

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALCIMARA BAÚ

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA:
CONTRIBUIÇÕES NA COMUNICAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL

CHAPECÓ-SC
2024

ALCIMARA BAÚ

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA:
CONTRIBUIÇÕES NA COMUNICAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Oliveira Pereira

**CHAPECÓ
2024**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Baú, Alcimara

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e mediação pedagógica:: contribuições na comunicação das pessoas com deficiência intelectual / Alcimara Baú. -- 2024.

148 f.:il.

Orientadora: Doutora Ana Maria de Oliveira Pereira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2024.

1. TDIC. 2. Deficiência Intelectual. 3. Caesp/Apae. 4. Mediação Pedagógica. 5. Formação de professores. I. Pereira, Ana Maria de Oliveira, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ALCIMARA BAÚ

**TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA:
CONTRIBUIÇÕES NA COMUNICAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 14 de novembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Pereira – UFFS – Erechim
Presidente da Banca

Profa. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski – UNOCHAPECÓ

Profa. Dra. Patrícia Graff - UFFS – Chapecó

Profa. Dra. Solange Alves – UFFS – Chapecó
Suplente

A inutilidade e o amor

Porque só nos ama, só vai ficar até o fim, aquele que, depois da nossa utilidade, descobrir o nosso significado. Por isso eu sempre peço a Deus para poder envelhecer ao lado das pessoas que me amem. Aquelas pessoas que possam me proporcionar a tranquilidade de ser inútil, mas ao mesmo tempo, sem perder o valor.

Quero ter ao meu lado alguém que saiba acolher a minha inutilidade. Alguém que olhe pra mim assim, que possa saber que eu não servirei pra muita coisa, mas que continuarei tendo meu valor.

Porque a vida é assim, fique esperto, viu? Se você quiser saber se o outro te ama de verdade é só identificar se ele seria capaz de tolerar a sua inutilidade. Quer saber se você ama alguém? Pergunte a si mesmo: quem nessa vida já pode ficar inútil pra você sem que você sinta o desejo de jogá-lo fora?

É assim que descobrimos o significado do amor. Só o amor nos dá condições de cuidar do outro até o fim. Por isso eu digo: feliz aquele que tem ao final da vida, a graça de ser olhado nos olhos e ouvir do outro: “você não serve pra nada, mas eu não sei viver sem você”.

Padre Fábio de Melo

AGRADECIMENTOS

Em meu percurso formativo e neste processo de mestrado, muitas pessoas acompanharam e contribuíram nesta caminhada.

Agradeço a Deus por me permitir estar e chegar até aqui. Em momento de inseguranças, medos e desejos de fraquejar, Ele guiou-me pela mão, amparou-me e acolheu-me de forma tão forte e de maneira tão intensa que não me permitiram cair.

À minha orientada, professora Ana Maria, expresso minha profunda gratidão por me conceder a oportunidade de ingressar no mestrado e por acreditar na relevância temática da minha pesquisa. Agradeço por sua orientação sensível e cuidadosa, conduzindo-me ao longo de forma a oferecer além do suporte acadêmico, o conforto nos momentos difíceis. Sua generosidade na partilha de conhecimentos e sua leveza de espírito foram fundamentais para o sucesso desta jornada.

Agradeço à minha família – Elis, Eleandro, Millena e Anstházia – por me apoiarem nos momentos de angústia. Em especial, manifesto meu amor à minha filha, Millena Christy, pelo incentivo constante e que me orgulha, por compor minha história tanto como mãe quanto como profissional e ser humano e que me impulsiona à luta e ação. Você, junto com minha mãe Anstházia, são os alicerces da minha vida, e o amor incondicional que sinto por ambas é o propulsor de cada motivação.

Às professoras Tania e Patrícia, que gentilmente aceitaram participar do processo de qualificação da pesquisa, agradeço pela generosa dedicação de seu tempo e pelo valioso conhecimento compartilhado. Suas contribuições olhar crítico e atento proporcionou, o enriquecimento do processo desta dissertação

Ao Caesp/Apae de Ponte Serrada, espaço de trabalho e de pesquisa que me acolheu, permitiu buscar, conhecimentos e que me permite vivenciar com as pessoas com deficiência intelectual novas perspectivas.

A todas as professoras que participaram da minha pesquisa, pelo comprometimento e humildade teórica de cada uma de vocês, permitindo-me ir além e construir melhores atuações e experiências. A todas e todos os colegas de trabalho que partilham sonhos e ações para todas as pessoas com deficiência intelectual, múltipla, TEA e Atraso Global de Desenvolvimento, a promoção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa, meu muito obrigada.

Na realização deste sonho, o incentivo e apoio incansáveis de minha amiga Tanara, desde o início, sua presença ao meu lado, confiança me ampararam. Não há

palavras que possam expressar minha gratidão a tudo que você representa nesse processo de busca do conhecimento.

Manifesto um agradecimento especial também às minhas queridas amigas Marli e Maritânia, cujas presenças alegram minha trajetória. A Marli, expressei um agradecimento especial por ser apoio incondicional nos momentos mais difíceis e alegres da minha vida, sua amizade é um verdadeiro presente que a vida me proporcionou. A Maritânia, minha irmã de coração, sou grata por sua constante companhia, carinho, amor e apoio ao longo desta jornada.

Aos professores e professoras que participaram da minha caminhada na UFFS, meu carinho e agradecimento.

Aos colegas de Mestrado, de grupos de trabalho e estudos com os quais compartilhei alegrias e angústias e ampliaram a rede que perpassa minha existência;

A todos que de uma forma ou de outra contribuíram, gratidão.

Aos que conseguem ver as pessoas em sua essência e sentir amor à presença para além da utilidade, que permitem-me acreditar e ver a beleza da vida, meu agradecimento!

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual
ACT	Admitido em Caráter Temporário
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMAI	Associação dos Municípios do Alto Irani
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAESP	Centro de Atendimento Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Computação para Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Mental (Intelectual)
EAD	Educação a Distância
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACINTER	Faculdade Internacional de Curitiba
FAPI	Faculdade de Pinhais
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FEAPAES-SC	Federação das Apae do Estado de Santa Catarina
FENAPAES	Federação Nacional das Apaes
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGK	Instituto Guga Kuerten

INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MRD	Modelo de Repasse Direto
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba
PCD	Pessoa com deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Política de Educação Especial
PEI	Proposta de Educação Inclusiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAL	Programa de Atividades Laborais
PROEP	Programa de Educação Profissional
SAE	Serviço de Atendimento Específico
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESC	Serviço Social do Comércio
SUS	Sistema Único de Saúde
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formação das professoras participantes	82
Figura 2 – Representação do tempo de atuação das professoras	83
Figura 3 – Representação do tempo de atuação das professoras	85
Figura 4 – Representação do tempo de atuação das professoras	86
Figura 5 – Ferramentas de Mediação Pedagógica.....	105
Figura 6 –Principais aspectos relatados pelas participantes	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais dissertações e teses encontradas.....	24
Quadro 2 – Marcos internacionais.....	49
Quadro 3 – Marcos nacionais.....	50
Quadro 4 – Marcos estaduais	51
Quadro 5 – Serviços ofertados pelos Caesps, descritos nas diretrizes dos centros de atendimento educacional especializado	56
Quadro 6 – Categorias e principais aspectos analíticos das entrevistas.....	79
Quadro 7 – Síntese da primeira categoria.....	81
Quadro 8 – Síntese da segunda categoria	91
Quadro 9 – Síntese terceira categoria.....	107
Quadro 10 – Síntese da quarta categoria.....	116

RESUMO

Esta dissertação é resultado da pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Câmpus Chapecó, Linha de Pesquisa Formação de Professores: Conhecimentos e Práticas Educacionais. Além disso, associa-se ao Projeto de Pesquisa Formação de Professores: Saberes e Fazeres nas Práticas Educacionais coordenado pela orientadora. A pesquisa teve a intenção de responder a seguinte pergunta: como a mediação pedagógica apoiada no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) pode potencializar a autonomia na comunicação dos alunos com deficiência intelectual do Centro de Atendimento Educacional Especializado mantido pelo Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Caesp/Apae) de Ponte Serrada, Santa Catarina? Nesse espaço de Educação Especial, objetivou-se compreender como a mediação pedagógica estimulada pelo uso das TDIC pode oportunizar maior autonomia na comunicação aos alunos com deficiência intelectual na instituição pesquisada. Como objetivos específicos, buscou-se construir um panorama da Educação Especial e as políticas de acesso voltadas para pessoas com deficiência intelectual; investigar os tipos de TDIC utilizadas pelos professores na mediação pedagógica no Caesp/Apae de Ponte Serrada, Santa Catarina; conhecer como é a formação dos professores do Caesp/Apae de Ponte Serrada, Santa Catarina para o uso das TDIC nas atividades com os educandos; analisar se as atividades desenvolvidas nas turmas de SAE com o uso das TDIC ampliaram a autonomia na comunicação dos educandos no cotidiano da instituição. A instituição atende pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla, Transtorno do Espectro Autista e Atraso Global no Desenvolvimento no município de Ponte Serrada. A pesquisa teve base teórica e epistemológica freiriana de natureza qualitativa exploratória, orientada por revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas realizadas com nove professoras das turmas de Serviço Atendimento Específico (SAE). Ficou evidenciado o baixo índice de publicações que abordam o uso das TDIC nas instituições especializadas em Educação Especial, tanto na formação de professores, quanto na mediação pedagógica. As análises enfatizaram a emergência do uso das TDIC, durante e após a pandemia, bem como a necessidade de mediações qualificadas para promoção de autonomia na comunicação dos educandos. As professoras pesquisadas abordaram a questão do acesso às TDIC como aspecto que potencializa o uso para a comunicação e dentre os desafios encontrado, as vulnerabilidades sociais dos educandos que podem dificultar esse acesso de aquisição e uso das TIC. Afirma-se a relevância de formação específica e continuada sobre as TDIC na educação de pessoas com deficiência intelectual, oportunizando a eles espaços, adequações e metodologias personalizadas que contribuam para ampliação de seu protagonismo e autonomia, que lhes permitam comunicar escolhas, participar ativamente de decisões e lutar pela efetivação de seus direitos.

Palavras-chave: TDIC. Deficiência Intelectual. Caesp/Apae. Mediação Pedagógica. Formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research linked to Postgraduate Program in Education at Fronteira Sul Federal University, Chapecó Campus, Research Line: Teacher Training: Knowledge and Educational Practices. Furthermore, it is associated with the Research Project Teacher Training: Knowledge and Practices in Educational Practices coordinated by the advisor. The research had the intention to answer the following question: how can pedagogical mediation supported by the Digital Information and Communication Technologies (TDIC) use enhance the autonomy in students's communication with intellectual disabilities at the Specialized Educational Assistance Center maintained by the Parents and Friends of Exceptional 's Association (Caesp/Apae) in Ponte Serrada/ Santa Catarina. In this Special Education space, the objective was to understand how stimulated pedagogical mediation by TDIC use can provide greater autonomy in students's communication with intellectual disabilities in the researched institution. As specific objectives sought to build a panorama of Special Education and access policies turned to people with intellectual disabilities; to investigate the Digital Information and Communication Technologies types TDIC used by teachers in pedagogical mediation at Caesp/Apae in Ponte Serrada/Santa Catarina; to know how is Caesp/Apae teachers' training in Ponte Serrada/SC to use TDIC in activities with students; analyze if the activities developed in SAE classroom with the TDIC use enlarged students' communication autonomy in the institution's daily life; The institution attends intellectual and multiple disabilities' people, autism spectrum disorder and global developmental delay in Ponte Serrada town. The research substantiated at Freire's theoretical and epistemological basis, by qualitative and exploratory nature, guided by a bibliographic review and semi-structured interviews accomplished with nine teachers from the Specific Assistance Service classes (SAE). It was evidenced the low index of publications that approach the TDIC use in special education specializing institutions, as in teachers' training as in pedagogical mediation. The analyses emphasize the emergence of TDIC use, during and after the pandemic, as well as the qualified mediations necessity to promote students' autonomy in communication. The teachers surveyed approach the access issue to TDIC as an aspect that enhances the use for communication and among the challenges encountered, the students 's social vulnerabilities that can stickle this acquisition access and TDIC use. The specific and continuing training relevance on TDIC in people's intellectual disabilities education is affirmed, affording them spaces, adaptations and personalized methodologies that contribute to enlargement their protagonism and autonomy, allowing them to communicate choices, actively participation in decisions and fight for the implementation their rights.

Keywords: TDIC. Intellectual Disability. Caesp/Apae. Pedagogical Mediation. Teacher Training.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PRIMEIROS PASSOS	18
2.1	METODOLOGIA.....	19
2.2	BUSCAS DE DISSERTAÇÕES E TESES.....	23
3	EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	28
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA.....	28
3.2	AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA: CONCEITOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	37
3.3	TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E OPORTUNIDADES PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	41
4	ARTICULAÇÕES CONCEITUAIS E HISTÓRICAS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	45
4.1	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	47
4.1.1	Marco legal de implantação do sistema educacional inclusivo	49
4.2	ARTICULAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	55
5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	60
5.1	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	60
5.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL	64
5.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	66
5.4	RELEVÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROFESSOR MEDIADOR	71
5.5	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES	75
6	TDIC NO CAESP: FORMAÇÃO, USO E CONTRIBUIÇÕES NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	79
6.1	A FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS DO CAESP PARTICIPANTES DA PESQUISA	81
6.2	TDIC NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES E FERRAMENTAS ...	90
6.3	AUTONOMIA E PROTAGONISMO: EM BUSCA DE UMA COMUNICAÇÃO DIALÓGICA	106

6.4 A RELEVÂNCIA DA MEDIAÇÃO E O FAZER PEDAGÓGICO COM RELAÇÃO AS TDIC.....	115
CONCLUSÃO	124
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE A – Questões para entrevista.....	145
APENDICE B – Poesia Rancho Das Flores.....	146

1 INTRODUÇÃO

Mulher, filha, mãe, mãe da mãe, estudante, professora e uma eterna batalhadora. Formada em Pedagogia – Habilitação: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em agosto de 2006, pela Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc), modalidade Educação a Distância (EaD), com aprofundamento de estudos e apostilamento em Educação Especial, em setembro de 2010, pela Faculdade de Pinhais (Fapi). Realizei especialização em Educação Especial pela Faculdade Internacional de Curitiba (Facinter) no ano de 2008.

A opção pelo apostilamento em Educação Especial teve como título “Competências para independência profissional de Portadores de Síndrome de Down: um olhar sobre a educação inclusiva na Escola Especial Raio de Luz no município de Passos Maia/SC”, já evidenciando meu interesse no desenvolvimento de atividade profissional voltada às pessoas com deficiência e inclusão em sua integralidade. Na pesquisa da Pós-Graduação, dediquei-me ao tema “estimulação precoce e o aluno com Síndrome de Down”, direcionando-me, mais uma vez, para a opção de trabalhar, de fato, com alunos com deficiência.

Após a especialização, minha vida profissional abriu caminhos para iniciar minha carreira na Educação Especial propriamente dita. No primeiro processo seletivo do Estado de Santa Catarina realizado por mim, fiquei bem classificada e iniciei meu trabalho no ano de 2009, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) Raio de Luz, município de Passos Maia, Estado de Santa Catarina.

Atuo como professora, na Educação Especial, desde o ano de 2009. Até 2014, trabalhei como professora com contrato temporário, regime de Admissão de Professores em Contrato Temporário (ACT), realizei processo seletivo através de provas objetivas e provas de títulos para o ingresso no cargo, tendo êxito em todas as provas realizadas. Em 2014, prestei concurso para Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e, mais uma vez, obtive sucesso. Em 9 de fevereiro de 2015, assumi a vaga de professora de caráter efetivo, tornando-me servidora pública estadual, cargo no qual atuo desde a minha homologação e contratação até o presente momento, no Centro de Atendimento Educacional Especializado (Caesp), Apae de Ponte Serrada, Estado de Santa Catarina.

Desse modo, dado meu percurso acadêmico e profissional, minha motivação principal para buscar o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal da Fronteira Sul (PPGE-UFFS) e a área em que estou inserida dentro do programa é a oportunidade de desenvolver uma pesquisa que contribua significativamente para a inclusão e o suporte de pessoas com deficiência, utilizando as tecnologias como possibilidades de acesso nesse processo. Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, sempre me preocupei com a inclusão e acessibilidade no contexto educacional. Acredito que a educação inclusiva, aliada ao uso das tecnologias, pode transformar a experiência de aprendizagem de alunos com deficiência, proporcionando-lhes um ambiente mais equitativo e oportunidades de desenvolvimento mais amplas.

Nessa linha, venho tecendo um olhar especializado às pessoas com deficiência, com a preocupação de pensar um fazer pedagógico diferenciado, intenso e que contribua para a inclusão dessas, também no que tange pensar na era digital e tecnológica. Esse enfoque busca possibilitar experiências que vão além do fazer pedagógico, promovendo um sentimento de pertencimento a uma sociedade inclusiva.

Nesse sentido, é importante elencarmos que, por muito tempo, esse público foi excluído das práticas educativas e até mesmo do convívio familiar e social, pois a deficiência era compreendida na perspectiva de castigo divino, incapacidade e numa perspectiva clínico-biológica. As pessoas com deficiência frequentemente foram tratadas de forma infantilizada por suas famílias, sendo, muitas vezes, impedidas de tomar decisões ou de participar plenamente das atividades familiares e comunitárias. Por conseguinte, o foco do trabalho pedagógico, normalmente, restringia-se a atividades de reabilitação ou à continuidade das intervenções propostas por médicos ou terapeutas. Somente com o fortalecimento dos movimentos sociais e de pesquisa, articulou-se uma perspectiva que passou a compreender a deficiência em um viés social. Essa percepção instaurou um novo olhar para a deficiência e às pessoas.

Embora as instituições especializadas em Educação Especial tenham um histórico marcado por práticas controversas, elas representam, no contexto das pequenas cidades do interior do país, um importante espaço de acolhimento, educação, suporte social e cuidados de saúde. Embora a Educação Especial possa ser entendida como uma modalidade que perpassa todas as demais, observamos vazios e silenciamentos na formação de professores e também na formação dos educandos da Educação Especial. Percebemos uma carência de instituições que

tenham interesse em pesquisar essa área específica, apesar de a palavra “inclusão” ser dita aos quatro cantos e a todo momento (Freire *et al.*, 2024).

A atuação como professora na área da Educação Especial me fez pensar na importância de oportunizar novos saberes aos educandos, buscando outros olhares e aperfeiçoamento, através de cursos de formação continuada nas diferentes áreas da deficiência. Além de ter um olhar apurado sobre a relevância do trabalho intenso e significativo com pessoas com deficiência, procuro evolução contínua na área de deficiência auditiva e comunicação em Libras. Sempre que possível, realizo cursos para manter e aprimorar as habilidades adquiridas. No momento, não tenho contato direto com alunos surdos, mas acredito ser necessário saber Língua de Sinais para eventuais necessidades de comunicação com esse público.

No âmbito do mestrado, tivemos um colega surdo, o que evidenciou a relevância do conhecimento em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para nos comunicarmos. Mesmo que ele se comunique oralmente, reconheço a importância significativa para ele de que eu adquira uma compreensão elementar da Língua de Sinais. Penso que isso nos possibilita a construção de conhecimentos e nos deixa confortáveis num momento de necessidade frente à inclusão tão pregada e difundida, mas, por vezes, pouco efetivada.

Meu interesse relaciona-se à construção e ampliação de conhecimentos e pesquisas que possam colaborar com a qualificação do trabalho do professor e das ações educativas destinadas à pessoa com deficiência e a importância da tecnologia digital para possibilitar o protagonismo da pessoa com deficiência numa era informatizada de digital.

Nessa seara, partindo do pressuposto de que todo professor deve buscar constantemente aprimorar sua formação, senti na prática o desconforto gerado pela pandemia. Diante desse cenário, busquei expandir meus conhecimentos, reconhecendo a necessidade de ajustar minha formação contínua para atender às demandas do momento atual. Foi imprescindível compreender que a era digital precisava ser efetivamente integrada à prática educacional. Por isso, realizei um curso na área das Tecnologias Digitais da Educação, através da Universidade Federal do Ceará, pensando em como é importante oportunizar o aprendizado nas áreas de tecnologia, principalmente para o momento. Na sequência, senti-me instigada em ingressar no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com o projeto de pesquisa “Tecnologias Digitais de Informação

e Comunicação: possibilidades de protagonismo para as pessoas com deficiência intelectual”.

Dessa forma, pensando nas situações vivenciadas, no isolamento social que assombrou a todos, percebendo a necessidade do uso das tecnologias digitais e, mais ainda, a importância de oportunizar o uso das tecnologias aos alunos e pessoas com deficiência intelectual, inscrevi-me no mestrado para ampliar meus conhecimentos, favorecendo minha prática pedagógica, pois acredito que, além de todo conteúdo estudado e dos conhecimentos adquiridos, o compartilhamento de experiências foi de grande valia para minha formação e atuação profissional.

Parte deste texto foi escrita na primeira pessoa, pois reflete diretamente a minha experiência pessoal da pesquisadora, oferecendo uma visão íntima e autêntica sobre a sua jornada de pesquisa. Ao utilizar essa forma narrativa, a pesquisadora partilha não apenas os resultados do seu trabalho, mas também as vivências e reflexões que moldaram a sua caminhada. Esse estilo permite uma conexão mais profunda entre o leitor e a pesquisadora, destacando a importância da sua trajetória pessoal na construção do conhecimento apresentado.

2 PRIMEIROS PASSOS

Ao analisar como a tecnologia tomou conta do mundo atual entendendo a pertinência de oportunizar às pessoas com deficiência intelectual cada vez mais acesso às tecnologias e autonomia para viver em sociedade, considerei realizar uma pesquisa que contribuísse para diminuir minha angústia, que é verificar se os educandos com deficiência intelectual têm acesso às ferramentas tecnológicas no campo da Educação Especial, analisando se o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação¹ (TDIC) pode oportunizar maior autonomia na comunicação aos alunos com deficiência intelectual do Caesp/Apae de Ponte Serrada, Santa Catarina (SC), contribuindo nos processos de protagonismo e interação social.

Dessa maneira, o problema de pesquisa ficou assim desenhado: como a mediação pedagógica apoiada no uso das TDIC pode potencializar a autonomia na comunicação dos alunos com deficiência intelectual do Caesp/Apae de Ponte Serrada/SC?

Como objetivo geral, compreender como a mediação pedagógica estimulada pelo uso das TDIC pode oportunizar maior autonomia na comunicação aos alunos com deficiência intelectual do Caesp/Apae no município de Ponte Serrada/SC.

Nessa esfera, os objetivos específicos são:

- a) construir um panorama da Educação Especial e as políticas de acesso voltadas para pessoas com deficiência intelectual;
- b) investigar os tipos de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) utilizados pelos professores na mediação pedagógica no Caesp/Apae de Ponte Serrada/SC;
- c) conhecer como é a formação dos professores do Caesp/Apae de Ponte Serrada/SC para o uso das TDIC nas atividades com os educandos;

¹ Segundo Anjos e Silva (2018, p. 12), há pesquisadores, como Kenski (2009), que utilizam o termo para se referir às tecnologias digitais conectadas a uma rede e há, ainda, outros, como Valente (2013), que nomeiam as TDICs a partir da convergência de várias tecnologias digitais como: vídeos, softwares, aplicativos, *smartphones*, imagens, console, jogos virtuais, que se unem para compor novas tecnologias, ou seja, qualquer equipamento eletrônico que se conecte à internet, ampliando as possibilidades de comunicabilidade de seus usuários.

- d) analisar se as atividades desenvolvidas nas turmas de SAE com o uso das TDIC ampliaram a autonomia na comunicação dos educandos no cotidiano da instituição.

No processo de pesquisa, a busca por produções e autores que contribuam, corroborem ou apontem as divergências é necessária para ampliar as perspectivas do pesquisador. Assim, frente a essa inquietação, alguns dos autores que ampararam esta pesquisa são: Na dimensão da educação: Libâneo (1998, 2004, 2011); Gutiérrez, Prado (2013); Gadotti (2007); Góes (1997); Costa, Vieira (2006). Na dimensão da Educação Especial: Kittay, Carlson (2010); Kassar (2013); Bissoto (2014); Bernardi (2017). Na dimensão das TDIC: Bersch (2017); Pereira (2019). Na dimensão documental: as legislações e políticas que orientam a Educação Especial em âmbito Internacional, nacional, estadual e municipal. Quanto a formação de professores: Gatti (2010); Freire, Shor (1986); Freire (2018, 1996); Greguol (2013); Góis (2022). No que tange à mediação pedagógica: Bush, Folger (2006). Na dimensão da metodologia: Bardin (2000); Gil (2002). Todos apresentados mais detalhadamente na sequência e decorrer deste trabalho.

2.1 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi motivada pela minha vivência enquanto professora e pesquisadora, buscando compreender como a mediação pedagógica estimulada pelo uso das TDIC pode oportunizar maior autonomia na comunicação aos alunos com deficiência intelectual do Caesp/Apae no município de Ponte Serrada/SC.

A pesquisa envolveu seres humanos, por isso, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), tendo parecer favorável, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 73913123.3.0000.5564 para realização das entrevistas.

O convite para a participação da pesquisa se deu de forma presencial, a partir de uma conversa individual no Caesp, com prévia autorização da direção, conforme termo de ciência e concordância anexo. Na oportunidade, foi entregue um convite impresso constando o link do endereço eletrônico, contato de *whatsapp* da pesquisadora, possibilitando, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, retirar o consentimento de utilização de dados para pesquisa. As participantes foram informadas sobre o formato da entrevista e, frente à concordância em participar,

solicitamos a assinatura do TCLE, considerado anuência. As entrevistas foram realizadas em outro momento, posterior ao aceite e a assinatura do termo. Após a análise de dados, será realizada devolutiva pela pesquisadora, em reunião pedagógica na instituição apresentando os resultados obtidos.

O critério de inclusão adotado foi ser docente e atender as turmas do Serviço de Atendimento Específico (SAE) no Centro de Atendimento Educacional Especializado (Caesp), na cidade de Ponte Serrada-SC. Sendo assim, os professores que não atuam nessas turmas foram automaticamente excluídos da pesquisa.

Em relação ao SAE:

[...] é um serviço de cunho pedagógico destinado ao desenvolvimento e à manutenção de habilidades funcionais e cognitivas, visando à aquisição de conhecimentos e comportamentos que sejam essenciais aos educandos atendidos, no sentido de promover a sua independência e autonomia, para que eles tenham mais participação no contexto familiar e comunitário. Dessa forma, as intervenções executadas no SAE devem possibilitar que os educandos ampliem a sua capacidade de realizar tarefas associadas ao autocuidado, segurança, saúde, tomada de decisões, expressão de preferências e comportamentos socialmente aceitos, tendo como ponto de partida as suas potencialidades e minimizando as limitações. Tais limitações dizem respeito à deficiência intelectual (DI), que é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, que abrange uma gama de competências sociais e práticas cotidianas. Sendo assim, o atendimento oferecido pelo SAE está voltado à aquisição de habilidades funcionais e cognitivas que envolvem: vivência de experiências, percepções, atenção, identificação, interação, comunicação, memória, socialização, motricidade (orofacial, ampla e fina), bem como a satisfação pessoal por meio do lazer. Nesse contexto, o SAE utiliza-se do Currículo Funcional Natural (CFN), alinhado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. O CFN é uma proposta metodológica que tem como propósito desenvolver ao máximo as habilidades e competências que possibilitem ao educando com DI e ou EA maior independência e autonomia, por meio da aquisição de habilidades funcionais desenvolvidas em contextos naturais. (Santa Catarina, 2020, p. 80).

As entrevistas foram realizadas no período de 19 de fevereiro de 2024 a 20 de abril de 2024, de forma presencial, nas dependências do Centro de Atendimento Educacional Especializado (Caesp) da Apae de Ponte Serrada – SC. Fizemos o convite para nove professoras, sendo que todas aceitaram o convite e participaram da entrevista.

A produção de informações ou de materialidades empíricas foi realizada no Caesp, de maneira individual e presencial, pela pesquisadora responsável, por meio de entrevista gravada, com perguntas previamente estruturadas, de acordo com o instrumento de coleta de dados (Apêndice A). Apresentamos, previamente, para todos

os professores da instituição, bem como ao corpo clínico e direção, o instrumento de coleta de dados, no caso as perguntas para as entrevistas. Para que pudessem questionar, tirar dúvidas e se preparar para a realização da entrevista. As entrevistas foram marcadas com antecedência, segundo disponibilidade das participantes, que foram 100% mulheres.

Esta pesquisa está orientada pela resolução MS/CNS nº 510, de 07 de abril de 2016 do Ministério da Saúde e do Conselho Nacional da Saúde. E, nela, adotamos uma abordagem qualitativa exploratória, utilizando o estudo de caso como procedimento empírico.

O armazenamento dos dados coletados ficará no notebook da pesquisadora, as entrevistas foram gravadas para a transcrição das informações, somente com a autorização e, logo após a transcrição, as gravações foram apagadas. As entrevistas transcritas ficarão pelo período de cinco anos, após esse período serão apagadas. As entrevistas foram transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente tiveram acesso a elas a pesquisadora e sua orientadora, evitando riscos de vazamento de informações confidenciais.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. E o arquivo da dissertação finalizada será encaminhada para o email das participantes, para que possam acessar os resultados.

Além disso, apoiamos nossa pesquisa em fontes bibliográficas relevantes e implementamos a pesquisa participante para promover uma compreensão aprofundada do contexto e das dinâmicas envolvidas.

Para Bogdan e Biklen (2003, p. 47),

na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.

Ainda, segundo os autores:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua

riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (Bogdan; Biklen, 2003, p. 48).

Para Gonsalves (2003), a pesquisa qualitativa concentra-se na compreensão e interpretação do fenômeno, levando em conta o significado atribuído pelas pessoas às suas práticas.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória visa maior aproximação com o problema, tornando-o mais acessível e contribuindo para a formulação de hipóteses, com o objetivo principal de aprimorar ideias ou descobrir intuições. Por meio de um planejamento flexível, permite a consideração de diversos aspectos relevantes ao estudo.

A pesquisa participante coloca, de modo geral, o quadro mais coerente para a gestação do intelectual orgânico, ao aceitar identificar-se com a comunidade na prática, trazendo como colaboração eminente a construção cuidadosa, inteligente, arguta, efetiva da contra-ideologia: ciência a serviço da emancipação social (Demo, 2009, p. 240).

A pesquisa de perspectiva freireana classifica-se em qualitativa, pois foram realizadas entrevistas semiestruturadas para compreender como a mediação pedagógica estimulada pelo uso das TDIC pode potencializar a maior autonomia na comunicação dos educandos com deficiência intelectual do Caesp/Apae no município de Ponte Serrada/SC, em uma perspectiva dialógica e humanizadora.

Realizou-se a descrição dos resultados encontrados depois da coleta de dados de forma exploratória, com o detalhamento das informações para compreender o objeto de estudo proposto.

Para análise dos dados coletados, usamos, como técnica, a análise de conteúdo. “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (Bardin, 2000, p. 31). Esta metodologia envolve uma abordagem sistemática para a interpretação de dados qualitativos, que tenciona identificar e categorizar padrões de significado presentes no material analisado. Inicialmente, os dados serão codificados e categorizados de acordo com temas ou conceitos emergentes. Em seguida, analisamos as relações entre essas categorias, buscando compreender os significados subjacentes e as tendências presentes nos dados. Este processo possibilitou uma compreensão aprofundada dos resultados da pesquisa, fornecendo *insights* relevantes para responder às questões de investigação propostas.

Dentro da análise de conteúdo, utilizamos a descrição analítica que, segundo Bardin (2000), trata-se de um procedimento de processamento das informações presentes nas mensagens, sendo importante ressaltarmos que, em muitos casos, a análise não se restringe apenas ao conteúdo explícito, mas leva em conta o contexto em que as mensagens são apresentadas.

Não foi utilizado nenhum software para realizar a análise dos dados.

2.2 BUSCAS DE DISSERTAÇÕES E TESES

Com a intenção de identificar como as produções acadêmicas contemplam as temáticas TDIC, Formação de Professores, Deficiência Intelectual e Mediação Pedagógica, realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos últimos nove anos, ou seja, de 2014 a 2023.

Inicialmente, utilizamos o filtro “TDIC, Formação de Professores, Deficiência Intelectual e Mediação Pedagógica”, e o site não apresentou nenhum resultado na busca. Em uma nova procura, usando buscas avançadas, com os campos “Formação de professores com relação às TDIC” e Todos os campos: “TDIC” *and* “Deficiência intelectual”, não obtivemos nenhum registro.

Na sequência, empreendemos buscas com as seguintes palavras, usando ponto e vírgula: “Formação de professores; TDIC; Deficiência intelectual; Mediação pedagógica”; também não foi obtido nenhum registro. Para facilitar as buscas, foram utilizados delimitadores mais específicos e com menos termos de buscas, com as palavras-chave e o marcador booleano *and*: “TDIC” *and* “Deficiência intelectual” *and* “Formação de professores”, porém não tivemos nenhum registro.

Uma busca menos abrangente, com as palavras-chave e o marcador booleano *and*: “TDIC” *and* “Deficiência intelectual” apresentou um resultado, foi a busca mais próxima do tema, no entanto, ainda assim não contemplou os objetivos e a temática desta pesquisa. Esse resultado de busca se deu dos anos de 2014 a 2023, sendo uma Tese (Doutorado) da Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), de 2016, com o título “Letramento digital de pessoas com deficiência intelectual durante a ação de blogagem: uma análise das ações e das emoções”, da autora Avanúzia Ferreira Matias. Essa tese foi fundamentada nas possibilidades de uso das TDIC, caracterizada pelas práticas de letramento digital dos sujeitos com deficiência, mais especificamente com criação e

uso de blogs, com possibilidades de comunicação num ambiente virtual de interação com seus pares tanto social quanto on-line (Matias, 2016).

Numa nova busca, com as palavras-chave e marcador booleano *and*: “Deficiência intelectual” *and* “Mediação pedagógica”, dos anos de 2014 a 2023, localizamos 39 resultados, dos quais foram selecionados cinco, que apresentaram alguns componentes que têm alguma relação com a temática desta dissertação. Apresentados no Quadro 1 e descritos na sequência, na ordem em que são citados no quadro:

Quadro 1 – Principais dissertações e teses encontradas

Ano	Programa	Tipo de Estudo	Título	Objetivo	Autor (a)
2018	Universidade Federal Campina Grande Mestrado Acadêmico em Educação	Dissertação de mestrado	Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE).	Analisar as concepções de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca da deficiência e da deficiência intelectual e suas implicações para a mediação pedagógica em contexto de ensino-aprendizagem do AEE.	MELO, Laís Venâncio de.
2020	Universidade Federal de Campina Grande – Mestrado Acadêmico em Educação	Dissertação de mestrado	Mediação pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva.	Analisar a mediação pedagógica na alfabetização e no letramento em sua relação com a subjetivação e as subjetividades de alunos com Deficiência Intelectual, no contexto da Educação Inclusiva de Queimadas-PB.	OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima.
2020	Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.	Dissertação de Mestrado	Aprendizagem colaborativa com o uso das TIC na orientação inclusiva: um estudo de caso	Analisar como a aprendizagem colaborativa com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC - pode favorecer o processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva inclusiva.	VIEIRA, Adriana Alves
2022	Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-	Dissertação de mestrado	A utilização de tecnologias móveis no contexto escolar inclusivo de estudantes com deficiência	Compreender a utilização de tecnologias móveis na mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com	REIS, Wladimir Ferreira dos

	Graduação em Educação,		intelectual do ensino fundamental	deficiência intelectual integrantes do 4º ano do ensino fundamental público do Distrito Federal, numa perspectiva inclusiva.	
2022	Universidade Federal do Rio Grande do Norte PPgITE - Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais	Dissertação de Mestrado	Formação de professores de alunos com deficiência intelectual para o uso pedagógico de jogos digitais	identificar jogos digitais matemáticos, de diferentes repositórios gratuitos, mais significativos para inclusão de alunos com deficiência intelectual, explorar os jogos digitais matemáticos com estudante com deficiência intelectual e analisar o uso do vídeo como recurso formativo para o uso de jogos digitais educacionais	GÓIS, Jéssica Maria de Araújo Neves

Fonte: A autora (2024).

O primeiro trabalho é uma dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação, pela Universidade Federal de Campina Grande, 2018, com o título “Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)”. Teve como objetivo geral analisar as concepções de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca da deficiência e da deficiência intelectual e suas implicações para a mediação pedagógica em contexto de ensino-aprendizagem do AEE (Melo, 2018).

Apesar de a dissertação ter sido desenvolvida com alunos do AEE, que são alunos em idade escolar, diferente dos educandos atendidos na Apae, percebemos que a dissertação fez uma investigação com relação às concepções e o entendimento pelos professores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos com deficiência. Colabora no quesito investigativo sobre a formação de professores e conceitos da deficiência.

A segunda investigação é de Mestrado Acadêmico, com o título “Mediação pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva”. O objetivo foi investigar e analisar a mediação pedagógica na alfabetização e no letramento em sua relação com a subjetivação e as subjetividades de alunos com deficiência intelectual, no contexto da Educação Inclusiva de Queimadas/PB (Oliveira, 2020). Esse trabalho se distancia desta pesquisa devido ao fato de não estarmos pesquisando sobre a alfabetização e letramento, mas sobre como a formação dos

professores para a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na mediação pedagógica pode contribuir para promover maior autonomia na comunicação dos alunos com deficiência intelectual.

O terceiro texto é uma Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, com o título “Aprendizagem colaborativa com o uso das TIC na orientação inclusiva: um estudo de caso”. O objetivo geral foi analisar como a aprendizagem colaborativa com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pode favorecer o processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva inclusiva (Vieira, 2020). Essa dissertação trouxe elementos que contribuíram na descrição desta dissertação, um capítulo sobre a política de Educação Especial e outro capítulo sobre as tecnologias, porém, não engloba as áreas de busca num todo.

Dissertação de mestrado acadêmico defendida na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2022, com o título “A utilização de tecnologias móveis no contexto escolar inclusivo de estudantes com deficiência intelectual do Ensino Fundamental”. Esse estudo buscou compreender a utilização de tecnologias móveis na mediação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual integrantes do 4º ano do Ensino Fundamental público do Distrito Federal, numa perspectiva inclusiva (Reis, 2022).

Concernente a essa pesquisa, considerando alguns aspectos importantes dentro da área das tecnologias e da mediação pedagógica, nosso trabalho distancia-se, pois ela foi desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental e nós desenvolvemos nossa investigação na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), do município de Ponte Serrada/SC.

O quinto e último estudo é a dissertação do Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, defendido em 2022, com o título “Formação de professores de alunos com deficiência intelectual para o uso pedagógico de jogos digitais”. O objetivo foi identificar jogos digitais matemáticos, de diferentes repositórios gratuitos, mais significativos para inclusão de alunos com deficiência intelectual, explorar os jogos digitais matemáticos com estudante com deficiência intelectual e analisar o uso do vídeo como recurso formativo para o uso de jogos digitais educacionais (Góis, 2022).

Apesar de a dissertação tratar de formação de professores de alunos com deficiência intelectual, está voltado para área da matemática especificamente e mais precisamente em jogos digitais, distanciando-se do tema desta pesquisa.

A partir desta revisão bibliográfica, constatamos uma escassez de estudos relacionados às pessoas com deficiência intelectual, bem como à formação de professores para mediação pedagógica voltada ao protagonismo dessas pessoas mediado pelo uso das tecnologias.

Esses estudos forneceram *insights* valiosos sobre a relação entre formação de professores, uso de tecnologias digitais e inclusão de alunos com deficiência intelectual. Ao examinar as concepções e práticas dos professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na Educação Inclusiva, essas pesquisas destacam a importância da formação docente para a mediação pedagógica eficaz. Além disso, ao explorar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto escolar inclusivo, esses estudos demonstram como as tecnologias podem ser recursos poderosos para promover a autonomia na comunicação dos alunos com deficiência intelectual. Assim, esses tópicos sugerem que a formação dos professores para a integração das TDIC na mediação pedagógica pode desempenhar um papel fundamental na promoção da autonomia comunicativa desses alunos.

O desenvolvimento desta dissertação, teve o intuito de realizar um trabalho relevante com o olhar voltado a essas pessoas histórica e socialmente excluídas pela sociedade, ao longo de toda a história e especialmente no contexto capitalista e globalizado.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste capítulo apresentamos o processo histórico referente aos acessos e direitos das pessoas com deficiência, buscando identificar de que forma ocorreu a criação das Apaes, o surgimento do órgão nacional para articular as ideias e defender a causa apaeana – a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), contextualizando sobre a criação da Fundação Catarinense de Educação Especial, órgão importante para a área de educação inclusiva do estado, bem como o funcionamento dos Caesps. Situamos o *locus* de pesquisa com parte do diagnóstico da instituição, as observações importantes contidas no Projeto Político Institucional (PPI) escolar, que orienta as regras de funcionamento da instituição mediante as diretrizes dos Caesps, lançadas em 2020.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DE PESQUISA

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas das práticas sociais e inclusive do convívio familiar, uma vez que a deficiência era compreendida na perspectiva de castigo divino, incapacidade e numa perspectiva clínico-biológica, impedidas de tomar decisões ou de participar das atividades em família ou na comunidade. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 21):

A compreensão que atualmente se tem acerca do objeto de estudo da Educação Especial se encontra estreitamente vinculado às construções teóricas relacionadas à questão do seu principal objeto de estudo, o fenômeno das deficiências ou limitações que têm implicações educacionais.

De acordo com a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006), em 1857, as primeiras iniciativas brasileiras no atendimento às pessoas com deficiência ocorreram no Instituto Imperial dos Meninos Cegos, atual Benjamim Constant (IBC), e no Instituto dos Surdos Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), ambos localizados na cidade e Estado do Rio de Janeiro.

A iniciativa pioneira na implantação de serviço, voltado ao atendimento da pessoa com deficiência mental², ocorre no ano de 1926, com a Sociedade Pestalozzi,

² A alteração na terminologia de “deficiência mental” para “deficiência intelectual” ocorreu ao longo do tempo como parte de um movimento para promover uma linguagem mais respeitosa e centrada na pessoa quando se refere às condições de saúde e deficiência. A mudança foi impulsionada por uma

na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul (Santa Catarina, 2006, p. 10). No Brasil, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) foi instituída no Rio de Janeiro, em 1954. O movimento em prol das Apaes surgiu no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954.

Beatrice e George Bemis, diplomatas representantes dos Estados Unidos, ao chegarem no Brasil, não encontraram nenhuma entidade de acolhimento para um filho com a síndrome de Down (Apae-ES, 2020). Então, empreenderam esforços para criação de um órgão que atendesse às pessoas com deficiência intelectual, unindo-se aos pais, amigos e médicos de pessoas na mesma condição, criando a primeira Apae, em março de 1955, na Sede Pestalozzi do Brasil. Por influência dos Estados Unidos, com a Associação Nacional para Crianças Retardadas, vários países se inspiraram e criaram suas associações.

Segundo a Apae do Espírito Santo (Apae-ES, 2020), as Apaes surgiram em um contexto histórico de desatenção dos governantes na prestação de serviços essenciais como saúde e educação à população, sendo uma iniciativa da sociedade civil, com objetivo de atender às demandas desassistidas pelo Poder Público, visto que as pessoas com deficiência se encontravam em uma situação ainda mais crítica pelo desconhecimento dos potenciais desses sujeitos, obscuridade e negligência inclusive pelas famílias.

Com o crescimento do movimento apaeano, foi criado um órgão nacional para estruturar suas ideias, surgindo a Federação Nacional das Apaes (Fenapae), no dia 10 de novembro de 1962, em São Paulo. Em 1964, ganhou sede própria do Governo

crescente conscientização sobre a importância de usar terminologia que reconheça a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência e que evite estigmatizações ou conotações negativas. A terminologia anterior, “deficiência mental”, era frequentemente associada a estigmas e concepções desatualizadas sobre as capacidades das pessoas com essa condição. Além disso, o termo “mental” podia ser interpretado de maneiras que não refletiam precisamente as características da deficiência, como atrasos no desenvolvimento intelectual, dificuldades de aprendizagem e desafios na adaptação a diferentes situações. A mudança para o termo “deficiência intelectual” reflete uma compreensão mais precisa e atualizada da condição, destacando a natureza específica das dificuldades nas áreas de aprendizado, raciocínio, resolução de problemas e habilidades adaptativas. O uso do termo “intelectual” enfatiza a importância de reconhecer as capacidades individuais das pessoas e oferecer apoio personalizado para promover sua inclusão e participação na sociedade. Essa mudança ocorreu gradualmente ao longo das últimas décadas em muitos contextos educacionais, de saúde e legais ao redor do mundo. No entanto, é importante observar que diferentes países e profissionais podem preferir usar terminologias variadas, e a escolha do termo pode depender do contexto específico e das preferências das próprias pessoas com deficiência. O mais importante é garantir que a linguagem utilizada seja respeitosa, inclusiva e centrada na dignidade e nos direitos das pessoas com deficiência (Dias; Oliveira, 2013; Sassaki, 2017).

Federal, no Rio de Janeiro e, atualmente, sua instalação está no Distrito Federal, em Brasília. Trata-se de:

[...] uma sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional com duração indeterminada, que congrega as federações estaduais, as unidades apaeanas e entidades análogas a ela filiadas (Apae-ES, 2020, p. 7).

Neste sentido, podemos compreender que as Apaes são organizações não governamentais, sem fins lucrativos, instituições de assistência social que oferecem serviços nas áreas de educação, saúde e assistência social, contando, em muitos casos, com a parceria do Poder Público, de outras entidades e das comunidades onde atuam. A primeira Apae do estado foi instituída no município de Brusque, no ano de 1955 (Santa Catarina, 2006).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (Brasil, 2008) aponta que o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, baseada na defesa do direito de todos os estudantes em estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, sendo um processo importante e relevante. Pontua, ainda, que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e avança em relação à ideia de equidade no contexto histórico de produção da exclusão dentro e fora da escola.

No contexto catarinense, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) foi criada a partir da expansão dos serviços de Educação Especial no Estado, em 6 de maio de 1968, como instituição pública com o objetivo de definir as diretrizes para o funcionamento da Educação Especial em nível estadual e promover a formação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas (Santa Catarina, 2006).

Em busca da garantia de equiparação de oportunidade e da inclusão social, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) definiram diretrizes da Política de Educação Especial, através da Resolução 112/2006/CEE que:

Regulamenta as ações previstas na Política de Educação Especial de Santa Catarina, definiu que as instituições que estabelecem acordos de cooperação

ou de fomento com a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) possuem função social ampliada, à medida que podem realizar ações vinculadas à área da saúde, da assistência social e da educação (Santa Catarina, 2020, p. 17).

Segundo a concepção da Resolução 100/2016/CEE, que revoga a Resolução 112/2006, as unidades prestadoras de serviço em Educação Especial passaram a ser denominadas Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial (CAESP). A FCEE estabeleceu acordos de cooperação ou de fomento para cooperação técnico-pedagógica entre as partes, que determinam o atendimento de pessoas com Atraso Global do Desenvolvimento, Deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Caesp mantidos pelas Associações de Educação Especial (Apae), de acordo com as diretrizes da Política de Educação Especial de Santa Catarina, além dos atendimentos ela disponibiliza assessoramento, capacitação, supervisão e o gerenciamento da matrícula dos educandos atendidos nos Caesps, visto que tanto a frequência nos programas educacionais ofertados nessas instituições quanto as matrículas dependem de prévia autorização deste órgão (Santa Catarina, 2020).

As Diretrizes do Caesp (Santa Catarina, 2020) orientam que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), os sistemas de ensino devem garantir currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos alunos. Para isso, recomenda-se a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como referência para as intervenções a serem realizadas. No contexto do Caesp de Ponte Serrada/SC, são oferecidos três serviços: o Serviço de Atendimento Específico (SAE), o Serviço de Convivência (SC) e o Serviço de Estimulação Precoce. Estes serviços abrangem intervenções nas áreas educacional, de saúde e assistência, considerando as especificidades e metodologias de cada serviço prestado.

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006) enfatiza que, aos alunos matriculados nos Caesp, serão oferecidos serviços específicos, de caráter reabilitador, e atendimento educacional específico que poderá prestar outros serviços sociais ou educacionais, como centros de formação profissional, centros comunitários, casas lar etc.

Com o intuito de fundamentar as práticas pedagógicas realizadas nos Caesps, a FCEE lançou, no ano de 2020, as Diretrizes de Atendimento dos Centros de

Atendimento Educacional Especializado, em que a FCEE assume o papel responsável como órgão pela definição de Políticas de Educação Especial e pela produção, orientação, capacitação e disseminação de conhecimento científico e tecnológico nesta área. Nesse âmbito, a Apae de Ponte Serrada/SC foi criada:

A Apae de Ponte Serrada/SC, órgão mantenedor do Centro de Atendimento Educacional Especializado “Padre Adriano Temmink”, foi fundada em 18 de maio de 1985 por iniciativa da Administração Municipal, de pais e da comunidade, com o objetivo de atender as necessidades do município devido ao grande número de pessoas com necessidades especiais (Caesp, 2022, p. 4).

O município de Ponte Serrada, onde está situado o Caesp, localiza-se no Oeste do Estado de Santa Catarina, com uma população de 11.634 (onze mil seiscentos e trinta e quatro) habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2019, pertencente à Associação dos Municípios do Alto Irani (Amai) (Prefeitura Municipal, 2022).

O *locus* da pesquisa foi o Caesp, que, consoante o Plano Político Institucional (PPI), é um Centro de Atendimento Educacional Especializado, mantido pela Apae de Ponte Serrada/SC, em sede própria, situada na Rua José Bortolaz, 790, Bairro Quatro Irmãos. Apresenta como objetivo prestar atendimento multiprofissional às pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla, Transtorno Global do Desenvolvimento, ou Atraso do Desenvolvimento Neuropsicomotor.

Segundo o PPI, a organização do Caesp (2022, p. 10):

Orienta-se na perspectiva de proporcionar às pessoas com deficiência Intelectual e/ou Múltipla, Transtorno Global do Desenvolvimento, ou Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor mediante atendimento educacional especializado, ações pedagógicas com o objetivo de formação integral como cidadão e a convivência social num processo histórico-cultural e de participação comunitária.

Ainda, conforme o Caesp (2022), seu PPI discorre sobre sua missão em realizar atendimentos que perpassem todos os níveis e modalidades da educação, organizada institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, garantindo a educação e promovendo o desenvolvimento dos educandos.

No Caesp (2022), as atividades se baseiam no currículo Funcional Natural (CFN), buscando sempre situações contextualizadas, relacionadas à vida diária e que

estejam, na medida do possível, separadas de situações mecânicas de difícil compreensão para o aluno, desligadas da vida e sem sentido. A ideia é ensinar aptidões naturais em situações em que todos podem aprender naturalmente. É um currículo especializado, individualizado e, portanto, mais eficaz na consecução das metas e objetivos da educação para pessoas com deficiência intelectual e no seu desenvolvimento.

A Instituição tem aberto as portas para trabalhos e pesquisas em diferentes áreas, dentre elas: na área da saúde, Pinto (2015) pesquisou sobre o diagnóstico dos educandos atendidos. Na sua dissertação de mestrado, Zatti (2017) investigou as práticas pedagógicas voltadas para pessoas com deficiência intelectual, incluindo jovens, adultos e idosos, propondo a construção coletiva e reflexiva dessas práticas, visando aprimorar a autonomia e a qualidade de vida dos sujeitos atendidos. A pesquisa apresenta, como uma das sugestões a necessidade de novas ações pedagógicas que reconheçam e valorizem os conhecimentos dos sujeitos com deficiência intelectual, promovendo sua autonomia e participação educacional e social.

Sartori (2022) realizou seu estudo com o título “As práticas pedagógicas que perpassam a compreensão do sistema monetário na Educação Especial um estudo de caso no Caesp do município de Ponte Serrada/SC”. Essa investigação trouxe contribuição à presente dissertação ao possibilitar a contextualização da Educação Especial, fornecendo uma visão específica das práticas pedagógicas em um contexto de Educação Especial, destacando desafios e estratégias utilizadas pelos professores para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Ademais, apresentou identificação de estratégias eficientes, que têm contribuído no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Entender que o espaço interativo, histórico e humanitário da escola também é um espaço crítico e criativo, exige compromisso com sua organização, porque, do ponto de vista educacional, o comportamento pedagógico não se limita à escola. Assim, procura proporcionar a responsabilidade coletiva em todos os departamentos da instituição, pensando numa estrutura organizacional que privilegie esse tipo de encaminhamentos, de forma a garantir o bom andamento da instituição sobretudo na área do ensino. Nesse sentido,

Algumas ações propostas na instituição são orientadas pela Federação Nacional das Apaes e pela Federação das Apaes do Estado de Santa Catarina, que em suas ações buscam orientar e subsidiar as associações locais no atendimento às famílias e pessoas com deficiência intelectual. Dentre essas ações, ressalta-se as relativas à prevenção de deficiências e as de autodefensoria e família, cuja implementação é incentivada pela Federação das Apaes do Estado de Santa Catarina (Zatti, 2017, p. 74-75).

Zatti (2017) ressalta que a instituição é uma entidade de caráter privado sem finalidade de lucro, que estabelece relações com diferentes órgãos e entidades:

[...] com a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) e com Federação Estadual das Apaes do Estado de Santa Catarina (Feapaes). Com a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), em convênio que regulamenta a cedência de professores. A parceria com o SUS refere-se à contratação de prestadores de serviço da área da Saúde e Assistência Social. O Poder Público Municipal colabora com a cedência de profissionais. A colaboração da comunidade local se dá através de contribuições e voluntariado. As demais parcerias são estabelecidas com diferentes órgãos e entidades como Serviço Social do Comércio (Sesc), Instituto Guga Kurten (IGK), Universidades regionais, Ministério Público entre outros. Essas ações garantem os recursos físicos, financeiros e humanos para manutenção do Caesp e da Clínica que atende as pessoas com deficiência intelectual (Zatti, 2017, p. 72).

Para contemplar os dados recentes da instituição, realizamos visita ao Caesp e em conversa com a secretária, recebemos as informações sobre o atendimento pedagógico educacional especializado. O atendimento acontece em dois períodos, matutino e vespertino. Os educandos são distribuídos em turmas de acordo com deliberações do convênio assinado com a FCEE, por faixa etária e em turmas de serviços disponíveis. No ano letivo de 2024, o atendimento abrange seis turmas de Serviço de Atendimento Específico (SAE), que atende educandos a partir dos 17 anos de idade; duas turmas de Serviço de Convivência, que atende pessoas com deficiência a partir dos 40 anos de idade; e cinco turmas de Estimulação Precoce, que atende educandos de zero a cinco anos 11 meses e 29 dias e uma turma de Serviço Pedagógico Específico (SPE) que atende educandos de seis a 17 anos, contemplando um total de 84 educandos matriculados.

O perfil dos diagnósticos dos educandos do Caesp/Apae foi realizado em 2023 pelos professores que atuam no Caesp, mediante pesquisa com entrevista junto às famílias. Foram entrevistadas 74 famílias e três não responderam ao questionário. Os dados coletados em apresentam os seguintes resultados: 62,2 % dos educandos são do sexo masculino (46) e 37,8% (28 educandas) representam o sexo feminino. Quanto a idade dos educandos, prevalecem grupos entre zero a seis anos (29,7%), ou seja,

22 educandos, de seis a 17 anos um educando, de 17 a 40 anos 31 educandos, representando 41,9 % do total, e acima de 40 anos 27%, correspondendo a 20 educandos. As turmas de Serviço de Atendimento Específico (SAE) representam 54,1% (40) dos educandos. As turmas de Serviço de Convivência (SC) são 16,2% correspondendo a (12) educandos e as turmas de Estimulação Precoce 29,7% das matrículas, sendo 22 educandos (Caesp, 2024).

Acerca do tipo de deficiência – em primeiro lugar a Deficiência Intelectual (70,3%), ou seja, 52 educandos. Na sequência, o Atraso Global do Desenvolvimento (ATGD), em um número de 20 educandos que frequentam as turmas de Estimulação Precoce e que não apresentam um diagnóstico até este momento; como terceira deficiência constatada, a Paralisia Cerebral, com 9,5% (sete educandos); Transtorno do Espectro Autista em quarto lugar, tendo quatro educandos diagnosticados (5,4 %), em seguida Síndrome de Down, com 4,1% (três educandos), há, também, outras deficiências, como Física, Auditiva, Múltipla e Síndromes, em média de um educando cada. Do total, ainda, 4,1% (três) possuem doença mental associada à Deficiência Intelectual, com prevalência à esquizofrenia; 73% fazem uso de medicação continuada, entre as quais a Risperidona é de maior uso, seguida do Depakene (Caesp, 2024).

Quanto à moradia e aos cuidados, constatamos que 39,2% (29 educandos) residem somente com a mãe; 28,4% (21 educandos) residem com pai e mãe; 14,9% (11 educandos) residem com familiares. Seis educandos (8,1%) residem no Lar dos Velhinhos São Roque, enquanto 6,8% (cinco educandos) moram apenas com o pai, 1,4% (um educando) reside com o marido e 1,4% (um educando) vive sozinho (Caesp, 2024).

A principal responsável pelos cuidados dos educandos diariamente é a mãe. A pesquisa mostra que 44,6% (33 educandos) estão sob os cuidados da mãe, seguidos por 31,1% (23 educandos) aos cuidados de um familiar. Apenas 10,8% (oito educandos) têm pai e mãe dividindo as responsabilidades de cuidado, 2,7% (dois educandos) estão sob o cuidado exclusivo do pai e 1,4% (um educando) é cuidado pela madrastra. Além disso, 8,1% (seis educandos) são atendidos por cuidadores. Referente às atividades de vida diária (AVD), (31 educandos) 41,9% realizam sem auxílio e (30 educandos) 40,5% somente com auxílio, os demais, (13 educandos) 17,6% não realizam. É importante ressaltarmos que a maioria dos

educandos frequentam os mesmos ambientes que a família, com destaque para passeios, comércio, igreja, festas e restaurantes (Caesp, 2024).

E, nessa esfera, importam-nos, os dados referentes ao acesso dos recursos tecnológicos e acesso à internet. A maioria, 91,9%, representando 68 educandos, possui em sua residência internet com *wi-fi*, sendo que somente seis entrevistados 8,1% não possuem nenhum tipo de acesso aos recursos tecnológicos. Quanto ao acesso à internet, é realizado por meio de aparelho celular, 63 educandos (92,6%) possuem este equipamento e 18 educandos (26,5) utilizam o computador ou notebook (Caesp, 2024).

Enfatizamos, ainda, que SAE é um serviço pedagógico focado no desenvolvimento de habilidades funcionais e cognitivas, visando à aquisição de conhecimentos essenciais para a independência e autonomia dos educandos, promovendo maior participação no contexto familiar e comunitário. Este enfoque pedagógico é fundamental para a realização dos direitos humanos, particularmente o direito à educação inclusiva e de qualidade. Ao capacitar os educandos com habilidades funcionais e cognitivas, estamos promovendo não apenas sua autonomia, mas também seu direito de participar plenamente e de forma igualitária na sociedade. Isso reforça o compromisso com a dignidade, a igualdade e a inclusão social, princípios fundamentais dos direitos humanos.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) frisam a abordagem dos direitos humanos como a mais promissora na atualidade, pois entendem a deficiência como uma consequência de como a sociedade se organiza e das relações dos indivíduos com esta sociedade. Esse enfoque, em seus aspectos políticos, legais e científicos, considera o ambiente particular, realça fatores sistêmicos externos que podem garantir a participação de alguns grupos, como iguais na sociedade.

A compreensão dessas possibilidades e contextos é fundamental para a promoção da autonomia e independência na Educação Especial, conceitos que estão interligados e são essenciais para assegurar uma educação inclusiva e a participação dos indivíduos na vida comunitária e social, como buscamos abordar em seguida.

3.2 AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA: CONCEITOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao pensarmos nos direitos humanos e no direito das pessoas com deficiência, precisamos falar sobre a autonomia, um assunto amplamente dialogado no campo da educação e da Educação Especial.

Para Kittay e Carlson (2010), o universo é estabelecido por relações sociais que compartilham realidades, valores e relacionamentos inclusivos, sendo assim, o ideal de autonomia considera as relações de cuidado e de apoio. Segundo Bissoto (2014, p. 12), “tomar decisões com autonomia é uma marca histórica e culturalmente constituída de dignidade humana. E deve ser assim pensada também no que se relaciona à pessoa com deficiência”. Logo, o trabalho a ser desenvolvido pelas instituições de Educação Especial – Caesps deve oportunizar às pessoas com deficiência intelectual experiências significativas e escolhas. Em termos pedagógicos, seguem uma proposta metodológica pautada no Currículo Funcional Natural. Conforme Suplino (2005, p. 3):

O termo funcional refere-se à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno, enfatizando-se que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida no momento atual ou à médio prazo. O termo natural diz respeito aos procedimentos de ensino utilizados, colocando-se em relevo fazer o ambiente de ensino e os procedimentos o mais semelhante possível ao que pode ocorrer no cotidiano.

Assim, com base na autora, compreendemos que o aprendizado se torna significativo e relevante quando consideramos o ambiente natural onde o aluno está inserido, podendo gerar maior autonomia em sua prática de atividades de vida diária, observando o contexto histórico-cultural, tornando a aprendizagem carregada de significados e sentidos. Colaborando com essa afirmação, Gutiérrez e Prado (1999, p. 55) asseveram que “a vida cotidiana é o lar do sentido”, o que supõe que “somos essencialmente nossa vida cotidiana” e que “a condição humana passa inexoravelmente pela vida cotidiana”.

O aluno conseguirá uma aprendizagem significativa se o professor, enquanto mediador, permitir que ele a construa, baseado no respeito à autonomia do ser do educando, da diversidade, das diferenças culturais e dos saberes distintos. Para Freire (2018, p. 58), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. O autor reitera

que há necessidade de compreender-se como ser inacabado, inconcluso, conscientes de que sempre haverá o que aprender tanto o professor, enquanto mediador na construção do conhecimento, quanto o aluno. Estarmos cientes sobre essa inconclusão nos permite ser humildes, persistentes em nossos percursos pessoais e profissionais.

Freire (2018) salienta que o ato de ensinar exige respeito aos saberes, criticidade, exemplo, ética, aceitar o novo, rejeitar a discriminação, refletir criticamente sobre sua prática, reconhecer a identidade cultural, “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2018, p. 47).

Precisamos manter nosso olhar crítico para nossa prática educativa, para que possamos compreender a importância de desenvolver e dar oportunidades aos alunos, exercendo práticas que permitam que se tornem autônomos e independentes. Considerando que a autonomia e independência são muito parecidos, porém apresentam características distintas, é diferenciá-los em nossa abordagem pedagógica. Autonomia refere-se à capacidade de tomar decisões e agir com base em suas próprias escolhas, refletindo um sentido de autodeterminação. Independência, por outro lado, envolve a habilidade de realizar tarefas e atividades sem a necessidade de assistência.

Para Kittel (2019, p. 175), “é o exercício da autonomia e participação no cotidiano familiar, social e institucional que oportuniza às pessoas com deficiência intelectual viver aprendizagens significativas”. Ao promover tanto a autonomia quanto a independência, garantimos que os educandos adquiram as habilidades necessárias para funcionarem por conta própria e desenvolvam a capacidade de pensar criticamente, tomando decisões informadas, essenciais para sua participação plena e ativa na sociedade.

Como aponta Zatti (2007, p. 10):

Quem definiu o conceito de autonomia na modernidade e fez dele um conceito central em sua teoria foi Kant. Nesse ideal viu o fundamento da dignidade humana e do respeito, o que foi central para o desenvolvimento dos sistemas legais, dos sistemas educacionais e da sociedade moderna como um todo.

Na Educação Especial, a autonomia está intimamente relacionada a oportunizar à pessoa com deficiência, processos de escolha, de forma que possam,

sempre que possível, optar entre um ou outro, sejam escolhas de atividades, de alimentos, de passeios, entre outros (Glat, 2004; Bernardi, 2017; Glat *et al.*, 2023; Kittel, 2017). Ao nos referimos à independência, a pessoa, seja ela em qual etapa da vida se encontre, tem a liberdade de pegar a fruta sozinha, descascá-la e comê-la conforme a sua vontade; nas atividades escolares, consegue realizá-las sozinha ou com apoios. A independência pode ser mediada, por exemplo, no ato de ler – o processo de aprendizagem da leitura envolve várias etapas e práticas que, ao longo do tempo, visam permitir o desenvolvimento da habilidade de decodificar e compreender textos por conta própria. Freire (1997, p. 23) argumenta: “um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto”.

Nesse viés, lembramos que tanto a autonomia quanto a independência podem ter interferência de outros. Conforme acima citado, vivemos em sociedade, com estímulos diferentes e rodeados de fatores de interações. Ainda, de acordo com Antonioli e Eisenberg (2023, p. 11):

[...] a autonomia é uma necessidade humana abarcada nas relacionalidades e comum a todas as pessoas. Logo, discutir autonomia é também analisar as relações de apoio e as impressões que essas relações deixam nas tomadas de escolhas e no papel das decisões dialogadas em um vínculo respeitoso de confiança e convivência.

Para as autoras, é fundamental reconhecer que a autonomia não ocorre de forma isolada, mas no contexto das interações humanas, em que o apoio mútuo e o diálogo respeitoso desempenham papéis na construção de escolhas e decisões compartilhadas. Essa perspectiva reforça a importância de valorizar as relações interpessoais como elementos essenciais para o fortalecimento da autonomia individual dentro de um ambiente de confiança e respeito mútuo.

Zatti (2017) reflete quanto à complexidade, polissemia e caráter dinâmico da palavra “autonomia” nos campos filosófico, psicológico, sociológico e político, ponderados por Freire (1996) e outros autores. Enfatiza que, no contexto da Educação Especial das pessoas com deficiência intelectual, o termo refere-se especialmente ao processo que permite à pessoa com deficiência poder decidir e agir sobre a sua própria vida e realidade, com o mínimo de apoio possível, de funcionalidade, na perspectiva também presente em Glat (2004), Bernardi (2017), Feapaes (2007) e em

cartilha desenvolvida para o Programa de Autogestão, Autodefesa e Família da rede Apaeana de Minas Gerais (2023).

Explicando nas palavras de Freire (2018, p. 49) a autonomia:

Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros.

Ainda, segundo o autor, carecemos de desenvolver em nossos alunos a capacidade de agir, interpretar e refletir criticamente, não uma crítica sem fundamentos, mas sim uma crítica baseada em argumentos e ideias que respeitem os outros e que a sua autonomia possa aperfeiçoá-lo enquanto cidadão responsável, podendo lutar pelos seus direitos.

Nesse viés, quando pensamos em formar cidadãos capazes de ser críticos e na busca de autonomia, Zatti (2007, p. 10) afirma que “as propostas de Kant e Freire possuem em comum uma aposta esperançosa na humanidade, no potencial humano de fazer-se melhor e construir um mundo melhor”, esperança na igualdade de direitos às pessoas com deficiência e as oportunidades a elas dadas.

Na busca dos direitos das pessoas com deficiência, no Estado de Santa Catarina, ressaltamos o relevante papel que os Caesps desenvolvem para Educação Especial que, entre outros objetivos, procura promover a aquisição de habilidades cognitivas e funcionais dos educandos, objetivando reduzir a necessidade de apoio e melhorar ou manter o desempenho em atividades sociais e familiares. Esse processo contribui para a formação integral dos educandos, proporcionando-lhes capacidade de realizar atividades diárias com maior autonomia, fortalecendo sua autoestima e autoconfiança. Desse modo, quando os professores realizam mediações e buscam desenvolver ações com vistas a contribuir com a autonomia, valorizar capacidades, atuam no sentido de proporcionar apoios, experiências e conhecimentos sistematizados necessários à vida das pessoas com deficiência intelectual.

Para contextualizarmos a autonomia no campo da Educação Especial, é necessário enfatizarmos seu significado diferenciado nesse espaço de interação, permeado por processos históricos e sociais que excluíram, infantilizaram e subjugaram capacidades e direitos a esse público.

Na construção de significados e compreendendo a importância de oportunizar autonomia e oportunidade de escolhas das pessoas com deficiência intelectual, levando em consideração o trabalho desenvolvido nos Caesps com relação ao Currículo Funcional Natural, apresentamos a necessidade de permitir a eles acesso às TDIC, compreendendo que é possível tornar-se mais autônomo para a comunicação com o uso dessas tecnologias. Em seguida, discorreremos sobre a relevância das TDIC e a oportunização de acesso às pessoas com deficiência.

3.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E OPORTUNIDADES PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O período da pandemia potencializou, aos professores em atuação no Caesp, processos de reflexões sobre inclusão e a participação das pessoas com deficiência. Representou um momento significativo de transformação das práticas e de pensar possibilidades para manter interações e aprendizagens.

Diante desse cenário, fez-se necessário que o uso das tecnologias digitais fosse repensado para a mediação pedagógica aos educandos com deficiência intelectual. Observamos a necessidade de um processo de formação docente na busca de metodologias de ensino para o uso das TDIC que favorecessem a autonomia na comunicação dos alunos. Para Pieczkowski, Juwer e Lubenow (2023, p. 2):

A prática pedagógica nesse contexto foi um desafio, já que muitas das famílias atendidas apresentavam dificuldades quanto ao acesso e à utilização das tecnologias – e a principal via de acesso aos alunos foi por meio dos recursos tecnológicos. Convém salientar que alunos com deficiência necessitam de intervenção mais direta, com mediação constante. Além disso, é preciso utilizar materiais concretos e específicos para que o processo de aprendizagem ocorra.

Nessa linha, pensando nas ações pedagógicas que os professores poderiam/podem realizar com os alunos que possuíam/possuem deficiência intelectual, compreendendo que cada indivíduo aprende de maneira diferente e de forma individualizada, mesmo estando em contexto coletivo, entendendo que as aprendizagens significativas perpassam os muros escolares, pois levando em consideração o panorama familiar em que está inserido, era/é necessário ter em mente que:

O problema da aprendizagem não se resolve apenas com a utilização das TDIC, e menos ainda como suporte. Ao contrário, seu enfrentamento depende de uma clara concepção de como os alunos aprendem, e principalmente, como aprendem com a mediação das TDIC (Pereira, 2019, p. 9).

No sentido de oportunizar o uso das ferramentas tecnológicas para nossos alunos, também nos deparamos com a preocupação quanto à confiabilidade nas redes sociais, carecendo de realizar um trabalho de orientação e conscientização constante. Segundo Pereira (2019, p. 43), “quando se fala de aprendizagem e construção do conhecimento é importante que se saia da superficialidade e se possa problematizar e também desconfiar do que se encontra na rede”.

Apesar dos avanços tecnológicos estarem presentes no nosso dia a dia, muitas resistências são encontradas no decorrer dos percursos, por isso a relevância de investigar o papel do professor, enquanto mediador da aprendizagem. Como argumentam Lunardi-Mendes, Pletsch e Hostins (2019, p. 416),

Na era da informação e da comunicação, a formação continuada permite a reflexão sobre o que é aprender e o que é ensinar no século XXI, bem como a urgência em buscar novas metodologias. Assim, a formação continuada visa encontrar alternativas para o uso eficiente das tecnologias em sala de aula, promove reflexões acerca das inovações tecnológicas como facilitadoras do processo de ensino/aprendizagem, assim como fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências digitais. Faz-se necessária a formação de professores em TICs aplicadas à educação, pois este tema ainda é percebido como tabu por muitos educadores, que se sentem inseguros e veem a tecnologia com desconfiança.

Neste mesmo sentido, Pereira (2019) explica que, em outros tempos, apenas o professor era o detentor do saber, hoje, existem diferentes formas de ensinar e de aprender, pois os alunos têm acesso às informações, difundidas com a evolução das tecnologias. Para tanto, reafirmamos a importância da conscientização sobre as informações da rede, do uso consciente, e não podemos deixar de pensar acerca da oportunidade de acesso, pois todos somos vulneráveis às *fake news* e aos conteúdos impróprios. Como Pereira (2019, p. 47) reforça, “se no dia a dia o jovem usa as tecnologias digitais, por que não pode usá-las na escola?”.

Enfatizamos que o professor necessita familiarizar-se às tecnologias, para que possa realizar uma mediação pedagógica capaz de possibilitar a seu aluno uma consciência crítica, refletir e proceder frente às informações que os meios de comunicação oferecem para poder agir com autonomia e poder de escolha. Assim,

conforme Libâneo (2011, p. 67), “é certo que as práticas docentes recebem o impacto das novas tecnologias da comunicação e da informação, provocando uma reviravolta nos modos mais convencionais de educar e ensinar”.

Nesse rumo, acreditamos que o uso de tecnologias pode promover o protagonismo das pessoas com deficiência, desenvolver sua autonomia intelectual e, principalmente, melhorar sua comunicação de forma significativa. Por isso, incentivamos o uso dessas tecnologias para alcançar esses objetivos, promover o seu protagonismo, que para Costa e Vieira, representa:

[...] é uma forma de ajudar o adolescente a construir sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras de sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (Costa; Vieira, 2006, p. 22).

Para entender o espaço social em que nossos estudantes estão inseridos, precisamos saber que a realidade socioeconômica interfere diretamente nas classes menos favorecidas e ao acesso às tecnologias, tanto ao uso da internet, como a aquisição de aparelhos capazes de oportunizar condições de aprendizagens. Com relação às situações econômicas e sociais, concordamos com Pereira (2019, p.18), que afirma que “o acesso às TDIC não é uniforme em todo o Brasil, nem mesmo nos demais países que compõem oficialmente os cinco continentes, especialmente pelas condições econômicas e também pela influência e vontade política dos líderes dos países”.

Sentimos, enquanto professores, no momento difícil que enfrentamos com a Pandemia da Covid-19, a necessidade do uso das ferramentas tecnológicas pelos nossos educandos, pois as aulas deveriam acontecer e não tínhamos como chegar até eles. Para compreender sobre ferramentas tecnológicas, Pereira (2017, p. 84) explica:

Entende-se que as TDIC nas escolas precisam ser consideradas como recursos pedagógicos e, como tal, necessitam ser conhecidas e exploradas, pois apresentam-se em diversos suportes tecnológicos, tais como: *desktops*, *laptops*, *notebooks*, *tablets*, celulares, relógios e outros tantos que surgirão. Somente esses suportes não proporcionam mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, o que proporcionará a efetiva mudança é a utilização das tecnologias presentes neles, com intenção de aprendizagem, ou seja, com planejamento, com projeção de possíveis resultados, como utilizar e principalmente a liberdade de escolha das tecnologias pelo usuário.

Para que as TDIC promovam a aprendizagem, elas podem ser usadas de maneira intencional e significativa, traçando objetivos. Apenas a utilização de dispositivos tecnológicos, sem um propósito educacional claro, não garante um crescimento intelectual relevante. Além disso, as TDIC possibilitam maior interatividade e participação dos alunos durante as aulas, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente, com atividades como jogos educacionais, simulações e atividades on-line, os alunos podem desenvolver habilidades cognitivas, criativas e colaborativas.

O uso das TDIC pode contribuir para o desenvolvimento das competências digitais dos alunos, capacitando-os para a sociedade digital em que vivemos. Alguns programas e aplicativos educativos possibilitam que os alunos aprendam a usar diferentes tipos de tecnologias, visto que vários possuem formas acessíveis, ampliando as possibilidades de uso e podendo desenvolver habilidades de pesquisa e comunicação. Para que os professores possam empregar as tecnologias de forma pedagógica, é necessário que haja capacitação, podendo integrar as tecnologias aos conteúdos curriculares e utilizando-as como ferramentas de apoio e enriquecimento das práticas educativas (Moran, 2013; Pereira, 2019; Valente; Almeida, 2022).

O uso das TDIC pode contribuir para o desenvolvimento das competências digitais dos alunos para a sociedade digital em que vivemos. O uso de programas e aplicativos educativos podem possibilitar a aprendizagem dos diferentes tipos de tecnologias, habilidades de pesquisa e comunicação, integrando-as aos conteúdos curriculares e utilizando-as como ferramentas de apoio e enriquecimento das práticas educativas.

O processo que nos encontramos hoje já estava previsto, porém, não com tanta urgência como aconteceu. É pertinente rever nossa prática e nos inteirar do novo processo e momento histórico vivido, buscando estratégias cada vez mais significativas, capazes de ampliar a inclusão das pessoas com deficiência. Nesse sentido, o conhecimento das legislações e documentos orientadores da Educação Especial que advogam em prol da garantia do direito das pessoas com deficiência podem contribuir para uma ação educativa e social equitativa, como buscamos aprofundar no capítulo a seguir.

4 ARTICULAÇÕES CONCEITUAIS E HISTÓRICAS ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A vida em sociedade gera a necessidade de organização e estruturação de normas, regulações e leis que permitam ou favoreçam a convivência e coexistência de diferentes ideias, pessoas e perspectivas. Nesse sentido, estudar os conceitos e contextos de cada termo (políticas públicas, políticas educacionais, educação e Educação Especial) contribui para o estabelecimento das possíveis conexões ou rupturas.

Para Souza (2006), a área de políticas públicas contou com quatro grandes “pais” fundadores:

Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), na perspectiva de articular conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos; [...] Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (**policy makers**); [...] Lindblom (1959; 1979) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. [...] Easton (1965) contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente (Souza, 2006, p. 23-24).

Ao contextualizar o surgimento das políticas públicas e as principais ideias originárias, observamos deslocamentos dos conceitos, ora para os governos, ora para os sistemas, num movimento que registra a complexidade das relações envolvidas quanto ao próprio direcionamento desse campo, assim “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública” (Souza, 2006, p. 24).

Compreendemos que as políticas públicas se referem às ações que buscam atender às necessidades de uma sociedade e que são fortemente relacionadas com a política econômica. “Do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos” (Souza, 2006, p. 25). Ainda, segundo Souza (2006, p. 26):

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas

públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Nesse cenário, a autora apresenta o papel do Estado e dos governos na definição e implementação de políticas públicas. Para Souza (2006), o Estado é representado não só pelos governos que decidem e implementam políticas públicas ou outras instituições que participam do processo decisório, mas reflete as pressões dos grupos de interesse e as diferentes visões e modelos de análise empregadas por essa área do conhecimento.

A conceituação de políticas se torna relevante, uma vez que a educação passou a ser entendida como uma necessidade para a governança. Assim, a forma como cada sociedade ou governo desenvolve suas políticas educacionais difere não apenas em função das peculiaridades de seu contexto social e histórico, mas também por interesses e mobilizações de grupos sociais, de nações e de acordos (explícitos ou implícitos) estabelecidos em nível de estados, nações ou global.

Consoante Trevisol e Mazzioni (2018), o pouco comprometimento do Estado brasileiro com a educação e a resistência em assumi-la como direito público subjetivo não estão desassociados do lento e tortuoso processo de construção da democracia e dos direitos de cidadania (civis, políticos, sociais, econômicos e culturais).

Nessa toada, podemos argumentar os movimentos e processos de 1932 (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e da Constituição Federal de 1934). A instituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, e sua orientação mais atual contemplada pela Lei 9.394/1996. Uma sociedade mais democrática no Brasil foi potencializada através da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal (1988) evidencia, no contexto da educação, a laicidade, a universalização e gratuidade da educação no país. Para compreender alguns dos principais marcos regulatórios da educação brasileira, Trevisol e Mazzioni (2018) destacam entre os anos de (1988-2014): a Constituição Federal de 1988; a Emenda Constitucional 14/1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vincula recursos de Estados e municípios para a educação fundamental; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Lei 9.394/1996, que diz respeito à organização da educação nacional; Lei 11.274/2006, que consolida a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade; Lei

11.494/2007, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) referente ao desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; Lei 11.378/2008, que institui o piso salarial profissional nacional aos professores do magistério público da Educação Básica; Emenda Constitucional 59/2009, que estabelece a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade; Lei 12.796/2013, que estabelece o acesso público e gratuito aos Ensinos Fundamental e Médio para todos os que não concluíram na idade própria (garantia do acesso dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental e Médio); Lei 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024), tendo como meta ampliar para 10% do Produto Interno Bruto (PIB); representando avanços na universalização básica.

Trevisol e Mazzioni (2018) ainda ressaltam que, para 2024, o sistema de ensino já oferecia vagas suficientes para atender à quantidade projetada, entretanto, a universalização do acesso não dissipa as demais questões inerentes ao processo, como a qualidade do ensino, redução das desigualdades, formação continuada de professores, entre outros.

A conquista de direitos sociais, refletida pela publicação da Constituição Federal de 1988, realça a noção de universalização do acesso à educação como fator prioritário na definição de políticas públicas, fator este que contribuiu para as reformas do sistema educacional brasileiro (Martins; Leite; Lacerda, 2015, p. 985).

A breve contextualização do que são as políticas públicas é basilar para referendar e compreender as possíveis posições, influências e a diversidade de ações e políticas que são implementadas ou difundidas por cada governo e que diferentemente interferem nos processos educativos e na educação e especialmente na Educação Especial.

4.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Segundo Pletsch (2020), contextualizar a Educação Especial, no Brasil, requer entender que ocorreram avanços importantes nas diretrizes educacionais que compõe as políticas direcionadas para as pessoas com deficiência e suas trajetórias

educativas, e que o processo constituído ao longo da história no Brasil foi envolto por diferentes processos e disputas.

Na Educação Especial, o contexto histórico foi de negação de direito à educação, as práticas eram e muitas vezes continuam sendo estruturadas em aspectos clínicos e assistencialistas, contribuindo para que o processo fosse relegado a instituições especializadas, financiadas por fundos públicos, mas de propriedade de indivíduos e grupos com interesses próprios.

Ao transferir a responsabilidade de educar as pessoas com deficiência para essas instituições, o governo se absteve de seu papel, negando a esse público o direito de acesso à educação pública em pé de igualdade com o restante da sociedade (Pletsch, 2020; Mazzotta, 1995).

A seguir, apresentamos os artigos da Constituição Federal (1988) que contemplam a igualdade e o direito à educação:

Art. 3º – Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

[...]

Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Art. 6º – São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

[...]

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

[...]

Art. 214 – A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...]

II – universalização do atendimento escolar (Brasil, 1988).

É possível observar que a Constituição Federal garante igualdade de direitos à educação para todos, além da universalização do atendimento escolar, reafirmando o direito e as possibilidades às pessoas com deficiência intelectual.

Com base nestas ponderações e nos estudos das Políticas de Educação Especial de Santa Catarina, buscamos construir um quadro com os principais marcos regulatórios relacionados à Educação Especial em âmbito internacional, nacional e especialmente no contexto do Estado de Santa Catarina, sobrelevando cada política e o que regulamentam ou instituem.

4.1.1 Marco legal de implantação do sistema educacional inclusivo

No campo da Educação Especial as discussões iniciaram-se ainda no século passado, com declarações e convenções internacionais que foram pontos marcantes para as conquistas em diversos campos, particularmente para pessoas com deficiência.

Nas legislações desenvolvidas no Brasil, as pessoas com deficiência eram vistas isoladamente e muitas legislações demoraram para se efetivar no âmbito educacional nacional. Nessa perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência, alguns marcos contribuíram para a regulamentação, quer em âmbito internacionais apresentados no Quadro 2, nacional no Quadro 3, e estadual no Quadro 4.

Quadro 2 – Marcos internacionais

Ano	Lei	Descrição
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948.	O documento estabeleceu, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição.
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.	O objetivo último da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.
1994	Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.	Educação para todos.
2001	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Organização das Nações Unidas (ONU).	Marco importante para muitos militantes da justiça e equidade sociais e para seu público destinatário.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Organização das Nações Unidas (ONU).	Marco importante para muitos militantes da justiça e equidade sociais e para seu público destinatário.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações internacionais (2022).

Quadro 3 – Marcos nacionais

Ano	Lei	Descrição
1994	Política Nacional de Educação Especial	Destinada a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado. O objetivo era de que, até o final do século, o número de alunos atendidos cresça pelo menos 25 por cento, deveria inspirar a elaboração de planos de ação que definissem responsabilidades dos órgãos públicos e das entidades não governamentais, cujo êxito dependeria da soma de esforços e recursos das três esferas de Governo e da sociedade civil.
2007	Decreto Executivo 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.	Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular.
	Diretrizes Operacionais Da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE)	Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, regulamentado pelo Decreto 6.571, de 18 de setembro de 2008.
	Decreto Executivo 6.571, de 17 de setembro de 2008.	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
2009	Resolução CNE/CEB 04, de 2 de outubro de 2009.	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial
2010	Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e neste contexto a Educação Especial. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
	Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010.	Objetivo maior a mobilização social em prol da educação – demanda histórica da sociedade civil organizada, especialmente das entidades representativas do setor educacional.
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Revogou o Decreto Executivo 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
	Decreto 7.612, de 12 de novembro de 2011	Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.
2012	Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

2013	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão – 2013	Estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.
2014	Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2014-2024.	Contém as deliberações da etapa nacional da 2ª Conferência Nacional de Educação – Conae 2014, realizada no período de 19 a 23 de novembro de 2014, resultado de profícua parceria entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil. Com a realização da Conae 2014, mais um passo foi conquistado na articulação da educação nacional como uma política de Estado.
	Lei 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.
	Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)	O objetivo desta diretriz é oferecer orientações às equipes multiprofissionais dos pontos de atenção da Rede SUS para o cuidado à saúde da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA) e de sua família nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência.
2015	Lei 13.146, de 6 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
	Lei 16.794, de 14 de dezembro de 2015	Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE), SC p 21

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações Federal (2022).

Em âmbito estadual, Santa Catarina é o primeiro estado a ter uma instituição pública responsável pela definição e coordenação de Políticas de Educação Especial, consoante o site da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), criada em maio de 1968. A partir dessa iniciativa, outros marcos foram importantes para história da educação no estado. Esses marcos legais importantes, podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 4 – Marcos estaduais

Ano	Lei	Descrição
1998	Proposta Curricular de SC	Apresenta a Proposta Curricular de Santa Catarina, que tem como objetivo fundamentar a ação pedagógica numa perspectiva histórico-social.
2006	Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina – Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE).	Define a Política de Educação Especial do Estado, tendo como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana.
	Resolução 112, de 12 dezembro – Conselho Estadual de Educação (CEE).	Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).	Acessibilidade arquitetônica, Salas de Recursos Multifuncionais e formação docente para (AEE).

2009	Programa Pedagógico FCEE/SED, 2009.	Estabelece as diretrizes dos serviços de educação especiais para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados no ensino regular ou em Centros de Atendimento Educacional Especializados (Caesp).
2013	Lei 16.036, de 21 de junho de 2013.	Institui no Estado de Santa Catarina a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista do Estado de Santa Catarina.
2016	Resolução CEE/SC100, 13 de dezembro de 2016.	Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.
2017	Lei 17.292, 19 de outubro de 2017.	Esta Lei tem por objetivo consolidar as Leis que dispõem sobre os direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Lei Complementar 589, de 18 de janeiro de 2013.
2018	Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.	O objetivo da Política Estadual de Educação Especial é orientar, acompanhar e avaliar a educação de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação nas escolas do sistema estadual de ensino, oferecendo suporte ao atendimento escolar de qualidade, de modo a contemplar as necessidades de aprendizagem do seu público, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica propõe um conjunto de diretrizes que ajudam a repensar, articuladamente, os componentes inerentes à educação de estudantes, público da Educação Especial e que direcionem professores, gestores demais componentes da comunidade escolar, no desenvolvimento das ações relacionadas à Política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina.
2021	Diretrizes do Caesp 2020.	Estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializados (Caesp), objetivando contribuir para a qualificação dos programas educacionais desenvolvidos nesses centros e discutir metodologias que possibilitem o atendimento das especificidades dos sujeitos da Educação Especial.
2022	Diretrizes dos Centros de Atendimento Educacional Especializado do Estado de Santa Catarina 2022 Transtorno do Espectro Autista.	Objetivo de nortear o trabalho dos profissionais que atuam no atendimento especializado às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas legislações estaduais de Santa Catarina (2022).

Como apontado nos quadros acima, diferentes leis e perspectivas subsidiaram e subsidiam as políticas e iniciativas referentes à Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vigente busca assegurar a inclusão dos alunos que são o público da Educação Especial. Dentre esses movimentos, destacam-se a busca pela identificação e a avaliação dos alunos com altas habilidades/superdotação e a elaboração de planos de atendimento educacional especializado (PAEE) individualizados (Brasil, 2009). Além disso, a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza a importância da articulação entre os diferentes setores da educação, como as escolas regulares, os centros de Educação Especial, as famílias e a comunidade, para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para os alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB 2/2001, no art. 2º, determinaram: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, s/p). Nessa mesma direção, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, destacou como avanço a construção de uma escola inclusiva. O Decreto 3.956/2001 afirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

O Decreto 5.296/2004 regulamentou as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível foi implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade. O Decreto 5.626/2005, que regulamentou a Lei 10.436/2002, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Dentre as políticas que vão consolidando o campo da Educação Especial, pode-se contemplar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação (que reafirma a visão sistêmica da educação), o Decreto 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, o PNE (2014), que estabelece um novo olhar para a própria Educação Especial.

O Decreto nº 7.611/2011 regulou o atendimento educacional especializado, garantindo recursos e apoios necessários para o pleno desenvolvimento dos

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo sua inclusão efetiva na escola regular. Outros marcos legais importantes são a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reforçam o direito à educação inclusiva e defendem a eliminação de barreiras para a participação plena e efetiva de pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade.

Essas leis e diretrizes têm impulsionado a implementação de políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas, visando garantir o direito de todos os estudantes à educação de qualidade, respeitando suas diferenças e promovendo o respeito à diversidade. A representação das diferentes normativas busca situar as iniciativas e ações estruturadas ao longo do tempo para o atendimento do público da Educação Especial.

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina, 2006) sobreleva que, aos alunos matriculados nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (Caesp), serão oferecidos serviços específicos, de caráter reabilitador, e atendimento educacional específico. Ainda, poderá prestar outros serviços sociais ou educacionais, como centros de formação profissional, centros comunitários, casas lar etc.

Assim, visando fundamentar as práticas pedagógicas realizadas nos Caesps, a FCEE lançou, no ano de 2020, as Diretrizes de Atendimento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, “a FCEE vem assumir o seu papel como órgão responsável pela definição de Políticas de Educação Especial e pela produção, orientação, capacitação e disseminação de conhecimento científico e tecnológico nesta área” (Caesp, 2022, p. 14).

No campo da Educação Especial:

[...] compreender a identidade da Educação Especial não é tarefa fácil. Exige que pensemos sobre a sua evolução conceitual e histórica, sem desconsiderar os marcos internacionais que acabam influenciando a elaboração nacional e subnacional de políticas educacionais (Pletsch, 2020, p. 59).

O próprio conceito de deficiência tem sido constituído de forma multifacetada, não consensual e até erroneamente. Embasado em modelos clínicos, assistenciais ou em outras perspectivas, está intimamente relacionado ao conceito de

desenvolvimento humano de cada perspectiva teórica. Kassir (2016, p. 1231), sob a perspectiva histórico-cultural, “concebe o desenvolvimento dos sujeitos como um processo complexo de apropriação, por cada indivíduo em sua particularidade, dos bens culturais socialmente produzidos”, ou seja, entendido como um processo particular e coletivo/social, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento.

4.2 ARTICULAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No Estado de Santa Catarina, a Resolução CEE/SC 100, de 13 de dezembro de 2016 (em substituição à Resolução 112/2006 – CEE/SC), estabeleceu normas para a Educação Especial no sistema educacional do Estado de Santa Catarina. Define Educação Especial como a modalidade de ensino escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e alunos com altas habilidades/superdotação (Santa Catarina, 2018). De acordo com a política de Educação Especial de Santa Catarina (2018), houve nos últimos anos:

[...] um volume expressivo de documentos que expressam, sobretudo, concepções de Educação Especial que convergem para a ideia de modalidade escolar e de ensino interdisciplinar e transversal à estrutura da Educação Básica, a qual reconhece, antes de tudo, a luta histórica pela igualdade de oportunidades, a universalização do conhecimento e o profundo respeito pelas diversidades (Santa Catarina, 2018, p. 23).

Nesse sentido, consideramos importante explicitar, inicialmente, as conceituações próprias desse campo do conhecimento. A Convenção da ONU, em 2006, definiu pessoa com deficiência como aquela que:

Têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2007).

Com relação à educação das pessoas com deficiência intelectual, a Política de Educação Especial de Santa Catarina apresenta a seguinte conceituação: “deficiência intelectual – aqueles que apresentam déficits funcionais, tanto intelectuais quanto

adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, com início no período do desenvolvimento” (Santa Catarina, 2018, p. 37).

Nessa perspectiva, julgamos relevante contextualizar que a FCEE, enquanto órgão orientador da Educação Especial, em Santa Catarina, subsidia, tanto ações no campo da escola comum, quanto nas instituições especializadas. Assim, o atendimento às pessoas com deficiência intelectual no estado é também estruturado com base nas diretrizes de funcionamento dos Caesps (Santa Catarina, 2020), esse documento busca estruturar e unificar o atendimento em Educação Especial oferecido nos CAEPS, que funcionam dentro das Apaes, consoante o Quadro 5.

Quadro 5 – Serviços ofertados pelos Caesps, descritos nas diretrizes dos centros de atendimento educacional especializado

Serviço	Caracterização	Objetivo
Avaliação Diagnóstica Multidisciplinar	O Serviço de Avaliação Diagnóstica é imprescindível em Instituições que se propõem a atender pessoas com Transtornos de Neurodesenvolvimento, pois é indispensável o estudo, a discussão e a fundamentação do laudo para elaboração de impressão diagnóstica multiprofissional, com enfoque na funcionalidade que, por sua vez, possibilitará o ingresso, ou não, nos serviços oferecidos, bem como sugestão de encaminhamentos, conforme a Política de Educação Especial vigente.	Avaliar alterações no desenvolvimento e na funcionalidade de pessoas, identificando suas correlações biopsicossociais com os Transtornos do Neurodesenvolvimento
Programa de Estimulação Precoce	O programa de Estimulação Precoce trata-se de ação coordenada por uma equipe multiprofissional que envolve uma abordagem interdisciplinar, desenvolvendo ações nucleares e extensivas nos diferentes níveis de prevenção e reabilitação, articulando aspectos educacionais e terapêuticos.	O programa de Estimulação Precoce visa a proporcionar um conjunto de ações com objetivo de prevenir, avaliar, intervir e acompanhar, de forma clínico-terapêutica, o desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos, acometidas por atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, a fim de atenuar déficits e possibilitar evoluções significativas no desenvolvimento delas.
Serviço Pedagógico Específico	O Serviço Pedagógico Específico (SPE) dos Centros de Atendimento Educacional Especializados (Caesp) prevê o atendimento de educandos na faixa etária de 6 a 17 anos, com diagnóstico de deficiência intelectual grave ou profunda associada ou não a outras deficiências e/ou diagnóstico de Transtorno do	Oportunizar a apropriação e a elaboração dos conceitos científicos e o desenvolvimento da funcionalidade do educando, por meio de projetos educacionais de caráter pedagógico, possibilitando, assim, a qualificação das estruturas psicológicas superiores e da autonomia.

	Espectro Autista (TEA), com baixo nível funcional/nível 3, desde que associados a quadros de saúde e/ou comportamentais que inviabilizam sua permanência no ensino regular; conforme a Resolução 100/2016/CEE/SC.	
Programa de Educação Profissional	O Programa de Educação Profissional (Proep) está direcionado ao atendimento de jovens e adultos que apresentam diagnóstico de deficiência intelectual com ou sem outras deficiências associadas e ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), com perspectiva de ingresso no processo de qualificação profissional; bem como encaminhar e acompanhar pessoas com deficiência (intelectual, mental, auditiva, visual, física, múltipla e/ou TEA) no mercado de trabalho.	Qualificar a pessoa com deficiência intelectual, associada ou não a outras deficiências e ou transtorno do espectro autista (TEA) para o desempenho de funções profissionais, bem como realizar o encaminhamento e o acompanhamento de pessoas com deficiência (intelectual, mental, sensorial, física, múltipla) no mercado de trabalho.
Programa de Atividades Laborais	O Programa de Atividades Laborais (Proal) está direcionado ao atendimento de jovens e adultos com deficiência intelectual, associada ou não a outras deficiências, e ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), sem perspectiva de ingresso no processo de qualificação profissional e ou inclusão no mercado de trabalho, mas que apresentam possibilidades de executar uma atividade laboral não remunerada, bem como de desenvolver conteúdos que contribuam para a promoção de sua independência pessoal e inclusão social.	Proporcionar aos jovens e adultos o exercício do direito à realização de uma atividade laboral e acesso ao conhecimento.
Serviço de Atendimento Específico	O Serviço de Atendimento Específico (SAE) é um serviço de cunho pedagógico destinado ao desenvolvimento e à manutenção de habilidades funcionais e cognitivas, visando à aquisição de conhecimentos e comportamentos que sejam essenciais aos educandos atendidos, no sentido de promover a sua independência e autonomia, para que eles tenham mais participação no contexto familiar e comunitário.	Promover aquisição de habilidades cognitivas e funcionais de educandos elegíveis para o serviço, com vistas à redução dos apoios e à melhora ou manutenção das habilidades no desempenho de atividades sociais e familiares.
Serviço de Convivência	O Serviço de Convivência destina-se ao atendimento de pessoas idosas e/ou em processo de envelhecimento, com diagnóstico de deficiência intelectual	Qualificar o processo de viver e envelhecer das pessoas idosas e/ou em processo de envelhecimento, com diagnóstico de deficiência intelectual

	moderada ou grave associada ou não a outras deficiências e/ou diagnóstico de TEA	moderada ou grave associada ou não a outras deficiências e/ou diagnóstico de TEA.
Artes	A arte é uma forma de manifestação da subjetividade de toda pessoa, por meio dela é possível expressar sentimentos, emoções e pensamentos.	Promover, por meio da expressão artística, individual ou grupal, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e funcionais que contribuam para a independência, autonomia e participação social dos educandos.
Educação Física	A Educação Física é a área de conhecimento ligada ao estudo das atividades físicas e do esporte, visando ao aperfeiçoamento e ao desenvolvimento correto dos movimentos corporais e motores. No campo terapêutico, proporciona a manutenção da saúde, bem como a prevenção de patologias físicas e mentais.	Proporcionar conhecimentos e atividades que contribuam para o desenvolvimento físico, intelectual e social, no sentido de estimular ou consolidar atitudes e mudanças de comportamento que possibilitem uma vida com saúde, equilíbrio e qualidade.
Sala de Tecnologia	As tecnologias estão presentes em diferentes espaços de nossa sociedade e na educação isso não é diferente. Por meio delas os professores estão tendo a possibilidade de trabalhar em diversos modos e com distintas linguagens e, os educandos, encontrando meios para explorar, vivenciar experiências, realizar trocas, experimentar desafios, entre outros.	Articular o acesso às tecnologias digitais como recurso pedagógico e promover a inclusão digital dos educandos que frequentam os Caesps do Estado de Santa Catarina.

Fonte: Elaborado pela autora em 2024 com base nas Diretrizes de Funcionamento dos Caesp (Santa Catarina, 2020).

A orientação dos serviços do Caesp no quadro acima, orienta as organizações, enturmações e as ações realizados no espaço. A relação abordada pelas Diretrizes tem como propósito subsidiar as práticas pedagógicas. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 239),

as concepções de educação escolar referem-se a determinados modos de compreender as modalidades de educação, as funções sociais e pedagógicas da escola, os objetivos educativos, as dimensões da educação, os objetivos da aprendizagem, o currículo, os conteúdos e a metodologia de ensino, as formas de organização e gestão.

Desse modo, estabelecendo essa conexão, o documento das Diretrizes dos Caesps, mesmo com algumas divergências contextuais, é um importante elemento que busca estabelecer unidade e sistematizar a Educação Especial nas instituições especializadas.

Os marcos históricos apresentados indicam que medidas regulamentadoras operadas na Educação Especial e Inclusiva foram se transformando com o passar do tempo em âmbito internacional, nacional e estadual, influenciadas pelo cenário político e pelas necessidades de cada período histórico. Nesse cenário, resultaram as políticas atuais vigentes, as quais são relevantes ao estudo e compreensão, para poder desenvolver uma educação de qualidade às pessoas com deficiência intelectual.

A educação não deve ser tratada como “assunto da moda” ou entendida como privilégio, mas ser compreendida nos diferentes contextos e momentos históricos que a caracterizam e delimitam, bem como as relações permeadas. A educação é um direito fundamental de todos os indivíduos, e deve ser garantida de forma igualitária para todos, independentemente de sua condição social, econômica ou cultural.

Nesse tocante, pensar a Educação Especial a partir das políticas de educação inclusiva, considerando não apenas o modelo social de deficiência, mas o conjunto dos direitos humanos e lutar contrariamente aos processos de exclusão requer aprofundamento teórico e formação, por isso a necessidade de aprofundar o conhecimento referente aos panoramas históricos e políticos.

A compreensão de Freire (1996) do “ser inacabado” nos permite trilhar caminhos para alicerçar e construir novas perspectivas. Entender que nada é neutro e que as políticas estabelecidas privilegiam determinadas visões sociais nos permite um posicionamento mais crítico. Essa percepção nos leva, no capítulo seguinte, a buscar o aprofundamento das reflexões quanto a formação de professores.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A seguir, descrevemos a formação de professores, as prerrogativas, encaminhamentos, a responsabilidade social do Estado, os aspectos preponderantes quanto à formação inicial e continuada, o processo formativo para professores da Educação Especial e a formação de professores no contexto das TDIC. Embasamos as reflexões a respeito da formação e das possibilidades no fazer da mediação junto às pessoas com deficiência intelectual e dialogamos com autores dos campos da educação, da formação de professores, da Educação Especial e das tecnologias, procurando articulá-los na estruturação das análises para a pesquisa.

5.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

A educação escolar é um alicerce fundamental para o desenvolvimento de uma nação, capacita indivíduos com conhecimento e habilidades que impulsionam o progresso econômico, social e cultural e fortalece a capacidade da nação de prosperar e inovar. Nunes (2000, p. 28) compartilha dessa premissa quando afirma que:

O nível de educação de um país afeta, poderosamente, a saúde, a economia, o trabalho, a segurança, o saneamento, o meio ambiente, entre outros. Nesta ótica, a educação é concebida como uma das dimensões que contribui direta e indiretamente para o pleno desenvolvimento de todos os setores da humanidade.

Dentro dessa perspectiva, a formação de professores, no Brasil, passou por transformações significativas ao longo dos anos, modificando a sociedade, a educação e as políticas governamentais. Essa temática começou a receber maior destaque em seminários e congressos ao fim da década de 1970 e início dos anos 1980. Antes desse período, conforme discorre Candau (1982), a maioria das pesquisas estava sob a influência da psicologia experimental e da tecnologia educacional, direcionada a vertentes majoritariamente técnicas e funcionalistas da formação.

Ao longo dos anos, os processos de formação continuada se apresentaram em cada época de uma maneira, com objetivos distintos, relacionados à realidade do momento, segundo Azeredo, Pizzollo e Bitencourt (2018). Sendo assim, a partir da metade da década de 1970, começou a surgir um movimento contrário a essas

abordagens que continuaram a predominar na formação de professores até os dias de hoje.

Diversos fatores, como aspectos sociais, econômicos e políticos, exercem influência sobre as demandas por uma educação de qualidade. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada, oferecidas pelos órgãos responsáveis pela educação, desempenham um papel relevante nesse contexto em constante evolução. Para Gatti (2003), a formação inicial implica um procedimento que garanta aos estudantes/professores um conjunto de competências que lhes permita iniciar sua carreira como educadores com um nível básico de qualificação pessoal.

Soares e Oliveira (2006) definem a formação inicial como a fase inicial do processo formativo destinado a um grupo envolvido ou interessado em atuar na educação. No que se refere à etapa de formação permanente, também conhecida como formação continuada, os autores ainda citam que ela desempenha um papel fundamental na trajetória de formação. Nesse estágio, o educador passa a avaliar sua prática em colaboração com seus colegas, o formador e os autores que auxiliam na ampliação de seu entendimento sobre suas ações. Isso, por sua vez, estimula o educador a buscar maneiras mais apropriadas para atuar em sua prática pedagógica.

Com o advento das formações “aligeiradas” patrocinadas por instituições mais preocupadas com o monetário do que com a formação de qualidade, sabemos o quanto a formação inicial representa na jornada dos professores, devendo ser encarada como o ponto de partida para a formação continuada. Nesse cenário, é importante que cada instituição leve em conta uma análise estratégica da evolução dos sistemas educacionais, enfatizando o papel do professor na construção de seu próprio percurso de formação, em um contexto de precarização da profissão docente. Quando remetemos à temática da inclusão, ousamos dizer que esse processo sequer existe. Caracteriza uma corrida de professores em regime de trabalho ACT, por formações rápidas e online, que lhes garantem certificações e influenciam em colocações no processo de seleção. Mas quais são os efeitos disso sobre os processos de ensino? Garantem a qualidade da educação?

É basilar que o Estado assuma a responsabilidade de garantir condições adequadas de formação e trabalho para os professores, para que eles estejam preparados para promover uma educação de qualidade e inclusiva. A valorização da profissão docente e o investimento em formação continuada são fundamentais para garantir o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem.

Libâneo (1998) declara que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores. Segundo o autor, para que seja eficaz, é preciso atender a três requisitos. Primeiro, ela deve ser adaptada às necessidades das escolas e aos desafios práticos enfrentados pelos professores. Segundo, é primordial considerar o nível de conhecimento e experiência dos professores em formação, incluindo seus saberes específicos e pedagógicos. Terceiro, os formadores de professores, como pesquisadores, professores experientes e coordenadores pedagógicos, devem adaptar suas abordagens às características e realidades dos professores em formação. Isso garante uma formação continuada eficiente e alinhada com as necessidades reais da educação.

Candau (1997) também destaca três aspectos imprescindíveis no processo de formação continuada de professores: o papel central da escola como ambiente privilegiado para esse desenvolvimento; a importância da valorização do conhecimento docente; e o reconhecimento do ciclo de vida dos professores. Isso implica que a formação continuada deve seguir uma abordagem que comece por identificar as necessidades reais enfrentadas pelo professor no seu dia a dia na escola. Em seguida, essa formação deve reconhecer e valorizar tanto o conhecimento curricular e disciplinar quanto a sabedoria adquirida pela experiência docente. Por último, é essencial valorizar e recuperar o conhecimento construído ao longo da prática pedagógica, integrando teoria e prática de forma sinérgica.

Freire (1996) enfatiza que os educadores não devem simplesmente transmitir conhecimento, mas sim desempenhar um papel indispensável como promotores do processo de aprendizado dos alunos. O autor advoga por uma abordagem pedagógica que oportunize a autonomia e a consciência crítica, incentivando os professores a constantemente refletir sobre sua prática e adaptar suas estratégias de ensino às necessidades e contextos específicos. Para ele, a formação de docentes não deve se limitar apenas a técnicas pedagógicas, mas também abranger uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais que influenciam a educação, capacitando os professores a serem agentes de transformação social e defensores da justiça, igualdade e participação democrática em sala de aula.

Ainda de acordo com Freire (1996), a educação e o ensino demandam um diálogo constante e um profundo respeito pelo aprendiz e pela sua visão de mundo. Ele sublinha que a educação, baseada na interação entre educador e aluno, segue uma série de princípios essenciais, incluindo o rigor metodológico, a pesquisa, o

respeito pelas perspectivas individuais de cada estudante, o estímulo ao pensamento crítico, a valorização da ética e da estética, a prática do que se ensina e a disposição para aceitar o novo, ao mesmo tempo em que se rejeita qualquer forma de discriminação. Além disso, o autor destaca a importância da reflexão crítica sobre as práticas educacionais e a necessidade de os educadores assumirem sua própria identidade cultural como parte integrante do processo educativo.

Não obstante, a formação inicial e continuada de professores é um processo que perdura ao longo de toda a vida. Enquanto seres humanos, carregamos a capacidade intrínseca de aprendizagem e, assim, nos humanizamos constantemente por meio das relações e interações que ocorrem nos diversos contextos culturais com os quais nos envolvemos. A aprendizagem transcende a mera absorção e compreensão de informações; ela se torna parte essencial do nosso ser, integrando-se ao nosso desenvolvimento individual e coletivo.

No entanto, apesar dos constantes avanços e mudanças, a formação de professores continua a ser um desafio latente. Isso requer o constante aprimoramento dos currículos de formação, tanto na fase inicial quanto na continuada, a valorização da carreira docente e a incorporação de novas tecnologias e metodologias de ensino.

Gatti (2010) salienta um aspecto de grande importância, relacionado à falta de conexão entre a teoria e a prática na formação inicial de professores. A maioria das disciplinas nos cursos de formação concentra-se em fundamentos teóricos e políticas educacionais, enquanto há uma escassa abordagem da própria escola, seus contextos e experiências práticas. Isso demonstra que a formação inicial tende a ser excessivamente abstrata e carece de integração com o ambiente educacional real. Conforme a autora, muito se ensina sobre o “porquê” de ensinar, mas há uma abordagem insuficiente e superficial sobre o “o quê” e o “como” ensinar.

Nesse panorama, vários autores têm contribuído para alargar o debate acerca de uma preparação de docentes que não esteja voltada exclusivamente para a obtenção de certificação, nem para o alcance de objetivos que representem uma educação de excelência. Em vez disso, enfatizam a importância de uma formação completa, enraizada na realidade, que não se restrinja apenas à prática do professor, mas que esteja alinhada com o enfoque preconizado por Freire (1996) – uma formação voltada à análise crítica da prática que considere a realidade dos educadores, dos estudantes e das instituições de ensino.

Nóvoa (2002) ressalta que a promoção de práticas individuais de formação continuada entre os professores pode ser benéfica para adquirir conhecimentos e habilidades, contudo, tende a isolar os profissionais e reforçar a ideia de que os professores apenas transmitem conhecimento que é produzido externamente à profissão. Por outro lado, práticas de formação contínua que se baseiam em abordagens coletivas contribuem para a emancipação profissional e para o fortalecimento de uma profissão que tem autonomia na construção de seu próprio conhecimento e na definição de seus valores.

A profissão de professor, em conformidade com Libâneo (2004), está sendo desvalorizada devido às condições precárias de profissionalização, incluindo salários baixos e falta de recursos. Isso resulta em uma degradação social e econômica da profissão, apesar dos discursos sobre a valorização da educação. Freire e Shor (1986) argumentam que os professores devem, por meio de suas organizações, defender não apenas melhores salários, mas também condições de trabalho adequadas, buscando sua própria formação e não dependendo exclusivamente de instituições tradicionais. Completam afirmando que aqueles que almejam transformar a sociedade devem aprender continuamente com a prática e aplicar essas experiências em sala de aula.

Sendo assim, é evidente que, para que o professor desempenhe eficazmente o papel de mediar a construção de conhecimento pelo aluno, é fundamental implementar programas de formação contínua e permanente que promovam o aprimoramento das habilidades essenciais. Portanto, a necessidade de uma formação continuada do professor na qual “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 21).

5.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação de professores de Educação Especial tem sido destacada como uma demanda no Brasil, tanto para a concretização da inclusão escolar quanto para o atendimento às pessoas com deficiência em diferentes espaços, tem sido tema de amplas discussões, diferentes perspectivas ao longo do tempo.

Segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (Brasil, 2008, p. 17-18).

Mesmo sendo esta uma demanda, nas buscas por artigos para a realização desta pesquisa, percebemos que se referem à formação de professores para atuação no ensino regular, voltados ao AEE. Buscamos artigos dentro do site da Capes, que abordassem especificamente sobre a formação de professores que trabalham com educandos dos Caesps mantido pelas Apaes, porém, poucas foram as produções que falam da formação de professores que atuam nessas instituições.

Pela experiência profissional ao longo de mais de 13 anos de atuação na Educação Especial nos Caesps, podemos constatar que é ofertada formação continuada pela FCEE aos professores que atuam nessas instituições. Essas formações são, em sua grande maioria, através de cursos on-line e algumas oportunizadas pela Feapaes, raramente presencialmente, também algumas ofertadas pelos próprios Caesp e por parceria com prefeituras ou outras entidades. Para Michels (2011, p. 2019), “a formação de professores para Educação Especial está centrada na formação continuada”.

Ao perceber cada aluno compreendido em sua individualidade, a formação necessita ser revista, pois não há um único modelo de ensinar, nem um único modo de aprender. Pletsch (2009) entende que é necessário desenvolver políticas públicas de educação voltadas para práticas inclusivas que compreendam a formação docente e suas condições de trabalho, as novas necessidades educacionais e a realidade brasileira. Nesse prisma,

[...] é no bojo desse pensamento positivista, de encaminhamento tecnicista e organicista, que nasce outra maneira de entender a relação entre a sociedade e a deficiência. É, justamente, da sua negação que emerge a compreensão de que é necessário pensar o fenômeno da deficiência nas relações produzidas por esta sociedade. É dessa relação que surge a compreensão de que fizemos parte dessa organização, reafirmando-a ou negando-a (Michels, 2004, p. 35).

Dentre as dificuldades de formação continuada, apontamos a diversidade de formas de contratação dos professores para atender os alunos dos Caesps. A luta para permanência dos professores, inclusive efetivos, é constante, pois parte dos alunos atendidos na instituição vieram do ensino regular, onde a obrigatoriedade é até os 17 anos, ou alunos que estão na instituição desde crianças. Em virtude dessa realidade a importância de formar professores para atuar com esse público-alvo, que historicamente foi excluído e hoje encontra-se em processo de luta por direitos e conquistas, por oportunidades e pertencimento.

No Estado de Santa Catarina, nos últimos anos, a implantação do Modelo de Repasse Direto (MRD) para contratação de professores fez com que muitas instituições abrissem mão de processos seletivos e professores efetivos para receberem recursos e contratar diretamente os professores. Nosso pensamento é que esse modelo contribui para a rotatividade de professores, desestrutura as possibilidades de formação continuada e estimula o processo de desresponsabilização do Estado para com esse público. É primordial pensarmos uma formação sólida e duradoura para professores que atuam exclusivamente nos Caesps, uma vez que:

a formação dos futuros professores, e não apenas daqueles já atuantes, também deve ser discutida. Voltando-se especificamente à Educação Especial, observa-se a necessidade que sejam estabelecidas diretrizes claras nos cursos de pedagogia e licenciaturas sobre os conteúdos mínimos a serem oferecidos, de modo que sejam formados professores com habilidades para lidar com a inclusão da diversidade na sala de aula (Greguol, 2013, p. 313).

Ao pensarmos em formação num contexto de serviço educativo tão diversificado, devemos considerar as necessidades de cada grupo e proporcionar uma formação que leve isso em conta. Embora toda formação possa agregar conhecimento, em nossa opinião, ações voltadas às necessidades e individualidades são fundamentais no processo de transformação da realidade.

5.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Como anteriormente argumentado, observamos, na realidade dos professores, principalmente na e pós-pandemia, a busca por novos conhecimentos, visto que as

tecnologias emergiram significativamente. O advento das TDIC tem transformado significativamente o cenário educacional, demandando novas habilidades e conhecimentos dos professores.

Lunardi-Mendes (2019) aponta a necessidade de adequação das práticas aos desafios da contemporaneidade, pois a simples inserção da tecnologia no contexto escolar pode não incidir em mudanças nas práticas e nos currículos. Dessa maneira, a formação para o uso dessas tecnologias pode contribuir para uma educação de qualidade e inclusiva. É esperado que os professores, dado seu comprometimento com as práticas pedagógicas, busquem conhecimento para aprimorar suas habilidades no emprego das TDIC por meio, inclusive, de formações continuadas. Conforme Paulo Freire, a prática educativa é atividade de grande responsabilidade, pois:

Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (Freire, 1997, p. 32).

Assim, a complexidade do trabalho do professor e sua necessária formação/preparação para atuar conscientemente frente às transformações da realidade, os conhecimentos do contexto articulados às práticas pedagógicas são relevantes para uma formação que permita integrar os diferentes saberes.

Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2019) sinalizam que os professores podem desempenhar, no uso das tecnologias, diferentes papéis – “heróis ou vítimas, protagonistas, submissos ou omissos”. Esse contexto alia-se a perspectivas como a insegurança, o desconhecimento e a desmotivação no uso das tecnologias, amparados no contexto da fluência digital pela qual argumentam a necessidade de reconhecer os conhecimentos tecnológicos na formação pedagógica como meio para a promoção de segurança e confiança no uso com os alunos.

Conforme Moran (2013), a formação de professores para o uso das novas tecnologias deve ser contínua, crítica e reflexiva, possibilitando a construção de um novo olhar sobre a prática pedagógica e a inserção das TDIC de maneira significativa. Nessa mesma linha, Valente e Almeida argumentam que:

É notável a ausência de projetos capazes de estabelecer ações equilibradas entre seus objetivos, a formação de professores e gestores, a criação de recursos educacionais digitais, as mudanças curriculares e de avaliação da aprendizagem, bem como a infraestrutura tecnológica para dar suporte ao uso das tecnologias digitais integradas às atividades curriculares em sala de aula. Nesse sentido, analisar o legado do passado em relação a ganhos, dificuldades, erros e desafios pode fornecer os alicerces para projetar a educação do futuro (Valente; Almeida, 2022, p. 2).

A formação de professores para o uso das TDIC é essencial à modernização para novas perspectiva no cenário educacional brasileiro. Moran (2013a, p. 30) entende que:

As tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada, com momentos presenciais e outros com atividades a distância, mantendo vínculos pessoais e afetivos, estando juntos virtualmente.

Dentre os diferentes aspectos apontados pelo autor para o uso pedagógico das tecnologias, evidencia-se a relevância de uma cultura de valorização e incentivo. Esse processo traz às instituições escolares novas perspectivas e conhecimentos, sobretudo no que se refere aos processos cognitivos.

De acordo com Santaella (2013), é preciso considerar que houve o surgimento de novos tipos de leitores com os processos cognitivos diferenciados, o que traz para todos os níveis – pedagógico e didático, curricular, de formação docente e discente e também político – as experiências inovadoras de incorporação das redes sociais nos processos de aprendizagem. Para autora,

Não resta dúvida de que o ciberespaço favorece a emergência de práticas de autoformação. Entretanto, é muito instável o equilíbrio entre a difusão indiscriminada da informação no ciberespaço e a construção individualizada do conhecimento. O universo das redes é um espaço em constante mutação, dispersivo e assistemático. O que ele tem de positivo, a oferta desmedida de informação que pode potencializar a aprendizagem, é contrabalançada, no outro extremo, pela ausência de orientação, cujos efeitos negativos atingem particularmente aprendizes ainda imaturos. Localizar conteúdos nas redes está se tornado cada vez mais refinado. Entretanto, localizar não prescinde da capacidade seletiva, avaliativa e da utilização eficaz dos conteúdos. (Santaella, 2013, p. 27).

Nesse mesmo sentido, Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) dissertam que o protagonismo das TDIC pode impactar, condicionar e definir contornos de uma nova concepção de sociedade, representado por um cenário “marcado pela quebra do

paradigma presencial, aquele no qual fomos formalmente preparados para realizar atividades cotidianas e profissionais, pela sobreposição/complementariedade do espaço virtual (ciberespaço)” (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 2). Esse contexto, requer, inclusive, processos de reaprender e reavaliar concepções relacionadas à formação e à educação, a fim de contemplar os novos elementos que emergem com a inclusão das tecnologias nas escolas.

As autoras ainda afirmam que a formação “não deve ser focada no desenvolvimento de fluência digital apenas, e não fiquemos reféns seguidores de tendências tecnológicas, adaptando e adotando artefatos para demonstrar grau de atualidade” (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 14). Assim, o panorama da cibercultura ultrapassa a adoção, seleção e aquisição de competências para o uso, mas remete à necessidade de repensar as origens e a essência da formação do professor, no sentido de pensar, fazer e buscar melhorias com base no trabalho do professor.

Pereira (2019, p. 79) frisa acerca da necessidade de formação que ampare a prática educativa e que contribua para uma utilização mais eficiente das TDIC, uma vez que “a formação precisa acompanhar as transformações que a sociedade tecnológica proporciona, fazendo uso dos recursos analógicos e também dos digitais disponíveis”. A autora defende o uso das TDIC de forma integrada e ativa, pois não se pode reduzir esses recursos à troca de suporte para desenvolvimento das aulas ou recursos fomentadores da memorização de conteúdo. Esclarece a necessidade de pensar as TDIC como elementos capazes de contribuir para a construção do conhecimento autônomo, considerando os conhecimentos prévios.

Marcon e Camargo (2020) enfatizam também a relevância das políticas públicas nos processos de inclusão digital, com o intuito de oferecer aos gestores, professores e alunos o acesso às TDIC e a formação necessária para o desenvolvimento da fluência tecnológica. Embora o que podemos observar é que são mínimos os investimentos e oportunidades de formação para os professores através do poder público em geral, responsável por essa área.

Manfroi e Graff (2023), ao abordar a materialização e a circulação das políticas de formação continuada de professores no Brasil e sua trajetória, assinalam que “o objetivo principal das políticas de formação é investir na melhoria da prática pedagógica dos professores, pois, a formação inicial é considerada insuficiente em um contexto em permanente movimento” (Manfroi; Graff, 2023, p. 7). As autoras

alertam para “o perigo do deslumbramento das políticas importadas”, bem como à necessidade de políticas educacionais que orientem ações articuladas e permanentes, alinhadas ao conhecimento da realidade da educação pública do nosso país, que considerem as desigualdades e respeitem as culturas, as formas de aprendizagem e as necessidades formativas de cada região.

Ferraz *et al.* (2020) versam, com base em quatro pesquisas com mais de 15 mil professores das mais diversas regiões do Brasil, quanto à percepção e sentimentos dos professores durante os estágios do Coronavírus (inicial, intermediário e controlado e consolidado). Os autores observaram que 88% dos professores nunca haviam trabalhado pedagogicamente de forma remota e 84% não se sentiam preparados para o ensino remoto.

Ainda consoante Modelski, Giraffa e Casardelli (2019), deixar de nos perceber como meros receptores da informação para autores, pensando alternativas na formação de professores é um desafio, pois fomos formados em um contexto não digital. Nesse âmbito, a formação inicial ou continuada carece de articulação das necessidades do contexto social às práticas pedagógicas, de competências relacionadas.

Os autores realçam, como desafio, transformar informações em conhecimentos, uma vez que os acessos à informação são facilitados pelo avanço dos serviços que a internet disponibiliza, por meio de artefatos tecnológicos. “Não é suficiente o investimento somente em cursos de treinamento para o uso de determinada tecnologia; é necessário investir, também, em formação para o uso didático dos recursos tecnológicos” (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 9).

Compreender que o professor está em um processo contínuo de aprendizado, independentemente de suas qualificações ou do nível em que ensina, é essencial para a sua formação. Ao ensinar o professor também aprende, ajusta sua maneira de mediar de acordo com as particularidades de cada aluno. No exercício da docência, é fundamental saber lidar com os conflitos e ambiguidades que cada situação de ensino e aprendizagem pode apresentar, estar atento e aberto às inquietações, questionamentos, curiosidades e necessidades dos educandos.

5.4 RELEVÂNCIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROFESSOR MEDIADOR

A identidade humana é formada, principalmente, por meio da mediação e interação com outros indivíduos. Essa construção envolve atividades sociais e culturais facilitadas por instrumentos e signos, como a linguagem e o pensamento. O termo mediação é amplamente utilizado em diversas áreas do conhecimento, abrangendo ações de natureza social, política e pedagógica. Ele pode ser entendido como uma técnica de resolução de conflitos no contexto jurídico, ou uma ação intermediária que promove a relação entre pessoas, objetos ou ideias.

Além da resolução de conflitos, a mediação possui um caráter pedagógico e educativo, tornando-se objeto de estudo nas ciências humanas e sociais. Na perspectiva da educação, a mediação caracteriza-se por um processo interativo e dialógico entre professor e aluno, em que ambos desempenham papéis ativos no ensino e na aprendizagem. Conforme Góes (1997), o estudante se configura como um sujeito interativo, participando ativamente na construção do conhecimento sobre os objetos mediante processos mediados pelo outro e moldados pela linguagem.

A prática da mediação, como destacado por Bush e Folger (2006), desempenha um papel significativo na fortificação de competências essenciais, tais como comunicação, empatia, proatividade, mudança de perspectiva, gestão de conflitos, análise e resolução de problemas na comunidade organizacional.

Vygotsky (1998) sobreleva a importância da mediação no desenvolvimento cognitivo e na aquisição de conhecimento. O autor sinaliza que a mediação envolve o uso de instrumentos e signos culturalmente desenvolvidos, como a linguagem, para orientar as ações e o processo de aprendizado. Realça que a linguagem desempenha um papel fundamental como um sistema simbólico na mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, bem como entre sujeitos diferentes. Isso implica que a interação social e a comunicação de ideias desempenham papel relevante na construção do conhecimento.

Conforme Gadotti (2007) o professor atua como mediador e provocador do conhecimento, incentivando os alunos a construir seu próprio entendimento a partir de suas experiências. Para desempenhar essa função, o professor necessita ser curioso e orientar os alunos na busca por significado, isso transforma-o de um lecionador em um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Em resumo, o

professor se torna um aprendiz contínuo, um construtor de significados e um mediador da aprendizagem.

Masetto (2003) focaliza que o papel contemporâneo do professor é essencialmente mediador, visando a promover uma aprendizagem autônoma e eficaz. Isso envolve não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o estímulo ao pensamento crítico, colaboração entre os alunos e a criação de ambientes de aprendizagem significativos.

Nessa conjuntura, Vygotsky (1989) abordou as conexões entre aprendizado e desenvolvimento por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente³ em que se discutiu a diferença entre o nível de desenvolvimento real, que geralmente é determinado pela capacidade de resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que é alcançado quando os indivíduos resolvem problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com colegas. Podemos considerar como estabelecido na psicologia moderna que a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais.

O conceito evidencia que, com o auxílio de outras pessoas, como adultos, professores e colegas mais habilidosos, há a possibilidade de alcançar um nível de produção superior ao que conseguiria de forma independente. Ainda, conforme Vygotsky (1989), o que é tido como a Zona de Desenvolvimento Iminente hoje, tornar-se-á o nível de desenvolvimento de amanhã. Por isso, o professor deve ter metas claras, conseguir perceber possíveis dificuldades e compreender os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, implicando em atuar como um mediador que estimula a busca por significado e promove a participação ativa em sala de aula.

Um educador também pode se manter atualizado com as práticas pedagógicas e integrar a tecnologia de maneira inteligente para enriquecer a experiência de aprendizagem, criando um ambiente educacional rico e significativo. Ademais, é essencial adaptar as abordagens de ensino para atender às necessidades individuais, incentivando a curiosidade e a reflexão de cada aluno.

³ Zona de Desenvolvimento Iminente, do russo “*zona blijaichego razvitia*”, também chamada de zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato. Prestes (2010) sugere que “zona de desenvolvimento iminente” seja a tradução mais adequada para “*zona blijaichego razvitia*”, enfatizando as potencialidades de desenvolvimento, não sua ocorrência imediata, e destacando que a colaboração de outras pessoas é crucial, mas não garante o amadurecimento das habilidades da criança.

A atuação do professor se diferencia das demais experiências mediadas no cotidiano do aluno devido à sua abordagem planejada e intencional na organização da prática didática. O professor é um mediador, definido por Tébar (2011) como alguém que direciona com propósito a interação e atribui significado aos estímulos recebidos pelo aluno. O professor desempenha um papel crucial ao despertar o interesse do aluno, envolvê-lo com o objeto de estudo e garantir benefícios significativos na aprendizagem. Essa mediação se manifesta através da expressividade do professor, guiada por sua competência didática, que envolve filtrar, selecionar e interpretar os estímulos de forma apropriada, escolhendo o tempo, a ordem, a intensidade e a abordagem mais adequados.

O papel do professor como mediador cria um ambiente propício à construção do conhecimento e ao desenvolvimento dos alunos, tornando a aprendizagem mais eficaz. “A promoção da aprendizagem é um dos princípios fundamentais da mediação pedagógica” (Gutiérrez; Prado, 2013, p. 102). O mediador desempenha funções importantes para alunos com deficiência, facilitando a interação, auxiliando o comportamento, promovendo a comunicação e apoiando as atividades pedagógicas, promovendo a participação ativa dos estudantes em sua jornada educacional.

Por conseguinte, na mediação pedagógica exercida pelo professor, é fundamental garantir a acessibilidade, que frequentemente é um requisito essencial para a aprendizagem, caracterizada como a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias [...]” (Brasil, 2015, art. 2). Consequentemente, é primordial uma formação prévia adequada para profissionais que atuam com alunos com deficiência, a fim de que possam compreender profundamente as necessidades específicas, uma vez que muitos não possuem conhecimento sobre os diferentes tipos de deficiência e suas características particulares.

A falta de familiaridade com as deficiências pode representar um desafio significativo ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Portanto, a formação dos professores não deve se limitar apenas às habilidades práticas de mediação, mas também deve incluir uma compreensão profunda das necessidades e desafios enfrentados pelos alunos com deficiência, a fim de garantir uma abordagem inclusiva e eficaz no ambiente escolar.

A implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos e infraestrutura, bem como a necessidade de conscientização e aceitação da diversidade. O Brasil possui uma população de 18,6 milhões de pessoas com deficiência, representando 8,9% da população com dois anos de idade ou mais, de acordo com dados do IBGE baseados na PNAD Contínua de 2022 (IBGE, 2022). A disparidade na educação é notável, com 93,9% das crianças sem deficiência de seis a 14 anos frequentando o Ensino Fundamental, em comparação com 89,3% das crianças com deficiência, uma diferença de quase 5% de frequência. Essa diferença se acentua nas faixas etárias mais avançadas, com uma frequência significativamente menor no Ensino Médio (54,4% para pessoas com deficiência *versus* 70,3% para sem deficiência) e no Ensino Superior (14,3% para pessoas com deficiência *versus* 25,5% para sem deficiência) entre aqueles de 18 a 24 anos.

Esses números destacam os desafios persistentes na inclusão e acesso à educação para pessoas com deficiência no país, realçando a urgente necessidade de investir em programas de formação abrangentes e de qualidade, visando subsidiar os professores com as habilidades e conhecimentos necessários para garantir uma educação inclusiva e acessível a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais.

Dessa forma, a educação comum e a Educação Especial devem convergir, criando um cenário que amplie as oportunidades de desenvolvimento acadêmico e inclusão para os alunos com deficiência. Logo, a discussão precisa perdurar, englobando não apenas o âmbito governamental, mas também o escolar, com a participação de todos os envolvidos, a fim de permitir a contínua avaliação das práticas de ensino, do planejamento educacional e das políticas, com o objetivo de efetivar a inclusão e garantir que a escola seja democrática, em conformidade com os princípios da educação inclusiva, tal como afirma Michels (2008).

É evidente que, além das estratégias mencionadas, mesmo em um cenário em que muitos alunos têm acesso a recursos pedagógicos e inovações tecnológicas, o papel do professor como mediador é essencial para a consolidação do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

É desejável que o trabalho de mediação seja documentado de forma detalhada e acessível a outros interessados, promovendo a socialização das estratégias de mediação e sua utilização mais ampla. Isso proporcionará uma compreensão mais

profunda do potencial da criatividade do professor aliada a conhecimentos acadêmicos relevantes, incentivando pesquisas adicionais sobre estratégias de mediação e sua aplicação prática, enriquecendo a educação tanto dentro como fora da sala de aula. Além disso, é preciso compreender as legislações e desafios que se apresentam na formação dos professores, como busca-se abordar a seguir.

5.5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES

Abordar a temática da formação de professores é um desafio considerável em si, mas se torna ainda mais complexo quando se trata de professores na área da Educação Especial. A discussão sobre Educação Inclusiva é um tema de importância crescente na sociedade, centrado na busca por igualdade de oportunidades educacionais para todos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Sassaki (2017, p. 9) define o termo “pessoa com deficiência” como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. O autor ainda caracteriza os tipos de deficiência:

Se uma pessoa teve impedimento no físico, ela é uma pessoa com deficiência física. Se uma pessoa teve impedimento na saúde mental, ela é uma pessoa com deficiência psicossocial. Se uma pessoa teve impedimento no intelecto, ela é uma pessoa com deficiência intelectual. Se uma pessoa teve impedimento na audição, ela é uma pessoa com deficiência auditiva. Se uma pessoa teve impedimento na visão, ela é uma pessoa com deficiência visual. Se uma pessoa teve impedimento em múltiplas áreas, ela é uma pessoa com deficiência múltipla (Sassaki, 2017, p. 9).

Vale ressaltar que, mais recentemente, a Lei 12.764/2012 estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Brasil (Brasil, 2012) que os considera como indivíduos com deficiência, visando à promoção da inclusão e à proteção de seus direitos.

Conforme Kassar (2013), o direito à educação das pessoas com deficiência está sendo efetivamente realizado no contexto da expansão da Educação Básica no Brasil desde a década de 1990. A filosofia da Educação Inclusiva ganhou destaque em 1994, após a Convenção de Salamanca, marcando a transição de uma abordagem de integração para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) trata de princípios, políticas, práticas das necessidades educativas especiais e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e

internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que tange à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.

No contexto da inclusão nas escolas, no Brasil, diversas leis e decretos têm sido promulgados ao longo dos anos. A base dessa legislação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecida em 1996, que fornece as diretrizes gerais para o sistema educacional brasileiro (Brasil, 1996).

A legislação mais abrangente sobre o tema é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Esta lei estabelece diretrizes específicas para a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, garantindo acessibilidade, adaptação de currículos e suporte pedagógico. O texto afirma a importância da inclusão no sistema educacional em todos os níveis, embora não faça menção explícita à preferência pela matrícula de alunos com deficiência na rede regular em vez de escolas especiais, o que é um tema debatido e controverso.

Apesar de um grande número de leis e decretos acerca do tema, é inegável que a inclusão de alunos com deficiência ainda não é uma realidade em um grande número de escolas no Brasil. Muitas instituições enfrentam desafios relacionados à falta de recursos, infraestrutura inadequada e formação insuficiente de professores para atender às necessidades desses alunos. Isso resulta em barreiras significativas para a participação plena e igualdade de oportunidades na educação, destacando a importância contínua de políticas e esforços para promover a educação inclusiva em todo o país.

De acordo com Oliveira (2003), o conceito de inclusão abarca a coexistência das diversas singularidades, uma vez que as disparidades são inerentes à natureza humana e enriquecem a convivência na sociedade. Segundo Freire (1996), a inclusão é apresentada como uma solução para mitigar a exclusão educacional, visto que busca adaptar a resposta educativa para garantir educação básica de qualidade a todos os alunos.

Tetzchner e Martinsen (2000) ressaltam a importância de uma intervenção eficaz, que se adapte às capacidades e limitações individuais de cada pessoa. Desse modo, é imperativo que os sistemas de ensino assegurem condições distintas aos alunos da Educação Especial, atentando às suas necessidades educacionais específicas, abrangendo técnicas, estratégias, currículos, métodos e práticas

pedagógicas, conforme estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Para facilitar essa evolução do ensino inclusivo, é imperativo que os educadores criem ambientes de aprendizado mediados, em que o aluno possa aprimorar suas competências em desenvolvimento, contando com o apoio de colegas ou pessoas mais experientes.

Tanto na formação inicial como na continuada, a preparação dos professores desempenha um papel significativo na promoção dessa inclusão, seja por iniciativa pessoal ou por estímulo da instituição de ensino em que atuam. Pimentel (2012) endossa essa perspectiva ao argumentar que um dos fatores para o êxito da educação inclusiva é a instituição de um programa de formação continuada para os professores.

A importância da formação contínua de professores, abrangendo tanto os especialistas quanto aqueles que atuam nas salas de aula regulares, a reavaliação dos princípios que embasam a prática pedagógica e a promoção da colaboração entre profissionais, familiares e educadores são aspectos de destaque no contexto da educação inclusiva, conforme destacado por Maciel (2000).

A formação continuada em recursos das tecnologias digitais, permite que os educadores dominem a Tecnologia Assistiva (TA) e recursos educacionais para acessibilidade, como Braille, Língua Brasileira de Sinais (Libras), softwares para comunicação alternativa e sintetizadores de voz, ampliando o acesso ao conhecimento. O professor que domina a TA pode favorecer oportunidades excepcionais, pois essas tecnologias propiciam “[...] maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho” (Bersch, 2017, p. 2).

Reiley (2004) frisa que a escola inclusiva, baseada em princípios de aprendizagem significativa, em ação e por mediação, aplica-se tanto a alunos com necessidades educacionais especiais quanto a seus colegas. A autora evidencia que muitos alunos com necessidades especiais, principalmente nas áreas de comunicação e mobilidade, frequentemente se sentem espectadores na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional enfatiza a importância da autonomia do professor e da flexibilidade no processo educacional, permitindo que os professores adotem abordagens pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos, além de ressaltar a importância da participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Além disso, o Plano Nacional de Educação (Lei

13.005/2014) aborda a questão da mediação pedagógica, promovendo a formação continuada de professores e incentivando práticas pedagógicas que valorizem a mediação, a interação e a construção coletiva do conhecimento (Brasil, 2014).

Neste sentido, para construção da análise por meio da materialidade empírica observada no Caesp, organizamos categorias, unidades de contexto e de registro, apresentadas em seguida, que buscaram articular os diálogos quanto TDIC na comunicação das pessoas com deficiência intelectual e a mediação pedagógica.

6 TDIC NO CAESP: FORMAÇÃO, USO E CONTRIBUIÇÕES NA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Na busca de analisar os dados levantados através da realização da pesquisa empírica, tendo a pessoa com deficiência intelectual como marcador transversal de todo o processo investigativo, apresentamos as seguintes categorias: 1) Dos saberes teórico-práticos: a formação de professores; 2) TDIC na Educação Especial; 3) Autonomia e protagonismo das pessoas com deficiência intelectual e 4) Mediação e ações pedagógicas.

Ao apresentarmos as categorias, trazemos, também, as unidades de contexto e registro. A seguir, o quadro síntese permite visualizar as organizações propostas na seguinte disposição: primeira coluna – a transversalidade do contexto de pesquisa – a pessoa com deficiência intelectual perpassará todas as categorias; na segunda coluna – o enunciado de cada categoria; na terceira coluna – unidade de contexto; e na quarta coluna – as unidades de registro – categorias de análise, elaboradas com base na análise de conteúdo de Bardin (2000), consoante quadro abaixo:

Quadro 6 – Categorias e principais aspectos analíticos das entrevistas

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Categorias	Unidade de contexto	Unidades de registro
	Formação de Professores	Da formação	• Formação Inicial – Magistério • Graduação • Especializações • Formação continuada • Formações em serviço – oferecidas pela FCEE • Situação funcional
	TDIC na Educação Especial	Uso das TDIC e as facilidades propiciadas às pessoas com DI	• Oportunização no ambiente institucional • Período pandemia, uso mais intenso no pós pandemia
		Uso das TDIC e as dificuldades propiciadas às pessoas com DI	• Falta de acesso, vulnerabilidade social • Capacismo, infantilização • Dificuldades de comunicação e desinteresse de uso pelas pessoas com deficiência • Aquisição e manutenção de equipamentos • Segurança no uso e privacidade • Necessidade de apoio constante do professor
		Ferramentas/recursos e metodologias digitais utilizados com alunos	• Computador e notebook, celular, tv, rádio, <i>whatsapp</i>, internet, datashow, aplicativos, vídeos, slides, registros fotográficos, vídeo chamada, caixa de som, microfone, equipamentos diversos, pen-drives, redes sociais, recursos tecnológicos e adaptados de baixo custo personalizados, karaóke, jogos educativos, realização de registro fotográfico

	Autonomia e Protagonismo	Comunicação e inclusão	• Autonomia e protagonismo • Comunicação como forma de interação e inclusão social • Inclusão digital, família e comunidade • Dimensão social – atividades na comunidade • Uso responsável e consciente • Comunicação adulta e responsável
		Contribuições das TDIC para ampliação da comunicação	• Diversidade de realidades e usos • Uso de celulares em atividades de pesquisa • Uso das redes sociais • Acessibilidade no repasse de informações • Oportunização de acesso • Diferentes formas de uso (fotografias, vídeos, música, apresentações, google maps, ebooks, realidade aumentada) • Personificação de atividades • Sair da passividade e automatização • Transformação cognitiva • Atuação como agente de sua comunidade • Eleição de autodefensores • Maior uso e iniciativa do uso da linguagem oral e ampliação da capacidade comunicacional em casa
		As contribuições da TDIC para o estímulo a autonomia	• Aproximação e desenvolvimento de habilidades-Ampliação da compreensão – inovação e aprendizagem significativa – diálogo ativo, autoestima e independência • Trabalho com Currículo Funcional Natural • Trabalho a longo prazo e conquistado pela equipe • Expectativa da ampliação do uso-Amorabilidade (Freire) e sensibilidade na interpretação das informações produzidas pelos alunos
	Mediação e ações pedagógicas	O fazer pedagógico	• Tempos e espaços para reflexão, aprendizagem, planejamento e ensino – conquista da equipe – parada pedagógica – antes da implantação da hora atividade (planejamentos que contempla os diferentes recursos tecnológicos – Diretrizes do Caesp) • Busca de uso de recursos tecnológicos e metodologias diferenciadas (durante e após a pandemia) – processos de aprendizagem do uso • Funcionamento e acesso a equipamentos
		A percepção quanto aos desafios do uso das TDIC na mediação	• Dificuldades quanto ao uso e falta de domínio das ferramentas e recursos • Falta de acesso e custo de acesso as tecnologias e investimentos em novas tecnologias e equipamentos – adequação da infraestrutura (manutenção) e aquisição de novos equipamentos; • Resistência às inovações tecnológicas • Trabalho com a diversidade e personificação • A velocidade da modernização das tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na sequência, trazemos a análise de cada categoria contextualizada pelas entrevistas.

6.1 A FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS DO CAESP PARTICIPANTES DA PESQUISA

A investigação foi desenvolvida em uma instituição que se dedica à Educação Especial situada no município de Ponte Serrada – SC. Participaram da pesquisa nove (9) professoras. Para garantir o sigilo, as participantes serão são apresentadas, na presente investigação, a partir de nomes fictícios, representados por flores, tendo como referência a poesia “Rancho das Flores”, de Vinícius de Moraes (2004): Rosa, Lírio, Cravo, Flor, Dália, Crisântemo, Margarida, Papoula e Hortência (Apêndice B).

Nessa categoria, observamos os principais aspectos relacionados à formação das professoras participantes, tempo de atuação na educação e na Educação Especial, situação funcional e formação inicial e continuada, evidenciada no quadro a seguir.

Quadro 7 – Síntese da primeira categoria

Categorias	Unidade de contexto	Unidades de registro
Formação de Professores	Da formação	• Formação Inicial – Magistério • Graduação • Especializações • Formação continuada • Formações em serviço – oferecidas pela FCEE • Situação funcional

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As participantes da pesquisa são professoras que atuam no Serviço de Atendimento Específico (SAE), consoante metodologia da pesquisa. Verificamos que todas têm formação em Educação Especial, como exemplifica a figura abaixo:

Figura 1 – Formação das professoras participantes



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma CANVA (2024).

A formação inicial, com graduação em Pedagogia e/ou Pedagogia de Educação Especial, constitui-se como um requisito da FCEE, tanto em concursos, quanto em processos de seleção. Assim, só admite-se a contratação de professores sem essa formação em casos excepcionais, esgotadas as possibilidades de contratação de professores habilitados (Brasil, 2023).

A pesquisa indica que todas as participantes possuem formação em Pedagogia, das quais sete também têm formação em Educação Especial. Todas possuem especialização em Educação Especial e/ou Inclusiva e duas professoras têm formação em nível de mestrado profissional em Educação. A LDB (1996/2023) e outras legislações correlatas preconizam a formação de professores para atuação. No entanto, embora alguns avanços possam ter sido motivados por meio de diversas políticas públicas, a formação de todos os professores em atuação não é uma realidade unânime em todo sistema de ensino.

Pesquisadores como Libâneo (2004) e Michels (2011) alegam atinente à necessidade de formação dos professores para atuação em ambos os campos. Para Michels (2011), a formação inicial de professores para atuação em Educação Especial não tem uma caracterização própria, mas é permeada por um modelo médico-pedagógico e psicopedagógico.

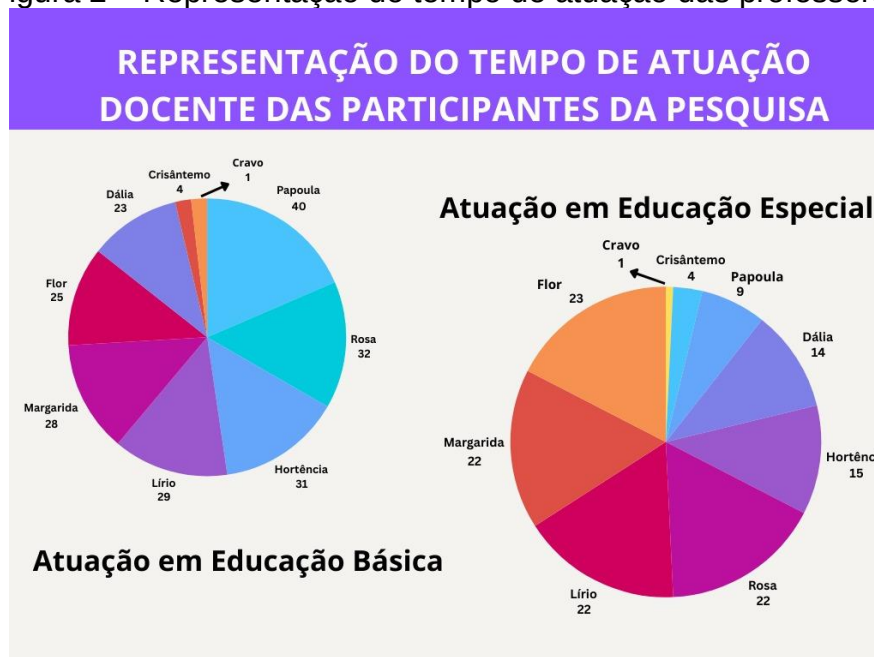
Conforme Pletsch (2012, p. 156),

A falta de formação inicial e continuada de professores é um problema reiterado desde os anos noventa pela maioria dos estudos sobre inclusão escolar [...]. Contudo, parece-nos que essa questão permanece sem solução, pois tanto os cursos de formação inicial como aqueles de formação continuada não o superaram. Os cursos de formação inicial, em sua maioria, oferecem apenas uma disciplina na área de Educação Especial (ou de educação inclusiva), o que é insuficiente para formar adequadamente professores sobre o desenvolvimento e as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Do mesmo modo, tais cursos em sua maioria não ensinam estratégias e técnicas específicas necessárias para a educação de muitos desses sujeitos como, por exemplo, LIBRAS, Braille e comunicação alternativa.

A insuficiência na formação inicial e continuada de professores tem sido um problema persistente. Há ausência de aprofundamento nos cursos de formação inicial em relação ao desenvolvimento e às necessidades específicas das pessoas com deficiência. Além disso, muitas formações continuadas não tratam, de maneira suficiente, estratégias e técnicas específicas.

Ao sinalizarmos o tempo de atuação na docência, as participantes informaram ter entre quatro e 40 anos de atuação como professoras em outras redes e na educação comum⁴. No gráfico a seguir, podemos observar a atuação das professoras na instituição de Educação Especial investigada, que varia entre um e 23 anos, especificamente até o período da realização da pesquisa.

Figura 2 – Representação do tempo de atuação das professoras



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma CANVA (2024).

⁴ Educação comum amparada nas discussões de autores do campo da Educação Especial, como Faissal e outras.

Como é possível notar, a grande maioria das professoras pesquisadas, estão a longos anos no espaço da educação especial apenas duas têm tempo de trabalho inferior a cinco anos. A exigência expressa pelo estado de Santa Catarina para a contratação em caráter temporário, inicialmente, refere-se a professores com formação mínima a Graduação em Educação Especial e/ou Pedagogia⁵ para atuar em instituições conveniadas que optaram pela cedência de professores, nas que optam pelos convênios de repasse direto de recursos, que serão dialogados posteriormente. Esse diferencial contribui para a comprovação de que é importante ter formação para trabalhar com os educandos da Educação Especial.

Ao apresentar as percepções dos professores do uso das TDIC, preponderam as reflexões quanto a formações e seu uso nas práticas educativas. As participantes da pesquisa argumentam que a formação deve viabilizar o trabalho com essas tecnologias. Para Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2019), há insegurança dos professores por fazerem parte da geração anterior à cultura digital, levando-os a, inconscientemente, adotar posturas de resistência, insegurança, acomodação ou contestação a mudança, como no discurso da Crisântemo:

[...] ferramentas de grande importância para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos no processo ensino e aprendizagem, mas que nem sempre é possível serem utilizados em nossas salas de aula devido à falta de formação do professor, já que não somos da era tecnológica e há dificuldade de nossos alunos devido a suas limitações e individualidades (Crisântemo).

A professora Crisântemo argumenta não pertencer a era tecnológica, porém é preciso ressaltar embora não sejamos nativos digitais, estamos imbricados na era tecnológica.

A ampliação de conhecimentos e do uso das TDIC não se dá de forma homogênea e linear. Para Moran (2013b), a gestão das tecnologias passa por três etapas: a primeira relacionada à melhoria do desempenho, gestão, automatizar processos e diminuir gastos; a segunda interligada ao projeto educacional como ferramentas de pesquisa e comunicação, desenvolvimento de projetos e laboratórios; e a terceira concernente à implementação e avanço das tecnologias móveis,

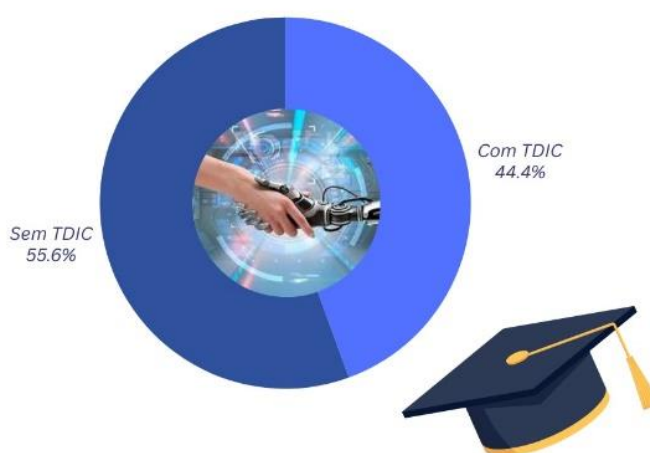
⁵ Conforme Edital 002/2023. Disponível em: <https://2023fcee.fepese.org.br/?go=edital&mn=1151b3eab3b069d5112ccae1943307c4&edital=1>. Acesso em: 17 set. 2024.

repensando projetos, planos e introduzindo mudanças metodológicas e curriculares. Cada uma das etapas sugere diferentes possibilidades, permeadas por diferentes ferramentas que configuram os usos.

Como anteriormente referido, Gatti (2003) entende que a formação inicial deveria amparar os professores com um nível básico qualificação, com conhecimentos e competências para sua atuação. Embora os apontamentos quanto aos conhecimentos prévios do uso das TDIC, cinco das nove professoras entrevistadas afirmaram não ter acesso a esses conhecimentos na graduação. Observamos que grande parte das professoras, quanto ao tempo de conclusão da graduação, informaram ser anterior a 2010. A figura abaixo ilustra esse dado:

Figura 3 – Representação do tempo de atuação das professoras

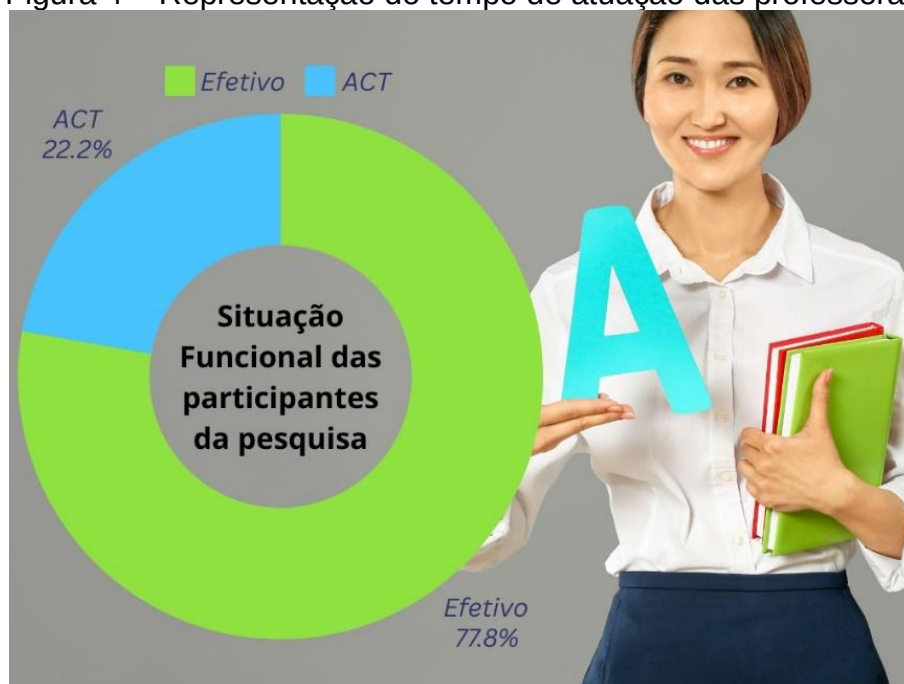
Abordagem sobre as TDIC na Graduação .



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma CANVA (2024).

Outro ponto que pode ser elencado como um diferencial do Caesp pesquisado é a presença de elevado quantitativo de professores efetivos que permanecem na instituição. Apenas alguns professores em atuação nestas turmas apresentam uma situação funcional menos estável, com processos de contratação temporária e que realizam processo seletivo. Isso porque a instituição investigada conta com a cedência de professores através de convênio realizado entre FCEE e Apae, portanto, ainda há ingresso de professores através de processo seletivo realizado pela FCEE. A figura abaixo demonstra a situação funcional das entrevistadas:

Figura 4 – Representação do tempo de atuação das professoras



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma CANVA (2024).

A condição de efetividade e permanência dessas professoras na instituição permite a proposição de formação continuada sobre determinadas temáticas com aprofundamentos sobre dinâmica e a cultura organizacional, bem como, a organização quanto as diretrizes e funcionamento do Caesp.

A formação inicial de professores, mesmo com as iniciativas oficiais, carece de diretrizes claras no contexto da educação inclusiva. A formação continuada precária e desconectada da realidade social e das dinâmicas cotidianas afetam os professores e seu fazer docente. A autora também relaciona que muitas redes de ensino contratam docentes temporários por falta de concursos públicos, o que torna qualquer iniciativa de formação continuada descontinuada e insuficiente.

A dificuldade na continuidade do trabalho de formação de professores pode estar relacionada à forma como esses profissionais são integrados ao sistema educacional. Tradicionalmente, o governo do Estado, por meio da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), era responsável pela contratação e cessão de professores para atuar nas Apaes. O número de docentes cedidos a essas instituições era determinado com base na análise do número de alunos matriculados e na organização das turmas.

No entanto, a partir de 2016, a FCEE passou a oferecer às Apaes duas modalidades de convênio: a cessão de professores ou o Modelo de Repasse Direto

(MRD). No MRD, a FCEE repassa verbas para que a própria instituição contrate diretamente os professores e demais profissionais necessários, também com base no número de alunos matriculados. Esse novo modelo permitiu maior flexibilidade na contratação, porém, trouxe novos desafios na gestão dos recursos e na continuidade da formação adequada dos profissionais envolvidos.

Este novo processo precisa ser avaliado e analisado quanto ao risco de fragmentação das propostas, uma vez que os processos de seleção de professores, bem como, o projeto de formação poderia estar à mercê da concepção da gestão de cada instituição.

Em março de 2024, regulamentado pelo Decreto 530 de 27/03/2024, a modalidade transformou-se no programa Gente Especial, possui 239 instituições credenciadas em todo o estado,

O programa reuniu em um único edital com duração de cinco anos os três programas de repasses de recursos já existentes anteriormente para os Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAESP) do estado: o Modelo de Repasse Direto, para contratação de profissionais, o Fundo Social e o Acolher, para custeio e manutenção das instituições. Entre os muitos benefícios do novo programa, está a redução dos processos, principalmente em relação às prestações de contas das instituições (FCEE, 2024).

A ausência de critérios claramente definidos para a contratação de professores pela modalidade MRD parece indicar uma tendência à terceirização das atividades de Educação Especial. Esse modelo introduz uma nova organização no cotidiano das Apaes, que passam a funcionar com uma gestão mais empresarial, contratando profissionais e docentes de acordo com as suas próprias concepções, uma vez que o decreto não evidencia os critérios de classificação para contratação de professores pelas diretoras das Apaes, é importante destacar que as diretorias das Apaes são eleitas pelos pais e associados, com mandatos regulamentados pelo estatuto social dessas entidades. Esse processo de gestão direta e escolha dos profissionais reflete a autonomia das Apaes, mas também impõe desafios em termos de uniformidade na qualidade da Educação Especial oferecida.

Nessa modalidade, o Governo e FCEE repassam os recursos financeiros para a instituição parceira, que define a contratação dos profissionais mais adequados para suas necessidades, seguindo os critérios estabelecidos em convênio e na Política de Educação Especial de Santa Catarina (professores, fioterapeutas, fonoaudiólogos, pedagogos e psicólogos, por exemplo). Além do tipo de profissional contratado, a

instituição parceira tem liberdade para definir outras necessidades mais adequadas à sua realidade.

Ainda, com relação a formação continuada, todas as professoras entrevistadas relataram buscar e participar de formações em diferentes contextos e áreas (presenciais, online, híbridos), de cunho privado ou disponibilizados pela própria instituição ou instituições parceiras. Nessa perspectiva, soma-se a oportunização de formações em serviço que são ofertadas pela FCEE e pela Feapaes. Essas formações ofertadas pela plataforma *online* e outras formações apresentam limites de participantes, algumas inclusive destinadas apenas aos que atuam em determinados serviços, o que pode representar um empecilho para adequada formação de professores e dificultar o acesso a formações mais abrangentes quanto ao número de professores em atuação.

De acordo com Pletsch (2009, p. 147), “nos últimos dez anos, ocorreram avanços importantes em relação à formação de professores no Brasil, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema”. Michels (2011, p. 219) também argumenta que “podemos considerar que a formação de professores que trabalham com alunos considerados com deficiência está centrada na formação continuada”.

Michels (2011, p. 229) percebe que,

Desse modo, podemos considerar, primeiramente, que a formação continuada está sendo a estratégia mais utilizada para formar os professores que atuam diretamente com os alunos da Educação Especial. A formação inicial ganha destaque quando atrelada a outros critérios considerados essenciais para um bom desenvolvimento dos trabalhos (principalmente a sensibilidade e a abertura para novas experiências). Com tais elementos, podemos considerar que a formação de professores que trabalham com alunos considerados com deficiência (especialistas ou não) está centrada na formação continuada. Tanto essa como a formação inicial não têm como foco central a articulação entre o AEE e a classe comum. Há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico. Tal encaminhamento pode sinalizar que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência.

A autora destaca a formação continuada como a principal estratégia utilizada na capacitação de professores que atuam com alunos da Educação Especial. Embora a formação inicial seja importante, sua eficácia depende de outros critérios essenciais, como a sensibilidade e a abertura para novas experiências. No entanto, tanto a formação continuada quanto a inicial não priorizam a articulação e ainda observamos

uma tendência nas formações de enfatizar modelos médico-psicológicos em detrimento do enfoque pedagógico.

Ao relacionar a formação de professores, Pereira (2019, p. 19) salienta que “um dos fatores que pode desencadear o uso sistematizado das TDIC em atividades didático-pedagógicas é a formação dos professores, e em especial a formação continuada, que tem na escola o ambiente mais propício”. E, nesse caminho, Pletsch (2009, p. 147) entende que o desafio para os cursos de formação de professores:

[...] é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Nessa esfera, realçamos a importância da formação específica dos professores para o ensino na Educação Especial. Um aspecto relevante observado é a necessidade de formação contínua, especialmente a respeito do uso das TDIC. Muitas professoras não tiveram acesso a essa formação durante a graduação, podendo representar um fator limitador do uso dessas tecnologias. Outro ponto referido é a estabilidade funcional dos professores na instituição, o que facilita a continuidade e o aprofundamento das formações oferecidas.

Consoante Ferraz *et al.* (2020, p. 141), a pandemia apontou as dificuldades e a falta de experiência prévia para uso das TDIC no ensino remoto, argumentando que: “se esperamos e cobramos dos docentes a capacidade de adaptação frente a cenários inéditos, é imperativo garantirmos junto às instituições a adequada oferta de formação e de apoio pedagógico, emocional e financeiro”.

Para Valente e Almeida (2022, p. 9), é preciso o reconhecimento de que os professores necessitam aprimorar suas competências digitais frente à complexidade dos desafios atuais e futuros, não havendo soluções únicas. É necessário não apenas “propor políticas centralizadas e ações homogêneas”, mas pensar a possibilidade de “criar condições para que as redes de ensino e as unidades escolares gerem soluções dentro de seus contextos, privilegiando os diferentes pontos de partida e processos de desenvolvimento”.

Melo (2018), em suas pesquisas de dissertação e tese, destaca a necessidade de políticas de formação de professores que sejam capazes de abordar de forma qualificada as concepções de deficiência, deficiência intelectual e desenvolvimento

cognitivo. Ele enfatiza a importância de compreender as concepções e mediações docentes, bem como suas implicações na constituição intersubjetiva, promovendo uma reflexão crítica sobre a ideologia de deficiência versus normalidade. Essa abordagem busca intensificar a problematização dessas questões no contexto educacional, visando à formação de professores mais preparados para lidar com a diversidade.

Outrossim, constatamos o compromisso profissional enunciado pelas pesquisadas, que destacam a necessidade de políticas e programas que incentivem e facilitem as formações mais específicas e destinadas ao contexto e público da Educação Especial, tal qual procuramos abordar na sequência. Todavia, como Pereira (2019) nos lembra, a existência do recurso não é garantia de transformações significativas. Assim, em seguida, buscamos entender a fundamentação que se articula às TDIC no panorama da pesquisa.

Nessa perspectiva, ponderamos que a formação e tempo de serviço das professoras do Caesp revela aspectos importantes para o entendimento das práticas educativas no cenário da pesquisa. As reflexões quanto à continuidade do aperfeiçoamento profissional das pesquisadas é relatado por elas como essencial, especialmente no que se refere ao uso das TDIC e sua atualização face à velocidade das transformações do campo das tecnologias. Portanto, destacamos a seguir as inferências acerca do uso das TDIC, possibilidades e dificuldades vivenciadas no contexto da pesquisa.

6.2 TDIC NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES E FERRAMENTAS

A partir das entrevistas com as professoras⁶, estabelecemos a categoria: TDIC na Educação Especial. O quadro 8 apresenta essa categoria, a unidade de contexto e de registro.

⁶ Todos os participantes desta pesquisa são mulheres, o que reflete a predominância feminina no campo da educação, especialmente em turmas voltadas à Educação Especial. Esse cenário evidencia a presença histórica e significativa das mulheres em espaços educacionais, nos quais desempenham papéis fundamentais na promoção da inclusão e na garantia de direitos educacionais.

Quadro 8 – Síntese da segunda categoria

Categorias	Unidade de contexto	Unidades de registro
TDIC na Educação Especial	Uso das TDIC e as facilidades propiciadas às pessoas com DI	• Oportunização no ambiente institucional • Período pandemia, uso mais intenso no pós-pandemia
	Uso das TDIC e as dificuldades propiciadas às pessoas com DI	• Falta de acesso, vulnerabilidade social • Capacismo, infantilização • Dificuldades de comunicação e desinteresse de uso pelas pessoas com deficiência • Aquisição e manutenção de equipamentos • Segurança no uso e privacidade • Necessidade de apoio constante do professor
	Ferramentas/recursos e metodologias digitais utilizados com alunos	• Computador e notebook, celular, tv, rádio, <i>whatsapp</i>, internet, datashow, aplicativos, vídeos, <i>slides</i>, registros fotográficos, vídeo chamada, caixa de som, microfone, equipamentos diversos, pen-drives, redes sociais, recursos tecnológicos e adaptados de baixo custo personalizados; karaokê, jogos educativos, realização de registro fotográfico

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nas entrevistas realizadas, observamos que as professoras⁷ elencaram como um dos aspectos facilitadores do uso das tecnologias o acesso, na instituição, aos computadores e outros equipamentos e recursos que contribuem para familiarização e oportunização do uso. Sobre isso, Valente e Almeida (2022) argumentam que os distintos formatos de aulas, com uso variado dos recursos tecnológicos, também revelam a “desigualdade referente à infraestrutura tecnológica nas escolas públicas e privadas mais precárias, assim como nos domicílios dos estudantes” (Valente; Almeida, 2022, p. 4)

Para Jesus e Groski (2016), o avanço das TDIC tem proporcionado reflexos no meio educacional, bem como os debates, pois não há consenso acerca do uso no processo de ensino e aprendizagem. A relação do homem com o mundo foi modificada com o avanço da tecnologia, dimensionando a possibilidade de que “as relações entre

⁷ Contextualizar a presença feminina preponderante nas turmas de Educação Especial.

professor e aluno também tenham sido influenciadas, pois a interação informacional foi amplamente modificada” (Jesus; Groski, 2016, p. 93).

O movimento de interação e uso das tecnologias no campo educacional tem sido relacionado às questões de acesso, uma vez que, em um país fortemente marcado por desigualdades em diversos segmentos, não apenas no que concerne à pessoa com deficiência intelectual, o acesso às tecnologias não acontece de maneira igualitária (Arroyo, 2014).

Desse modo, ao referenciar a importância da tecnologia no contexto da educação, D’Ambrósio (2003, p. 61) afirma que “a tecnologia por si só não implica numa boa educação. Mas, sem dúvida, é quase impossível conseguir uma boa educação sem tecnologia”. Reverberando a afirmação do autor, observamos a qualificação individual das professoras pesquisadas, seu comprometimento pessoal e profissional e a busca de formações continuadas.

De acordo com Simão *et al.* (2023), entre as fragilidades da educação brasileira e sua relação com as tecnologias, podem ser elencadas as questões de infraestrutura, que são a realidade de muitas escolas e estudantes (falta de equipamento e conectividade). Para os autores, a superação das dificuldades de infraestrutura é necessária para minimizar a exclusão, as desigualdades e os conflitos.

Como já abordado anteriormente, embora a instituição apresente uma estrutura de equipamentos, as falas dos professores relacionam, nas facilidades e dificuldades do uso das tecnologias, a questão do acesso na instituição:

É importante que a gente consiga trazer para a nossa ação pedagógica a questão das tecnologias e que a gente possa dar oportunidade para os nossos alunos (Margarida).

Acredito que aqui no Caesp nós damos a oportunidade que muitas vezes eles não têm em casa, o nosso compromisso e a importância [...], aqui oportunizamos desde manusear o computador, ligar a televisão, ligar o rádio, que facilita também para eles ampliar a habilidade deles e o conhecimento que em casa, muitas vezes eles não têm (Rosa).

Na minha prática pedagógica, busco envolver e oportunizar o uso de diferentes recursos para facilitar a comunicação dos educandos, desde recursos simples que temos na sala, como o rádio, a TV, eles são ensinados a manusear, porque muitos deles não têm essa oportunidade em casa (Dália).

Acredito que, como educadores, temos que oportunizar a eles o acesso, dar oportunidades a eles, nem que nas pequenas coisas, devagarinho, indo ligar um rádio, com o uso do celular, algum aluno tirando foto, fazendo vídeo dos outros, dá uma função para cada um, e um colega se comunicando com outro, realizar esse tipo de atividade, em sala usar um notebook, desenvolver

atividades de oportunidade de uso dessas ferramentas, atividades com músicas, microfone, apresentações culturais, vai da criatividade do professor, em despertar esses interesses e essas oportunidades aos educandos (Margarida).

No que se refere às questões de estrutura e funcionamento, as professoras pesquisadas afirmam existir oportunidades de uso das tecnologias no ambiente do Caesp, uso este que, muitas vezes, os alunos não encontram em suas residências, podendo ampliar as habilidades e o conhecimento por meio do manuseio básico de computadores até o uso de aparelhos de televisão e rádio. As mediações ocorrem no sentido de favorecer as interações e estabelecendo de forma mais independente ou com diferentes níveis de apoio o que reforça a importância de uma abordagem pedagógica adequada.

No contexto do uso de tecnologias, a FCEE disponibiliza, mediante convênio, aos Caesp e instituições, a contratação de profissional de apoio para salas de tecnologia, que se constitui como “espaço com finalidade educativa, que possui recursos tecnológicos, visando ao aprimoramento das práticas pedagógicas e o crescimento e o desenvolvimento dos sujeitos que dela fazem uso” (Santa Catarina, 2020, p.109).

Sobrelevamos que a disponibilização e manutenção da sala de tecnologia é responsabilidade das associações, nesse caso, a Apae, o que caracteriza processos diferenciados de um contexto para outro e contextualiza o fato do acesso ser citado pelas professoras como facilidade (no que diz respeito à possibilidade de oportunizar às pessoas atividades mediadas pelo uso das tecnologias) e como dificuldades (evidenciando as questões de manutenção e acesso à internet e outras questões referentes às condições de uso). Na instituição, o movimento de professores e profissionais levou a estruturação deste espaço, bem como a disponibilização de equipamentos como notebook e computadores de mesa para cada sala de aula para uso de professores e educandos.

Em pesquisa realizada em 2022, Valente e Almeida indicam soluções tecnológicas para continuidade das atividades pedagógicas no período da pandemia, tais como a

criação de grupos em aplicativos ou redes sociais, como WhatsApp ou Facebook, foi adotada por 91% das escolas, a gravação de aulas em vídeo e sua disponibilização para os alunos ocorreram em 79%; 65% das escolas realizaram aulas a distância por meio de plataformas online; o envio de

atividades e materiais para alunos via e-mail foi adotado por 60% das escolas; e o uso de plataformas virtuais do tipo Google Classroom aconteceu em 58% das escolas (Valente; Almeida, 2022, p. 4)

Nesse aspecto, notamos que as professoras frisam a oportunidade de acesso às tecnologias no ambiente da instituição como fator preponderante para o uso e a familiarização com diversas possibilidades. Evidenciamos, na fala das professoras, que a Pandemia de Covid-19, vivenciada nos anos de 2020 a 2021, motivou à busca e uso de recursos tecnológicos e metodologias diferenciadas para que fosse possível manter o contato, interações e aprendizagens com os educandos e as famílias. As professoras afirmaram:

A necessidade de uso durante a pandemia demonstrou que o conhecimento e as possibilidades de interação entre pais, alunos e professores puderam ser ampliados, compreendendo essas interações em um sentido de trabalho conjunto em prol de potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com DI (Dália).

Mediante as medidas de afastamento social para dar prosseguimento às práticas educativas houve a necessidade de uso de tecnologias. Esse processo envolveu a necessidade de aprender e ensinar professores, familiares e educandos para promover interações com um mínimo de acessibilidade e qualidade comunicacional (Flor).

As ponderações das entrevistadas enfatizam que a pandemia permitiu a ampliação do conhecimento e das interações entre pais, alunos e professores, resultando em um trabalho colaborativo para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual (DI). Além disso, as medidas de afastamento social exigiram o uso de tecnologias, criando a necessidade de capacitar professores, familiares e alunos para garantir interações educacionais acessíveis e de qualidade.

Como referenciado anteriormente, Ferraz *et al.* (2020, p. 137) salienta, em seu texto, que “o ensino remoto, que antes era uma ideia distante, se tornou realidade da noite para o dia”. Os autores mencionam a necessidade de professores que buscam adaptar-se e “94% passaram a reconhecer a importância da tecnologia para o processo de aprendizagem. Antes, esse percentual era de 57%, considerando o período anterior à pandemia” (Ferraz *et al.*, 2020, p. 137).

A perspectiva de ampliação após o período também é citada pelas entrevistas: “observei principalmente com a pandemia o quanto é importante tanto para os professores quanto para os alunos” (Hortência). Essas reflexões reafirmam a

intensificação do emprego das tecnologias após o período de pandemia. No contexto do Caesp, também foram observadas novas práticas educativas, segundo as autoras Pieczkowski, Juwer e Lubenow (2023, p. 2),

[...] foi necessário repensar novas práticas educativas, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse e que o acesso dos alunos com deficiência à educação, no contexto pandêmico, também se efetivasse. Por isso, foi preciso reinventar e ressignificar a forma do trabalho desenvolvido nas instituições e buscar diferentes estratégias para garantir a continuidade do ensino e aprendizagem. Uma das formas encontradas foi a utilização dos recursos tecnológicos.

Dessa maneira, na visão de Simão *et al.* (2023, p. 14877), o uso das tecnologias no período foi intensificado, acelerando o processo de “letramento digital de alunos e professores” bem como a implantação desses novos recursos na prática docente. Assim, a utilização das TDIC com as pessoas com deficiência requer também a compreensão das novas formas de abordagens relacionadas aos temas.

Ao compreender a deficiência na perspectiva dos estudos culturais, entendemos como um processo de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos, por isso a necessidade de forjarmos conhecimentos e práticas pedagógicas que nos subsidiem e orientem a atuar de maneira emancipatória, de forma a compreender a pessoa com DI e suas múltiplas dimensões humanas como sujeito de direitos.

Ferraz *et al.* (2020) afirma que o acesso à educação remota foi desigual entre as escolas privadas e as redes estaduais e municipais. Embora a diferença na qualidade do ensino não tenha sido significativa, o estudo destaca o aumento das dificuldades em garantir o acesso e atender adequadamente a públicos e contextos mais heterogêneos, especialmente em termos de aprendizagem e origem social.

No que tange aos aspectos elencados como dificuldades, as professoras enfatizam questões de vulnerabilidade social e a falta de acesso. Nesse ínterim, Kenski (2013) e Simão *et al.* (2023) distinguem que as desigualdades de acesso podem representar um elemento cerceador de uso e oportunidades de interação digital. Para os autores, o desafio de uso e inserção das pessoas relaciona-se a barreiras econômicas, sociais e culturais.

Fortes (2014, p. 594) defende que “as novas tecnologias proporcionaram uma relevante evolução social, no entanto o acesso às novas tecnologias é limitado

àquelas pessoas que possuem maior poder econômico”. as professoras participantes da pesquisa também têm tal percepção:

Eu acredito que a dificuldade dos nossos educandos é ter acesso às tecnologias, porque muitas famílias não dão oportunidade de interação com as tecnologias. Muitos deles têm acesso somente no Caesp e cabe a nós dar a oportunidade, ensinar e compartilhar os recursos que temos disponíveis. O acesso facilita a comunicação dos nossos educandos com maiores dificuldades e é dessa forma que eles podem utilizar um recurso diferenciado para interagir no grupo (Dália).

Sem falar na necessidade de investimento em novos equipamentos e sistemas (Crisântemo).

A necessidade de investimentos, maior acesso e uma transformação de perspectivas, tanto em relação às pessoas quanto às práticas pedagógicas, é um ponto acentuado pelas professoras e apoiado por diversos autores. Embora a luta pela inclusão seja respaldada por leis que visam garantir direitos, essas mesmas leis ainda acabam categorizando as pessoas e as tratando como diferentes. É crucial reconhecermos que essa categorização, ao invés de promover uma inclusão igualitária, muitas vezes resulta em segregação e discriminação.

Por isso, é fundamental que o empenho pela causa da inclusão seja baseado no respeito à individualidade de cada pessoa e na valorização de suas diferenças como algo positivo e enriquecedor para a sociedade como um todo. Só assim poderemos garantir que todos tenham acesso igualitário a oportunidades e direitos, independentemente de suas características individuais.

Nesse rumo, as professoras relatam aspectos como infantilização e capacitismo que segundo Marchesan e Carpenedo (2021, p. 45), “o capacitismo acolhe um conjunto de sentidos que revelam preconceitos e estereótipos socialmente construídos e historicamente difundidos, que hoje perpassam os discursos do senso comum”.

As diferenças geracionais, as características peculiares da deficiência intelectual, a necessidade de apoio para uso, inseguranças e o capacitismo podem ser alguns dos fatores que contribuem para a manifestação desmotivação em aprender e usar as tecnologias, que perpassam a própria caracterização da deficiência intelectual, considerando também como uma dificuldade para o uso das TDIC.

As pessoas com deficiência são, frequentemente, subestimadas e desvalorizadas devido a estereótipos e preconceitos associados à sua condição. Muitas vezes, vistas como incapazes de realizar determinadas tarefas, de tomar decisões ou de contribuir de forma significativa para a sociedade. O capacitismo também se manifesta em atitudes e comportamentos condescendentes, como falar em voz mais alta com uma pessoa com deficiência sensorial, ou agir de maneira infantilizada em relação a uma pessoa com deficiência intelectual. É importante combater o capacitismo e promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Isso envolve a promoção da acessibilidade, o respeito pela autonomia e pela capacidade delas de fazer suas próprias escolhas como enfatizamos em várias oportunidades quando falamos sobre a autonomia, e a valorização de suas contribuições para a sociedade.

É essencial que a sociedade reconheça e respeite a diversidade de habilidades e potenciais das pessoas com deficiência, e que sejam criadas políticas e práticas inclusivas que permitam que todos os indivíduos participem plenamente da vida em comunidade.

As professoras argumentam sobre as dificuldades de uso das tecnologias digitais:

Acredito que uma das maiores dificuldades é o acesso, uma vez que boa parte das famílias apresentam situação de vulnerabilidade social; os diferentes modelos de compreensão da deficiência no contexto histórico cultural, faz com que famílias e profissionais mantenham pensamentos limitantes e capacitistas quanto ao desenvolvimento e as necessidades das pessoas com deficiência (Flor).

Trabalhamos através do uso do celular, em sala de aula, a gente trabalha através de vídeos, através de vídeo aula com slides para ilustrar um assunto, utilizamos as fotos para eles se identificarem nos eventos realizados no Caesp, eu acredito que tudo isso são maneiras de comunicação, vídeo chamadas, hoje os alunos fazem até vídeo chamadas conosco pra avisar que não vem. Eu sou uma pessoa que eu tenho medo de mexer em celular em computadores porque na minha época não tinha computador para estar mexendo e quando veio a gente tinha medo de quebrar, de errar quando mexe no celular também O celular é só ir lendo e mexendo, mas eu ainda tenho receio de estragar (Rosa).

Ao destacar que uma das principais dificuldades enfrentadas é o acesso limitado às tecnologias, muitas vezes causado pela vulnerabilidade social das famílias e pela falta de oportunidades de interação tecnológica, também são mencionadas as percepções capacitistas e limitantes que restringem o desenvolvimento das pessoas

com deficiência. Rosa, ao descrever práticas como o uso de celulares e videochamadas em sala de aula, revela o medo e a insegurança que ela e outros professores sentem ao lidar com tecnologias digitais. Nesse contexto, Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2019) ressaltam a importância da fluência digital como um componente essencial na formação de professores, auxiliando-os a superar essas inseguranças e a integrar as tecnologias de forma eficaz no ambiente educacional.

[...] a fluência digital do professor como um elemento agregador na sua formação e que pode permitir usar as tecnologias digitais, superando o sentimento de insegurança que rondam os professores em relação às tecnologias e que aflora com mais intensidade na tentativa de usá-las na escola. A fluência digital, linguagem específica para compreender as tecnologias digitais, por meio de sua apropriação, nada mais seria que um conjunto de conhecimentos, não só tecnológicos, mas também pedagógicos, para lidar com as tecnologias digitais de modo a promover a segurança profissional entre os professores (Souza-Neto; Lunardi-Mendes, 2019, p. 324).

A compreensão das limitações decorrentes de práticas e posturas capacitistas tem sido refletida no campo da Educação Especial. Segundo a Apae Brasil (Zanatto, 2023), ao apontar as diversas faces do capacitismo, processos de infantilização e descrédito da pessoa com deficiência precisam ser melhores refletidos por profissionais, famílias e a sociedade. Num contexto de processos de exclusão social e estigmatização das pessoas com deficiência intelectual, a tendência generalizada de subestimar a sua capacidade de gerir os atos da vida civil acaba reforçando a postura capacitista.

A professora Margarida compreende que: *“a falta de habilidade, falta de acesso à internet, por se tratar de alunos com vulnerabilidade financeira e social, torna difícil o acesso e o uso, também tem alunos que não tem motivação para o uso das tecnologias”*. Algumas professoras entrevistadas indicaram que a não alfabetização de pessoas com deficiência pode ser um fator que contribui para essa desmotivação/desinteresse. Embora possamos argumentar a existência de as ferramentas e aplicativos que disponibilizam diferentes formas de comunicação que podem ser utilizadas.

Kittel (2019) reitera que as pessoas apresentam características particulares em seu desenvolvimento humano, que são mediadas pelas relações sociais que impulsionam o seu desenvolvimento. Neste sentido, aqueles que não alcançaram êxito na aquisição da leitura e escrita também demonstram algum desinteresse quanto

ao uso de determinadas ferramentas/recursos tecnológicos. Essa relação entre as características individuais e as interações sociais do desenvolvimento humano, e de acordo com a autora, as pessoas que têm dificuldades na aquisição de leitura e escrita também podem apresentar certa resistência ou desinteresse em utilizar recursos tecnológicos. Isso ocorre porque a habilidade de leitura e escrita é fundamental para o uso adequado de diversas tecnologias, especialmente porque estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

Kittel (2019) reitera que o desenvolvimento humano é marcado por características individuais, mediadas pelas interações sociais que impulsionam esse processo. Nesse âmbito, pessoas que não tiveram sucesso na aquisição da leitura e da escrita tendem a demonstrar desinteresse no uso de determinadas ferramentas e recursos tecnológicos. A autora assinala que essa relação entre características individuais e interações sociais contribuem para o desenvolvimento humano, e que a dificuldade na aquisição da leitura e escrita pode levar à resistência ou desinteresse no uso de tecnologias, uma vez que essas habilidades são fundamentais para o uso adequado de muitos dispositivos, cada vez mais presentes no nosso dia a dia.

Portanto, indivíduos que não conseguem desenvolver essas competências podem se sentir excluídos ou incapazes de utilizar ferramentas tecnológicas que se baseiam nesses conhecimentos. Além disso, a não alfabetização pode gerar resistência na utilização das tecnologias digitais, pode ser resultado de diversas interações sociais ao longo da vida, como falta de estímulo, ausência de apoio familiar ou educacional, entre outros fatores que podem influenciar o desenvolvimento e cognitivo social de um indivíduo.

Pelos motivos acima apresentados, acreditamos ser essencial que as políticas públicas e as práticas educacionais considerem essas particularidades individuais e sociais no processo de ensino e aprendizagem, buscando formas de estimular o desenvolvimento integral dos indivíduos, incluindo a aquisição de habilidades de leitura, escrita e utilização de tecnologias, de forma a promover a inclusão digital e social de todos.

A necessidade de investimento em tecnologias educacionais e o impacto econômico-financeiro dessas adaptações é uma preocupação que emerge nas falas das professoras evidenciando a dificuldade de aquisição e manutenção dos recursos. Um dos aspectos impeditivos para algumas famílias é a apresentação de quadro de

vulnerabilidade social, pobreza e dificuldades de gestão financeira, que podem impossibilitar o acesso.

Eu vou falar meio que no todo, eu observo que as maiores dificuldades estão na adequação da infraestrutura, necessidade às vezes, de novos equipamentos. Na instituição, no local que a gente trabalha, o uso de ferramentas adequadas, saber utilizar de forma correta essas ferramentas (Margarida).

Porém, observamos a necessidade de melhores condições de uso, maior qualidade de equipamentos e aquisição de equipamentos complementares que poderiam contribuir ainda mais efetivamente com o processo de qualificação das ações educativas desenvolvidas (Papoula).

No contexto da instituição além do acesso é preciso a garantia da qualidade e pleno funcionamento de equipamentos para que possam ser utilizados; é importante destacar a necessidade de uma postura proativa dos professores para que possam oportunizar a aprendizagem da utilização, bem como no contexto familiar para que as aprendizagens possam ser efetivadas nas atividades diárias das pessoas com deficiência (Cravo).

As ponderações das professoras abrangem a dualidade do processo de acesso, pois, ao reconhecerem que a instituição facilita o acesso pela oportunidade de equipamentos e recursos, também referenciam o processo de lutas para a manutenção e ampliação de algumas funcionalidades.

Buscamos com as equipes diretivas e dirigentes da instituição a aquisição de diferentes equipamentos. Assim dispomos na instituição no atual momento, de: sala de informática, de diferentes equipamentos eletroeletrônicos, recursos de comunicação alternativa e aumentativa, recursos tecnológicos de baixo custo, personalizados e/ou adaptados para exploração conceitual adquiridos e confeccionados pelos professores; equipamentos e recursos diversos adaptados para o desenvolvimento de atividades educativas, laborativas e ocupacionais (Flor).

A manutenção e aquisição de equipamentos tecnológicos nas instituições desempenham um papel fundamental em favorecer e ampliar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. É primordial garantir que esses estudantes tenham acesso a recursos tecnológicos adequados que possam apoiar seu desenvolvimento educacional. Alguns pontos importantes que podemos considerar são as adaptações de equipamentos tecnológicos que devem conforme às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual, manter os equipamentos funcionando de forma adequada para prolongar a vida útil evitando as interrupções no processo educativo, visto que os alunos com deficiência intelectual precisam, por vezes, de um processo constante, de repetições e, por último, contudo tão importante, é manter renovados os

equipamentos para garantir que tenham acesso às ferramentas mais atualizadas e eficazes.

Investir na manutenção e aquisição de equipamentos tecnológicos específicos para alunos com deficiência intelectual contribui significativamente para a inclusão e o sucesso educacional desses estudantes, permitindo-lhes explorar todo o seu potencial de aprendizagem. Porém, sabemos que é uma luta constante, tanto para aquisição quanto para manutenção desses equipamentos, muitas vezes por falta de recursos financeiros destinados para esse fim. Nesse caso, como fica a cargo da associação, torna-se ainda mais difícil, posto que há inúmeras adaptações e necessidades para serem supridas.

Ferraz *et al.* (2020, p. 138) relacionam que, para 79% dos professores, há falta de infraestrutura e conectividade dos alunos, para 64 %, há dificuldade de engajar os alunos, e para 54%, distanciamento e perda de vínculos dos alunos são os maiores desafios do período relacionado a pandemia.

Autores como Lunardi-Mendes (2019), Pereira (2019) e Valente e Almeida (2022) abordam a questão da aquisição e manutenção de tecnologias no contexto escolar, ressaltando que a simples presença de equipamentos não garante a ampliação dos processos de aprendizagem. Para que a tecnologia tenha um impacto significativo na educação, é necessário que esteja integrada de forma pedagógica e estratégica ao cotidiano escolar.

A privacidade e segurança das ferramentas tecnológicas são questões importantes na era digital, especialmente quando se considera seu uso por pessoas com deficiência. Essas tecnologias desempenham um papel imprescindível na melhoria da acessibilidade e na qualidade de vida dessas pessoas, mas também apresentam desafios significativos em termos de privacidade e segurança. A tecnologia digital oferece inúmeras vantagens para pessoas com deficiência, podemos citar o uso do *whatsapp* que proporciona a utilização da voz, vídeos, imagens e escrita para comunicação, ampliando e promovendo autonomia, independência e a inclusão social. Entretanto, o emprego dessas tecnologias causa, por vezes, preocupações relacionadas aos conteúdos sensíveis e ao uso consciente, aumentando as inquietações com a privacidade e segurança dos alunos, como relatam as professoras pesquisadas.

Trabalhamos também questões relacionadas à responsabilidade quanto ao uso dos recursos tecnológicos, principalmente o celular, educando para o uso consciente e responsável das redes sociais, além do respeito ao outro, tempo, espera, conteúdos, pesquisa, golpes (Lírio).

E também estamos trabalhando sobre o que é certo e errado na internet, nas redes sociais (Rosa).

Acerca da segurança, dos recursos tecnológicos utilizados, é importante considerar que muitas dessas tecnologias estão conectadas à internet, aumentando o potencial de vulnerabilidades, tornando-os ainda mais suscetíveis quanto ao entendimento do uso consciente. Nesse sentido, salientamos a pertinência do papel do professor na mediação pedagógica, como coaduna Pereira (2019, p. 126) que:

As informações de todos os tipos estão disponíveis para quem quiser fazer uso delas na internet. Porém, em atividades formais, é a mediação do professor que proporcionará condições de seleção de tais informações e construção de conhecimento com o que for mais significativo.

Para promover o uso consciente dessas tecnologias, é essencial que os professores estejam preparados e atualizados para melhor orientar seus alunos sobre a forma de uso, buscando manter a utilização das ferramentas tecnológicas de forma segura, além de conscientizá-los sobre os riscos potenciais e como diminuí-los.

As ferramentas tecnológicas oferecem oportunidades de resolução de problemas tanto para pessoas sem deficiência quanto, de forma significativa, para aquelas com deficiência intelectual. Destacamos a relevância do trabalho de orientação realizado nas instituições, garantindo que essas pessoas usem as tecnologias de maneira responsável e segura.

Oliveira *et al.* (2023, p. 113-114) frisam o papel da escola como espaço “[...] no qual os alunos devem ser ensinados acerca do uso ativo, crítico, consciente e correto das tecnologias para que elas tenham mais do que o caráter de interação, mas a proposição pedagógica para o aprendizado com cuidados, cautela”. Desse modo, a preocupação expressa pelas professoras referente ao uso consciente destas ferramentas ampara-se nas ponderações de Oliveira *et al.* (2023, p. 115):

faz-se necessário e importante que sejam pensadas e implementadas práticas digitais no contexto educacional, ou seja, com proposição pedagógica que propicie instrumentalizar os alunos com informações e conhecimentos úteis para que evitem serem vítimas de golpes e crimes, que saibam utilizar os recursos tecnológicos para expor ideias e opiniões de modo consciente, éticos, com criticidade para identificar se os sites e as

informações são confiáveis e seguras, para evitar exposições, desgastes e riscos pela falta de apropriação dos recursos tecnológicos, sabendo de suas vantagens e desvantagens de uso, além de domínio técnico.

Nessa esfera, segundo Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2017), ao nos depararmos com elementos da cultura digital permeada por mistérios, possibilidades e limites, contradições, bem como ritmo frenético e veloz das inovações tecnológicas, é importante termos conhecimentos e segurança para usá-los.

O avanço acelerado das tecnologias tem sido uma característica marcante da nossa era, transformando profundamente diversos aspectos da vida humana em um ritmo incapaz de se acompanhar, esses avanços estão presentes em praticamente todas as áreas, não somente na área da educação. Porém a rápida introdução de novas tecnologias impacta profundamente a sociedade, mudando hábitos de consumo, padrões de trabalho e interações sociais. Por exemplo, a disseminação de smartphones e redes sociais revolucionou a forma como as pessoas se comunicam e acessam informações.

Consoante Santaella (2021, p. 6-7),

Poucos anos se passaram, e, em 2007, já estávamos mergulhados nas benesses dos equipamentos móveis, que, com a ascensão do smartphone, colocavam o ciberespaço na palma de nossas mãos, inaugurando a nova dinâmica da hipermobilidade. Livres dos fios que nos prendiam a lugares fixos para a navegação nas redes, passamos a transitar, sem tropeços, simultaneamente entre espaços físicos e digitais, dois tipos de mobilidade que se cruzavam de modo cada vez mais imperceptível.

Ao contextualizar os avanços, a autora propõe pensar as questões como o uso de celulares que abriram canais para a intimidade, começavam a encenar os mais variados graus de privacidade em ambientes públicos, “tornando movediças as fronteiras entre o público e o privado” (Santaella, 2021, p. 81). As diversas ferramentas resultantes desse processo contribuem para uma transformação da paisagem urbana, evidenciando mudanças profundas na produção, recepção e reprodução das informações. Isso exige uma compreensão das expectativas e visões interconectadas dessa nova forma de comunicação, que nem sempre é explícita ou corresponde a uma leitura imediata e científica da realidade.

Com o avanço rápido, surgem desafios éticos e sociais, como circunstâncias de privacidade de dados e desigualdade digital. É necessário abordar tais questões para garantir que os benefícios das novas tecnologias sejam distribuídos de maneira

justa e equitativa. Nesse viés, o avanço frenético das tecnologias oferece boas oportunidades para melhorar a qualidade de vida e resolver desafios globais, mas também exige uma abordagem cuidadosa e reflexiva para lidar com seus impactos na sociedade.

O professor da Educação Especial, muitas vezes, precisa oferecer suporte contínuo aos alunos com deficiência intelectual para promover maior autonomia e eficácia no uso das ferramentas e recursos disponíveis. Isso envolve atividades personalizadas e um olhar atento às necessidades individuais, focando no desenvolvimento de habilidades que lhes permitam alcançar seu potencial máximo. Algumas estratégias importantes incluem a avaliação e personalização individualizada dos alunos, entendendo as necessidades específicas de cada um oferecendo atividades e ferramentas interessantes para eles e compreendendo as necessidades específicas.

Por isso, na instituição campo desta pesquisa, é feito Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), que estabelece metas claras e realistas, tanto acadêmicas quanto relacionadas à vida diária, que ampliem a autonomia e independência do aluno, promovendo desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação e capacidades de autogerenciamento e autogestão, incentivando os alunos a tomar decisões e resolver problemas de forma independente sempre que possível. A professora Crisântemo relata: *“nossos alunos até têm acesso às tecnologias, mas precisam de um tempo maior de contato e aprendizagem sobre estas tecnologias para que possam utilizar em suas atividades, com auxílio constante do professor”*.

Ao proporcionar apoio constante e adaptado às necessidades individuais dos alunos com deficiência intelectual, os professores de Educação Especial podem ajudar a promover maior autonomia, confiança no uso de habilidades e recursos, contribuindo para seu desenvolvimento global.

Para Kittel (2019), é necessário que possamos ofertar suportes e apoios adequados para que as pessoas com deficiência intelectual possam usar a comunicação mediada pelas ferramentas/recursos metodológicos. Ao relacionar o uso das TDIC e as concepções prévias dos professores, Gonçalves, Machado e Ilha (2021, p. 506) compreendem que “os professores têm uma visão mais limitada sobre o termo, remetendo mais às ferramentas digitais e às novas tecnologias”.

O desconhecimento quanto às diferentes e diversas ferramentas pode ser um fator limitador de seu emprego nas interações e mediações pedagógicas, a exemplo disso, observamos, nas entrevistas, que uma das professoras teve dificuldade de identificar o que são as tecnologias digitais, e em algumas das perguntas feitas, o foco do assunto se perdeu. Na sua maioria, as entrevistadas discorreram sobre o uso das TDIC, reafirmando as possibilidades de recursos para facilitar e ampliar a comunicação interpessoal e como ferramentas para emancipação destes como sujeitos de direitos.

Ao evidenciar as diferentes ferramentas de uso da TDIC, as professoras sinalizaram:

Outro recurso utilizado também, como ferramenta pedagógica, é o computador, o celular, onde são oportunizados como podemos utilizar esses recursos para facilitar a comunicação. E também quais são, o que a internet, enfim, esses recursos podem contribuir de forma positiva, o que é certo, o que é errado nesses recursos tecnológicos. E o exemplo disso também tem o WhatsApp, onde vários educandos começaram a comunicação entre eles, professores, amigos, familiares (Dália).

Na figura em seguida, apresentamos as incidências de respostas de cada recurso utilizado nas atividades pedagógicas pelas professoras entrevistadas.

Figura 5 – Ferramentas de Mediação Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora na plataforma CANVA (2024).

As respostas expõem o emprego de diversos recursos e ferramentas tecnológicas nas mediações. Dentre as ferramentas mais citadas estão o celular, computadores, notebook e a televisão, como enunciam as professoras:

No dia a dia utilizamos diferentes tecnologias digitais da informação e comunicação como o rádio, tv, computador, Datashow, celulares, pen-drive, caixas de som, internet, aplicativos. Recursos estes que possibilitam maior compreensão dos conteúdos (Lírio).

Eu faço uso nas ações pedagógicas quando necessário para mediar algum conteúdo a ser trabalhado utilizando algumas ferramentas tecnológicas para motivar os alunos, como mediação para o desenvolvimento de certas habilidades e competências que a gente determina com objetivo[...]Eu uso algumas ferramentas, tipo o celular, o notebook, slides, vídeos, músicas, microfone, retroprojeto, alguns materiais adaptados (Margarida).

O uso das TDIC nos processos pedagógicos, para Simão *et al.* (2023, p. 14875), não pode ocorrer “como mero recurso adicional às práticas docentes, ou seja, como um computador ou um Data Show, para auxiliar nas aulas, como instrumentos intrusos, como reforços ou facilitadores de uma prática pedagógica tradicional”. O uso reflexivo e consciente pode ser elencado como um diferencial que qualifica a ação educativa, contribuindo para um processo que se configure como oportunidade para aprendizagens mais contextualizadas.

Com base nas evidências das falas analisadas, podemos constatar o uso das TDIC na Educação Especial. Reforçamos a importância de um acesso mais igualitário às tecnologias, tanto em termos de infraestrutura quanto de suporte pedagógico. Apesar das dificuldades mencionadas, como a desigualdade social e o capacitismo, o compromisso dos professores e as oportunidades oferecidas dentro da instituição com as TDIC representam passos significativos na direção de proposições que promovam uma vida com autonomia e independência para a pessoa com deficiência intelectual em suas condições sociais, comunicativas e cognitivas, como buscamos apresentar a seguir.

6.3 AUTONOMIA E PROTAGONISMO: EM BUSCA DE UMA COMUNICAÇÃO DIALÓGICA

No quadro a seguir, apresentamos a terceira categoria da pesquisa, que abrange aspectos como as contribuições das TDIC para a ampliação da comunicação,

ao estímulo à autonomia e para inclusão social das pessoas com deficiência na percepção das professoras pesquisadas.

Quadro 9 – Síntese terceira categoria

Categorias	Unidade de contexto	Unidades de registro
Autonomia e Protagonismo	Comunicação e inclusão	• Autonomia e protagonismo. • Comunicação como forma de interação e inclusão social. • Inclusão digital, família e comunidade • Dimensão social - Atividades na comunidade • Uso responsável e consciente Comunicação adulta e responsável
	Contribuições das TDIC para ampliação da comunicação	• Diversidade de realidades e usos • Uso de celulares em atividades de pesquisa • Uso das redes sociais • Acessibilidade no repasse de informações • Oportunização de acesso • Diferentes formas de uso (fotografias, vídeos, música, apresentações, Google Maps, e-books, realidade aumentada) • Personalização de atividades • Sair da passividade e automatização • Transformação cognitiva • Atuação como agente de sua comunidade • Eleição de autodefensores • Maior uso e iniciativa do uso da linguagem oral e ampliação da capacidade comunicacional em casa
	As contribuições da TDIC para o estímulo a autonomia	• Aproximação e desenvolvimento de habilidades – Ampliação da compreensão – inovação e aprendizagem significativa – diálogo ativo, autoestima e independência • Trabalho com Currículo Funcional Natural • Trabalho a longo prazo e conquistado pela equipe • Expectativa da ampliação do uso – amorosidade (Freire) e sensibilidade na interpretação das informações produzidas pelos alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No cotidiano da Educação Especial, a autonomia está intimamente relacionada às escolhas, à relação com o bem-estar, ao agir voluntariamente, às interações pessoais e sociais como argumentado nas reflexões anteriores (Antonioli; Eisenberg, 2023; Bissoto, 2014; Freire, 2018; Kittay; Carlson, 2010; Santa Catarina, 2020; Suplino, 2005; Zatti, 2007; Zatti, 2017).

No contexto das entrevistas, notamos as percepções das professoras no que se refere à ampliação de habilidades na autonomia para a comunicação, que geram uma interação mais qualificada com a pessoa com deficiência, pois, ao comunicar-se com maior efetividade, ela consegue expressar suas necessidades, sendo melhor compreendida e atendida.

Kittel (2019) assevera que os estudos de Glat (2004), ao evidenciarem a perspectiva da autoadvocacia⁸ como um movimento político e de suporte psicoeducacional, contribuem para a ampliação das reflexões e direcionamentos de novas metodologias no atendimento as pessoas com deficiência intelectual. Nesse sentido, as professoras assinalam que:

Então percebemos que as tecnologias têm contribuído muito de forma significativa para os alunos com deficiência intelectual oportunizando maior comunicação pra eles (Rosa).

Ao longo dos anos, percebemos quanto a comunicação contribuiu, com nossos educandos e familiares, a inclusão social, as oportunidades de acesso, a participação em eventos, conselhos, enfim, a participação social fizeram com que as pessoas fossem realmente reconhecidas como ser humano de direitos com oportunidades que favorecessem sua autonomia, seja na instituição, na família e na sociedade (Dália).

De acordo com Kittel (2017, p. 64), “o ser humano é um ser social, constituindo-se sujeito nas relações que estabelece e tem, na comunicação, seu maior aliado”. Assim, as ponderações das pesquisadas referem que as TDIC foram responsáveis por aspectos como a ampliação da comunicação, do vocabulário e, conseqüentemente, da participação quer no âmbito familiar, institucional e social.

Pereira (2019) sustenta que há relevância do protagonismo na educação como iniciativa, liberdade e compromisso. Ao envolver-se no processo pedagógico, faz-se necessário que os alunos não sejam e não se vejam como receptores ou espectadores, mas assumam opções e responsabilidade pelos seus atos e escolhas. Como já anteriormente citado, o trabalho desenvolvido nas instituições com relação às oportunidades e autonomies de escolhas é orientado, inclusive, pelas diretrizes do Caesp (2020).

⁸ De acordo com Glat (2004), o termo autoadvocacia (*self-advocacy*) refere-se ao processo de autonomia e participação de pessoas com deficiência na luta pela defesa de seus direitos, tomando suas próprias decisões, reivindicando voz e espaço, ou seja, autodefensoria e autogestão (Fenapaes, 2009)

Essa percepção também abrange a ideia de um aprimoramento referente à inclusão digital, social e comunitária, evidenciada em afirmações como:

[...] proporcionando a pessoa com deficiência maior independência e também é uma inclusão digital e social, para ele se comunicar com amigos, professores e sociedade como um todo (Rosa).

Assim, a caracterização da autonomia compreende também uma diversidade de perspectivas e representações que abrangem a questão da autonomia como direito, as reivindicações, processos de inferiorização, dos apoios e suportes para a vida autônoma e participação social ao longo da vida nas relações (Antonioli; Eisermberg, 2023).

O desafio enquanto professores é compreender as formas e metodologias capazes de tornar os ambientes mais inclusivos, de aceitar e valorizarmos as diferenças como processos de significação humanas a serem respeitados, de estabelecermos comunicação mais assertiva e qualificada com todos, de buscarmos instrumentos e metodologias que permitam a todos de sua forma dizer a “sua palavra”, que tenham oportunidade e formas para se manifestarem, serem ouvidos e atendidos em suas necessidades pessoais, sociais e de participação (Flor).

Ah, que é a questão da rapidez das informações, a questão da inclusão digital e social. Que ela promove autonomia e participação ativa. Motiva eles a participação nas atividades, com os demais alunos, com os conteúdos ensinados e também acho que eleva a autoestima, estimula o desenvolvimento do aluno em todas as áreas assim, eu vejo (Margarida).

Segundo Kittel (2017), a comunicação mediada pode assumir função determinante nas interações sociais e a participação em redes sociais digitais apresenta-se como componente nas relações humanas. O olhar das professoras também frisa a evolução acerca da autonomia da comunicação com atividades e projetos desenvolvidos no Caesp:

Para mim o nosso projeto do presente de Natal⁹ é uma prova da evolução na autonomia da comunicação dos nossos alunos, em outros anos outras épocas a gente chegava nas lojas, eles perguntavam pra nós professores o que os alunos queria, esse ano nós fizemos as compras em tempo recorde, porque eles chegavam e iam direto no que eles queriam, e os funcionários dos comércios já estão habituados com a presença dos nossos alunos e as vendedoras não vem mais dizer para nós o que que o aluno quer, elas já se direcionam diretamente aos nossos alunos (Rosa).

⁹ Nesse aspecto, Rosa cita parte de um processo que é realizado na instituição e que tem como uma das atividades as compras realizadas no comércio local, apresentadas no PPI e no planejamento anual das turmas e também sistematizado na pesquisa de Sartori (2022).

Esses apontamentos realizados pelas professoras, quando relacionam a questão da autonomia e independência, expressam o compromisso, as leituras prévias e as formações específicas da FCEE, refletindo as compreensões de documentos e encaminhamentos desta, que expressa em suas diretrizes. Conforme as diretrizes, o Caesp tem por objetivo:

Desenvolver a autonomia e a independência do educando, oferecendo as condições necessárias para que ele progrida em seu desempenho nas atividades e na participação social; Estabelecer parceria entre instituição e família para dar continuidade às intervenções que estimulem a autonomia e a independência do educando fora do espaço da instituição; para desenvolver a autonomia e a independência dos educandos e dar-lhes condições necessárias para que progridam em seu desempenho de atividade e participação social, é preciso criar um ambiente rico em situações que desenvolvam, de maneira natural, as suas habilidades funcionais (Santa Catarina, 2020, p. 84-87).

Embora possamos argumentar que essa percepção é uma construção coletiva, manifestada nas interações que precederam a publicação deste documento, Zatti (2017) destaca um processo contínuo de aprimoramento teórico e metodológico dentro do grupo. Ele enfatiza que os professores estão em constante formação, o que lhes permite alinhar a evolução de suas concepções e compreensões sobre a deficiência intelectual com os avanços alcançados nesse campo.

As pesquisas desenvolvidas por Zatti (2017) e Sartori (2022) afirmavam a necessidade de aprimoramento na articulação com as famílias. Esse processo é evidenciado nas falas das professoras que defendem a ampliação das possibilidades comunicativas e interativas que teve como uma das principais ferramentas os recursos tecnológicos e formas intensificadas durante e após a pandemia.

No contexto das ações pedagógicas, um dos aspectos reafirmados é o reconhecimento de direitos, as oportunidades de escolhas e a minimização de dificuldades de interação e reconhecimento da ampliação de apoios. Duarte e Velloso (2017, p. 88) entendem que o ajuste da comunicação e interação comunicativa entre a pessoa com DI e o ambiente auxilia na identificação dos níveis comunicativos, “na promoção de capacidades comunicativas que levem à autonomia, tornando o indivíduo participante ativo em diferentes contextos por meio da comunicação”.

Ao responderem aos questionamentos quanto ao papel da mediação com uso das TDIC e as possibilidades de contribuição com a autonomia na comunicação com seus alunos, as participantes realizaram os seguintes apontamentos:

Sim, inclusive temos como proposta no Planejamento Anual das turmas de SAE, no eixo EU (Pessoa), a utilização de diferentes recursos tecnológicos para acesso à informação, comunicação (computadores, celulares, equipamentos diversos e programas), promovendo autoestima, independência e maior interação social (Lírio).

A ferramenta do WhatsApp para comunicação é muito importante, para que o aluno possa se tornar autônomo para comunicação, mas que também realize esse uso de forma consciente, sendo importante na nossa mediação o trabalho de conscientização sobre uso (Cravo).

Com certeza, eu acredito que a mediação e o uso das TDIC contribuem com a autonomia na comunicação, pois percebemos o quanto os alunos estão mais comunicativos (Dália).

A utilização de diferentes recursos tecnológicos para acesso à informação, comunicação (computadores, celulares), promovendo a autoestima, independência interação social (Lírio).

Acredito sim, eu acho que torna uma compreensão mais acessível e significativa, comparando com o ensino tradicional, facilita todo o ensino aprendido, é uma ferramenta a mais que às vezes faz a diferença (Margarida).

Sim, proporcionar condições de acesso à tecnologia é uma condição para a inserção de pessoas com limitações ou dificuldades para participar da vida democrática (Crisântemo).

Penso que a mediação é elemento imprescindível em qualquer processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim as TDIC como recursos que colaboram para a promoção da interação podem contribuir para o desenvolvimento de pessoas com DI, nas dimensões cognitiva, social e afetiva (Flor).

Temos educandos que ligam para a rádio para pedir músicas e até para convidar para a festa da comunidade (Papoula).

As professoras demonstraram reconhecer a importância das TDIC na mediação, há um consenso sobre o papel fundamental das TDIC na promoção da autonomia comunicativa, autoestima e interação social dos alunos. Salientam a inclusão de diferentes recursos tecnológicos no planejamento pedagógico, reforçam a relevância do uso consciente de ferramentas. Nessa toada, Bau, Pereira e Zatti (2023) indicam a relevância de ampliar os momentos de escuta ativa e o processo de mediação de conhecimento quanto aos requisitos, regras e segurança para o uso das TDIC. Afirmam, também, que a mediação com uso das TDIC não apenas facilita a comunicação, mas também torna o aprendizado mais acessível e significativo.

No que tange à comunicação, Kittel (2017) sobreleva que o uso das redes sociais digitais pode contribuir com um processo de comunicação aberto, de participação interpessoal e grupal efetiva, pública, sem fronteiras, onde se formam grupos, comunidades, ou seja, de práticas sociais.

As percepções das professoras convergem para a visão de que as TDIC são ferramentas importantes para promoção da autonomia, para a inclusão social, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos educandos, podendo beneficiar inclusive os que apresentem algumas dificuldades de comunicação e interação. Assim, concebemos que a comunicação mediada pelas TDIC pode, na concepção de Kittel (2017, p. 37), “proporcionar espaços de interação, de conversação, onde as pessoas buscam estabelecer e/ou manter laços sociais, expressar opiniões, reivindicar direitos, protestar, acompanhar eventos públicos, de lazer e políticos”.

Ainda com base em Antonioli e Eisermberg (2023), o meio familiar influencia o desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência intelectual, a partir de suas interdependências e relacionamentos nos contextos familiar e escolar. O desenvolvimento da autonomia é uma aprendizagem que acontece de maneira plural, relacional e que compreende as interdependências como cuidado e o exercício da autonomia, possibilitando modos de negociar essas situações de independência e dependência vivenciados pela pessoa com deficiência, em momentos com maior ou menor suporte e apoio.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2018), Freire sublinha a comunicação como um elemento fundamental para a prática educativa, em um processo dialógico, caracterizado por uma comunicação que valoriza a partilha de saberes entre educador e educando. Ademais, reforça a compreensão de que a comunicação deve ser baseada no respeito mútuo, na escuta ativa e no reconhecimento da experiência e do conhecimento prévio das pessoas. Esse tipo de comunicação enriquece o processo educativo e fortalece a autonomia dos educandos, permitindo que eles participem ativamente na construção do conhecimento. Assim, a comunicação dialógica é vista por Freire como um ato de liberdade e um meio de promover a conscientização crítica, essencial para a transformação social.

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do

objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebe-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (Freire, 2018, p. 115-116).

Nesse prisma, ao explorar a relação entre a inteligência do mundo e a sua comunicabilidade, refere que a capacidade humana de compreender a realidade está intrinsecamente ligada à sua habilidade de comunicar essa compreensão. Desse modo, a comunicação vai além da mera transmissibilidade do conhecimento; ela exige a participação ativa do aluno na construção do entendimento, sendo o papel do professor provocar e guiar o educando para que ele desenvolva sua própria compreensão do conteúdo, em vez de simplesmente receber o conhecimento de forma passiva. A comunicação efetiva, então, não se resume à clareza do professor, mas à capacidade de despertar no aluno a curiosidade e a vontade de se apropriar criticamente do conhecimento, um ambiente de aprendizado em que professor e o educando se engajam juntos na descoberta e compreensão do mundo.

As ações docentes, os processos de autonomia e independência priorizados nos planejamentos e cotidiano do Caesp também compuseram as manifestações das professoras no contexto da pesquisa. Assim, segundo a professora Flor:

As formações e atividades de autodefensoria e autogestão realizadas com os educandos ao longo dos anos tornou-os muito mais ativos, participativos e exigentes quanto aos processos e atividades desenvolvidas, assim a postura dos educandos é um agente propulsor da necessidade do uso das TDIC.

A percepção sobre a autodefensoria¹⁰, abordada por Glat (2004) e Bernardi (2017), acentua a relevância de oferecer às pessoas com deficiência os meios

¹⁰ De acordo com Santa Catarina (2006, p. 14), em 1999, houve a criação da Autodefensoria das Pessoas com Deficiência Intelectual, constituída por alunos das Apaes, eleitos autodefensores para exercerem a representatividade em diversos níveis respectivamente: Nacional: Autodefensor Nacional (Federação Nacional das Apaes – Fenapaes); Estadual: Autodefensor Estadual

necessários para defender seus direitos, tomar decisões sobre suas vidas e participar ativamente na sociedade. Nesse contexto, as ações voltadas à autodefensoria e autogestão refletem o desenvolvimento de competências nos educandos, promovendo uma postura ativa e participativa em diferentes áreas da instituição. Isso pode ser evidenciado pela exigência dos próprios educandos em relação às atividades e ferramentas pedagógicas, bem como pela incorporação dessas tecnologias em suas vidas pessoais e familiares.

As TDIC podem ser vistas como promotoras do exercício da autonomia. A questão de independência também está relacionada às possibilidades de uso às novas TDIC, uma vez que as pessoas com deficiência estão tendo mais acesso e fazem uso dessa tecnologia em seu dia a dia. Em consonância com as professoras:

Nem todos têm celular, mas na nossa sala de 6 alunos 4 tem celular, temos uma aluna com bastante comprometimento de fala, mas ela manda áudio do seu jeitinho e consegue se fazer entender, avisando porque que ela não veio para o Caesp. Então percebemos que as tecnologias têm contribuído muito de forma significativa para os alunos com deficiência intelectual oportunizando maior comunicação para eles (Rosa).

O acesso facilita a comunicação dos nossos educandos com maiores dificuldades e é dessa forma que eles podem utilizar um recurso diferenciado para interagir no grupo (Dália).

O acesso diferencial das TDIC para pessoas com deficiência é relevante para dinamizar e ampliar suas oportunidades de comunicação. Essas tecnologias desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão digital e social, permitindo que indivíduos com diferentes tipos de deficiência possam interagir, comunicar-se e participar na sociedade.

Para Santaella (2021), a comunicação no contexto contemporâneo pode ser formada por composições híbridas, que se compõem de informações digitalizadas, animações, imagens e outras variações dos sistemas de linguagem. Nesse rumo, “os modos de comunicação não linguísticos, tais como imagens, sons e gestos, poderiam ser caracterizados, tais como a língua, por sistemas de escolhas a partir de regras gramaticais” (Santaella, 2021, p. 34). Dessa maneira, a hipermídia invade os múltiplos

(Federação do Estado); Regional: Autodefensor Regional (Conselho Regional) e Local: Autodefensor Local (Apae). A autodefensoria é um programa que foi criado buscando o empoderamento da família e da pessoa com deficiência intelectual e múltipla (Bernardi, 2017).

aspectos da comunicação humana, graças à incorporação crescente de novas funcionalidades.

Os professores podem propor determinadas situações a fim de promover autonomia, entretanto, é importante permitir que o educando defina seu próprio caminho e que sejam respeitadas suas escolhas, inclusive com relação as TDIC adaptadas que podem tornar a informação e os serviços digitais acessíveis para pessoas com deficiência intelectual, visual, auditiva, física ou múltiplas.

O acesso equitativo às TDIC ajuda a reduzir barreiras sociais e promover a participação ativa na vida comunitária. Não apenas facilita a comunicação, também apoia o desenvolvimento de habilidades importantes como a alfabetização digital, o uso de novas ferramentas tecnológicas e a adaptação às mudanças tecnológicas contínuas, auxiliando, ainda, na promoção da igualdade de oportunidades e contribui para uma sociedade inclusiva e diversificada. É fundamental continuar avançando em direção a um ambiente digital acessível a todos, independentemente de suas capacidades individuais.

As TDIC podem contribuir na promoção da autonomia das pessoas com deficiência intelectual, oferecendo suporte e ferramentas que facilitam o desenvolvimento de habilidades e a participação ativa na sociedade. Isso reduz o isolamento social e aumenta a autoestima e a sensação de pertencimento, além de oportunizar que possam ser mais independentes e participativas. Nessa ótica, é importante continuarmos apreendendo e implementando tecnologias que promovam a autonomia e contribuam para os processos de mediação e para o fazer pedagógico como abordaremos a seguir.

6.4 A RELEVÂNCIA DA MEDIAÇÃO E O FAZER PEDAGÓGICO COM RELAÇÃO AS TDIC

No quadro abaixo, relacionamos a quarta categoria, que aborda questões atinentes ao fazer pedagógico e os desafios da TDIC evidenciadas pelas professoras entrevistadas.

Quadro 10 – Síntese da quarta categoria

Categorias	Unidade de contexto	Unidades de registro
Mediação e ações pedagógicas	O fazer pedagógico	• Tempos e espaços para reflexão, aprendizagem, planejamento e ensino conquista da equipe – parada pedagógica – antes da implantação da hora atividade (planejamentos que contempla os diferentes recursos tecnológicos – diretrizes do Caesp) • Busca de uso de recurso tecnológicos e metodologias diferenciadas (durante e após a pandemia) – processos de aprendizagem do uso • Funcionamento e acesso a equipamentos
	A percepção quanto aos desafios do uso das TDIC na mediação	• Dificuldades quanto ao uso e falta de domínio das ferramentas e recursos • Falta de acesso e custo de acesso as tecnologias e investimentos em novas tecnologias e equipamentos – adequação da infraestrutura (manutenção) e aquisição de novos equipamentos • Resistência às inovações tecnológicas • Trabalho com a diversidade e personificação • A velocidade da modernização das tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A mediação pedagógica para pessoas com deficiência intelectual é um processo educacional fundamental que contribui para o desenvolvimento integral do educando, abrangendo os aspectos cognitivo, emocional e social. Esse enfoque visa promover a formação de indivíduos mais completos e preparados para enfrentar os desafios da vida.

No Caesp, a mediação alinha-se às atividades do CFN, como afirmam Suplino (2005) e Santa Catarina, 2020, que tem por objetivo desenvolver atividades funcionais para a vida do educando, conforme abordado no capítulo cinco, onde referimos a deficiência e a aprendizagem de maneira inclusiva e significativa.

Algumas estratégias importantes de mediação pedagógica para pessoas com deficiência intelectual contemplam a individualização e personalização para cada educando atendido na instituição, pois eles possuem necessidades e capacidades únicas. Assim, a mediação pedagógica individualizada adapta-se aos interesses, habilidades e ritmos de aprendizagem de cada um.

A referência aos processos de escuta, planejamento individualizados, bem como a importância de um processo de avaliação formativa e continuada, relatados

pela professora com relação às diferentes formas de linguagem apontam para a mediação realizada.

A realização de avaliações regulares do progresso dos educandos é importante, os objetivos e metas devem ser claros, específicos e adaptados às necessidades individuais para apoiar no crescimento contínuo. A avaliação frequente ajuda no entendimento do alcance dos objetivos ou na necessidade de mudança de estratégias para atingir os mesmos.

O ambiente do Caesp pode ser considerado acolhedor, inclusivo, que incentiva e promove a participação ativa dos alunos com deficiência, oportunizando diferentes formas de participação. A exemplo disso também a divulgação dos trabalhos desenvolvidos nas rádios locais, com a participação dos alunos e professores em entrevistas e principalmente nos grupos de *WhatsApp* com os familiares, que acompanham através de fotos e vídeos os registros da participação efetiva de seus familiares nos eventos, registrando que a mediação pedagógica está presente em todas as atividades desenvolvidas. A professora Lírio, indica a relevância dos grupos com familiares:

Temos grupos de WhatsApp com a turma e as famílias onde postamos eventos (fotos, vídeos), atividades do dia a dia, recebemos recados, sendo este um meio tecnológico de rápido acesso e a serviço da maioria dos envolvidos; utilizamos também as redes sociais para chamadas de vídeo, ligações, visando a interação dos educandos e suas famílias com a escola e professores (Lírio).

Nessa linha, corroborando com essa ideia, Ferraz *et al.* (2020) apontam que o contato com os alunos durante a pandemia ocorreu prioritariamente mediante o uso do *WhatsApp*. Para Pieczkowski (2017, p. 82), “a aproximação da instituição com a família se faz necessária e se mostra uma estratégia muito fecunda”. Nesse sentido, na instituição, a comunicação com os familiares ainda não está totalmente concretizada, porém, com o uso do *WhatsApp*, a comunicação entre professores e família, nos grupos das turmas, possibilitou que os familiares e cuidadores tivessem a oportunidade de ver que os educandos têm capacidades e podem desenvolver atividades expressivas.

Logo, reafirmando o pensamento de Freire (2018), destacamos a necessidade de apoiar o educando na superação de suas dificuldades na compreensão do objeto de estudo, uma vez que a escuta ativa e empática do professor é fundamental para

estabelecer o diálogo, respeitando a individualidade e a leitura de mundo. A escuta legítima exige qualidades como amorosidade, respeito, humildade e abertura ao novo, que são essenciais para uma prática pedagógica democrática e progressista. O educador, ao estimular a curiosidade e a capacidade crítica do aluno, ajuda-o a se reconhecer como sujeito do conhecimento, autor de sua própria prática cognoscitiva. É relevante o respeito à leitura de mundo do educando, a fim de promover a comunicação autêntica e romper com atitudes elitistas e autoritárias.

Nessa perspectiva, o fazer pedagógico através da mediação garante uma abordagem significativa das experiências vivenciadas na instituição, priorizando o desenvolvimento de habilidades práticas e funcionais que promovam a autonomia, como habilidades de vida diária, habilidades sociais, habilidades de resolução de problemas e habilidades de autogestão e autodefensoria. Portanto, a mediação pedagógica eficaz para pessoas com deficiência intelectual envolve uma abordagem individualizada e adaptativa que reconhece e valoriza as capacidades únicas de cada educando, promovendo sua participação ativa e seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, acreditando no processo de estudo e aperfeiçoamento constante, uma das evidências salientadas pelas professoras refere-se aos tempos e espaços para reflexão, horas atividade¹¹ e planejamentos que acontecem como uma construção coletiva no cotidiano da instituição. Tempos e espaços que anteriormente não eram amparados legalmente para as atividades educacionais no Caesp,

Outro aspecto é que durante algum tempo a desconsideração da necessidade deste tempo e espaço para aprendizagem e reflexão das ações pedagógicas não eram consideradas como horas de efetivo trabalho, assim a inexistência de horas-atividade, pode ser considerada um empecilho a utilização das TDIC (Flor).

A equipe, em seu fazer pedagógico, buscou recursos e ferramentas tecnológicas diferenciadas, os PDIs dos educandos são compartilhados com todos os profissionais em documento online (Google Drive), para que todos possam contribuir e estar inteirados sobre os educandos, sejam da área pedagógica, direção, orientação e profissionais da saúde que fazem parte do quadro de profissionais que os atendem. Esses PDIs impactam positivamente na mediação pedagógica, pois a equipe trabalha

¹¹ A organização de horas atividades ocorreu mediante a Portaria 226, de 03/02/2022, que estabelece critérios e procedimentos para organização e cumprimento da hora-atividade prevista na Lei Complementar 668/2015, na Lei 16.861/2015 e no Decreto 1.659/2021.

em consenso, na superação das dificuldades elencadas e no incentivo das habilidades evidenciadas.

Acerca dos processos de ensino e aprendizagem do uso das tecnologias e as oportunidades, as professoras afirmaram:

Por ser uma aprendiz e entusiasta das TDCI, sempre que preciso, possível e necessário busco-as para subsidiar as ações desenvolvidas com os educandos pois compreendo-as como elementos facilitadores do processo de comunicação e da autonomia em grande parte das mediações que empreendemos no contexto da instituição especializada (Flor).

É importante que a gente consiga trazer para a nossa ação pedagógica a questão das tecnologias e que a gente possa dar oportunidade para os nossos alunos (Margarida).

Então a importância de dar oportunidade para nossos alunos com deficiência. Uma vez os alunos eram muito excluídos, ninguém acreditava no potencial deles. Nós enquanto professores temos um papel importante em considerar e acreditar que os nossos alunos podem aprender, podem utilizar as tecnologias e a oportunidade que nós enquanto professores damos a eles (Hortência).

Observamos a necessidade de melhores condições de uso, maior qualidade de equipamentos e aquisição de equipamentos complementares que poderiam contribuir ainda mais efetivamente com o processo de qualificação das ações educativas desenvolvidas. Compreendemos o processo educativo em sua dinamicidade e complexibilidade, como um movimento constante de qualificação e transformação qualitativa para todos os envolvidos (Flor).

Observamos que as professoras participantes acreditam no uso das TDCI como elementos estimuladores do processo de comunicação e autonomia dos estudantes, bem como a ampliação de aprendizagens que podem acontecer com ações educativas planejadas, trazendo significativas transformações na vida dos envolvidos. Para Pieczkowski (2017, p. 82),

Todo sujeito pode aprender, mesmo aquele que nos desafia a pensar em um novo currículo, a romper com as estruturas rígidas da escola. O currículo para pessoas adultas ou idosas com deficiência intelectual requer ações interdisciplinares, que aproximem a educação da área social e da saúde, envolvendo distintos profissionais.

Ao focar a importância das ações interdisciplinares para aproximar as áreas e ampliar as possibilidades para as pessoas com deficiência, a autora reafirma a necessidade de relações aproximadas e dialógicas que rompam currículos e alinhem-se as necessidades das pessoas.

Outro aspecto relatado diz respeito às dificuldades e desafios de uso. Asseveramos que, como em outros espaços, alguns professores apresentam inseguranças e usar as TDIC.

É um desafio ainda muito grande porque a gente não tem muito domínio sobre as tecnologias. Utilizo o básico. Agora seria muito importante se a gente conseguisse fazer uma formação sobre as diferentes tecnologias (Hortência).

Eu acredito que o desafio atual é se disponibilizar e se desafiar a buscar, a ser flexível, a aprender e querer ensinar com as tecnologias (Dália).

Então, percebo que os desafios mais comuns no uso das TDIC é a falta de domínio das tecnologias. Não usar as ferramentas adequadas, não atender às expectativas dos alunos. Também trabalhar com a diversidade. Que cada aluno é diferente do outro, principalmente na Educação Especial, manter a atenção e o foco dos alunos (Margarida).

A percepção da velocidade das transformações e modernização das tecnologias requer um senso de pesquisa e atualização que nem sempre conseguimos acompanhar em uma rotina truncada. Como argumentado anteriormente por Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2019), a insegurança, o desconhecimento e a desmotivação no emprego das tecnologias requerem o amparo formativo que possam possibilitar ao professor a fluência digital para o uso no contexto educativo.

Uma das pesquisadas versa sobre a desmotivação dos professores:

Como em todos os espaços, uma das dificuldades refere-se a alguns professores que apresentam dificuldades ou desinteresse em aprender e usar as TICs, ou que por motivos diversos a usam de forma mecânica e descontextualizada, mesmo após considerações, orientações e formações sobre a temática esse processo gera processos de desmotivação dos educandos (Flor).

Esse processo se apoia no que Souza-Neto e Lunardi-Mendes (2019) identificam como uma dificuldade enfrentada por professores que, por não serem nativos da era digital, sentem-se despreparados diante do uso e da constante evolução das tecnologias. As professoras relatam que a oferta de cursos de formação, com vagas limitadas, muitas vezes impede a participação de todos. Outro ponto levantado é que, após a pandemia, a maioria das plataformas, cursos, aplicativos, jogos interativos e sites de atividades pedagógicas passou a ser comercializada. O custo elevado ou a oferta limitada de alguns desses recursos distancia os professores do acesso a ferramentas, sites e plataformas. Além disso, a velocidade das inovações

tecnológicas exige um constante aperfeiçoamento, uma vez que, como mencionado anteriormente, a tecnologia está em evolução frenética.

Conhecimento e acesso às plataformas; custo elevado dos programas; limite no número de participantes por instituição nas capacitações ofertadas; a resistência, por vezes dos profissionais em utilizar diferentes ferramentas juntamente com a dificuldade na utilização dos recursos digitais (Lírio).

A possibilidade de replicabilidade na vida cotidiana pode representar um desafio para os professores quando falamos de utilização de forma significativa e contextualizada, não basta usar tecnologias de maneira mecânica ou sem compreensão objetiva de seus benefícios para a pessoa com deficiência, é necessário promover autonomia, independência de modo significativo para que o educando possa utilizar na vida familiar e social cotidianamente.

Assim, também notamos, com base em Valente e Almeida (2022), que a competência digital e as oportunidades de formação são relevantes para o uso das TDIC, uma vez que aqueles professores que já dispunham de recursos digitais tinham familiaridade com seu uso e participaram de formações anteriores, apresentaram-se mais seguros para apresentação de seu fazer pedagógico com relação ao uso destas ferramentas no momento na entrevista. Observando que os professores com menor tempo de instituição aparentaram dificuldade de responder objetivamente aos questionamentos

As pesquisas anteriores, desenvolvidas no Caesp, por Zatti (2017) e Sartori (2022), evidenciaram alguns aspectos diferenciais do grupo de professores, como as condições de trabalho, o comprometimento e as buscas por qualificação. Ressaltamos, também, como diferencial, a disponibilidade da maioria em participar de pesquisas que promovam a reflexão e as possibilidades de aprimoramento da ação docente.

Focalizamos que as possibilidades e o acesso tanto nas instituições quanto nas famílias são pontos-chave para que as pessoas com deficiência possam integrar-se às inovações tecnológicas. Após a emergência do uso dessas tecnologias durante a pandemia, houve uma mudança de perspectiva em relação ao uso pelos professores e pelas pessoas com deficiência. Esse processo gerou uma espécie de empoderamento, no qual os professores se sentiram mais motivados a compartilhar suas ações com as famílias e a sociedade.

Com base nos principais termos e aspectos citados pelos professores, elaboramos a nuvem de palavras a seguir:

Figura 6 –Principais aspectos relatados pelas participantes



Fonte: Elaborado pela autora no site <https://infograph.venngage.com/design/7eaa28bd-bb1b-4cbc-b83a-e03d570ee0d0> (2024).

Nas entrevistas, percebemos que as professoras pesquisadas apresentam conhecimento sobre o potencial das tecnologias como instrumento de comunicação e autonomia. Referem que esses recursos podem enriquecer as práticas pedagógicas, proporcionar novas formas de interação entre professores e alunos, assim como entre os próprios educadores, potencializando a partilha de conhecimentos e a construção colaborativa de saberes.

Outros aspectos notabilizados referem-se à utilização das TDIC no contexto da instituição, que contribuiu para a ampliação da comunicação, tornando-a mais dinâmica e acessível, propiciando o desenvolvimento de metodologias que atendem às necessidades e à personalização da aprendizagem.

O que esta pesquisa deixa evidente são as preocupações significativas quanto ao uso consciente dessas ferramentas, à privacidade dos dados e à segurança da

informação. É fundamental estarmos atentos aos riscos associados ao compartilhamento de informações pessoais e educacionais em ambientes digitais, além de compreendermos as implicações éticas do uso das tecnologias.

A diversidade de respostas de professores com maior tempo de atuação e participação nas atividades do Caesp e os iniciantes reitera o desafio de lutar pela melhoria nas condições de trabalho, uma vez que com os professores efetivos há uma continuidade e com os iniciantes os aspectos precisam ser sempre retomados.

O movimento de uso das TDIC na Educação Especial é um diferencial que requer, além do comprometimento dos professores, investimentos e parcerias, dado que há desigualdades na oportunização de equipamentos. Em 2021, pelo projeto de Lei PL 182/2001, os professores da rede comum receberam notebooks para subsidiar as atividades de ensino. Essa política não contemplou os professores que atuam na Educação Especial. Essa desigualdade exige maiores investimentos por parte das Apaes que nem sempre têm condições e recursos para tal ou dos próprios professores, que precisam adquirir ou utilizar equipamentos pessoais para o desenvolvimento das atividades.

Kittel (2017, p. 59) esclarece que

A conectividade é uma característica marcante nas relações sociais e afetivas da sociedade contemporânea; associada ao uso dos dispositivos móveis de comunicação, evidencia profundas mudanças organizacionais, econômicas, culturais e sociais. Isto também impacta a forma como interagimos com o mundo, em como conhecemos pessoas, adquirimos informações, estabelecemos laços afetivos e sociais.

Assim, cabe salientarmos a diversidade das pessoas com deficiência intelectual, cujo estreitamento de laços e a promoção da confiança é alcançado por meio das ações educativas personalizadas e com enfoque no nível de apoios que cada um necessita para o uso consciente e seguro das TDIC.

No contexto da pesquisa, compreendemos que o conhecimento permeado pela interação e análise ao longo deste processo é importante para manter e estimular as habilidades, a autonomia, independência das pessoas com deficiência com vistas a uma inclusão social com equidade.

CONCLUSÃO

A inserção das TDIC nas escolas busca integrar os alunos no universo científico e tecnológico, permitindo que vivenciem etapas do método científico e o uso dessas ferramentas. Essa nova abordagem também traz ao professor uma função renovada, na qual ele assume o papel de mediador e orientador, guiando os alunos em seu desenvolvimento pessoal e profissional. A relevância das TDIC na sociedade contemporânea e na educação tem sido amplamente estudada por diversos pesquisadores (Moran, 2013; Valente, 2013; Valente e Almeida, 2022).

No campo da Educação Especial, percebemos um movimento tímido de contextualização e pesquisa, que abrange, em alguns casos, aspectos mais isolados, como o uso de jogos digitais, a mediação pedagógica, a aprendizagem colaborativa, as tecnologias móveis e a formação de professores, tendo como ambiente as escolas comuns, dentro de uma perspectiva inclusiva (Góis, 2022; Melo, 2018; Oliveira, 2020; Reis, 2022; Vieira, 2020). Uma das lacunas evidenciadas é a baixa incidência de resultados em pesquisas, sistematizações e publicações que foquem na Deficiência Intelectual, na Mediação Pedagógica e na formação de professores em relação às TDIC, especialmente no contexto das instituições especializadas.

Mediante a problemática de como a mediação pedagógica apoiada no uso das TDIC pode potencializar a autonomia na comunicação dos alunos com deficiência intelectual do Caesp/Apae de Ponte Serrada/SC, buscamos empreender esforços para compreensão do conhecimento produzido e o próprio processo de formação de professores com relação ao uso das TDIC na Educação Especial, bem como suas contribuições para a autonomia da comunicação das pessoas com deficiência intelectual.

A pesquisa amparou-se em buscas teóricas, legislações e análise de entrevistas com professoras em atuação no Caesp em turmas do SAE, no período de 2024. Haja vista o problema de pesquisa, o objetivo geral foi compreender como a mediação pedagógica estimulada pelo uso das TDIC pode oportunizar maior autonomia na comunicação aos alunos com deficiência intelectual do Caesp/Apae no município de Ponte Serrada/SC.

No primeiro momento, realizamos a revisão da literatura científica, incluindo artigos, livros e dissertações que abordam o uso das TDIC na educação de pessoas com deficiência intelectual, com vistas a ampliar os conhecimentos nesse campo. As

etapas da pesquisa foram direcionadas a responder os objetivos específicos: construir um panorama da Educação Especial e as políticas de acesso voltadas para pessoas com deficiência intelectual; investigar os tipos de TDIC utilizados pelos professores na mediação pedagógica no Caesp/Apae de Ponte Serrada/SC; conhecer como é a formação dos professores do Caesp/Apae de Ponte Serrada/SC para o uso das TDIC nas atividades com os educandos; analisar se as atividades desenvolvidas em sala aula com o uso das TDIC ampliou a autonomia na comunicação dos educandos no cotidiano da instituição.

No que se refere à perspectiva de aprofundamento nas políticas voltadas para pessoas com deficiência, a pesquisa amparou-se em articulações em documentos internacionais, nacionais e estaduais. Esse processo permitiu-nos aprimorar conhecimentos quanto às concepções e os marcos de garantia legal de direitos, assim como à necessidade de empreender movimentos para a efetivação das mesmas, tendo como ponto de partida a declaração Universal de Direitos Humanos (1948), abrangendo regulamentação nacional e especialmente a que subsidia as políticas e ações no campo da Educação Especial no estado de Santa Catarina.

No contexto catarinense, situou-se a FCEE como responsável pela definição e coordenação de políticas de Educação Especial que, nesse sentido, desde 1968, tem organizado movimentos em prol da inclusão das pessoas com deficiências no contexto educacional. Essa fundação desenvolve um conjunto de ações voltadas a pessoas com Atraso Global do Desenvolvimento, Deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação, observando os preceitos constitucionais, os fundamentos da cidadania, da dignidade da pessoa humana e o dever do Estado.

Em 2006, o lançamento da Política Estadual de Educação Especial e da Resolução 112 (revogada pela resolução 100/2016) amplia a referência no contexto de um processo voltado ao estabelecimento de normas para o ensino e a Educação Especial de Santa Catarina.

No panorama do Caesp, é em 2020, mediante o lançamento das Diretrizes (Santa Catarina, 2020), que o direcionamento das ações e proposições para o atendimento educacional especializado realizado nestas instituições foi regulamentado. Os serviços são publicizados e orientados perante critérios, objetivos, caracterização, elegibilidade, estrutura de funcionamento e aspectos metodológicos. Esse documento apresenta os parâmetros de previsão de atendimento a crianças com

atraso global de desenvolvimento e educandos de diferentes idades com diagnóstico de deficiência intelectual leve, moderada, grave ou profunda associada ou não a outras deficiências e/ou diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) com baixo nível funcional/nível 3.

Ao versar acerca do panorama da Educação Especial, tendo como referência diversos pesquisadores e estudiosos do campo da educação e da Educação Especial, percebemos os diferentes movimentos histórico-culturais que pontuam as mudanças quanto à própria compreensão da deficiência, que passam de uma perspectiva médico-clínica para uma perspectiva biopsicossocial amparada inclusive em movimentos das próprias pessoas com deficiência.

Com o detalhamento do contexto da Educação Especial, da história das políticas públicas e a sua aplicação no Estado de Santa Catarina, referendamos o movimento de políticas que amparam o acesso à educação para pessoas com deficiência em instituições como as Apaes.

O Caesp *locus* da pesquisa é mantido pela Apae de Ponte Serrada. No ano letivo de 2024, atende aproximadamente 84 educandos em diferentes turmas e serviços, sendo que as turmas de SAE abrangem a matrícula de 40 educandos, que representam 47,61% do total de atendimentos educativos da instituição. Atuam nas turmas de SAE nove professoras, com cargas horárias diferenciadas (20 e 40 horas), que aceitaram, em unanimidade, a participação na pesquisa. Pontuamos a abertura da equipe para as atividades de pesquisa, sendo esta a terceira dissertação que é realizada na instituição, bem como inúmeras outras pesquisas realizadas em nível de graduação, estágios e outros.

Com enfoque qualitativo e na perspectiva freireana, as entrevistas semiestruturadas buscaram a compreensão de como a mediação pedagógica com uso das TDIC pode contribuir com a potencialização da autonomia da comunicação dos educandos com deficiência intelectual do Caesp/Apae no município de Ponte Serrada/SC.

As participantes, em sua maioria, referiram o uso de recursos como: celular, computador, notebook, televisão, rádio, *WhatsApp*, internet, vídeos, fotografias, chamadas de vídeo, entre outras. A descrição realizada pelas pesquisadas demonstra que a maioria apresenta uma compreensão da TDIC e faz uso em algumas de suas ações educativas. Destacamos que uma das professoras pesquisadas não conseguiu relacionar adequadamente a compreensão e relação das TDIC na sua ação

pedagógica, comentando de forma mais evasiva contextos de atuação anteriores. Assim, a pesquisa envolveu o estudo de como o conhecimento e o uso de ferramentas tecnológicas está sendo ou deveria ser disponibilizado para potencializar a ação educativa junto aos educandos.

Como frisado por outros pesquisadores, a pandemia reforçou a necessidade de conhecimentos e usos das TDIC, movimento que também potencializou o emprego pelas pesquisadas (Pieczkowski; Juwer; Lubenow, 2023; Valente; Almeida, 2022). As entrevistadas destacaram a importância do acesso a equipamentos e recursos tecnológicos proporcionados na instituição, enfatizando que muitos educandos não têm essas oportunidades em casa, em virtude de condições de vulnerabilidade social, especialmente.

Entre os aspectos promotores do uso das TDIC, o acesso a computadores, televisores, rádios e outros equipamentos que são disponibilizados e, na instituição, ampliam as habilidades dos alunos. Como dificuldades, relacionaram as necessidades de manutenção de equipamentos e a conectividade, a motivação pessoal dos educandos e resistência/insegurança quanto ao uso das TDIC.

Dentre os aspectos pontuados pelas pesquisadas, relacionamos a infantilização e o capacitismo, que são barreiras ao uso das TDIC. Destacamos as potencialidades de uso para as pessoas com deficiência intelectual e a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere as particularidades individuais e sociais de cada educando. As professoras ainda salientaram a preocupação quanto à mediação sobre o uso responsável e seguro, especialmente em relação às redes sociais e à privacidade digital.

Face às análises empreendidas, podemos pontuar que, muitas vezes, as pesquisadas não desconhecem as tecnologias, mas aparentam insegurança em seu uso, em virtude, inclusive, da velocidade de inovação e de atualização destas ferramentas, que exigem um constante aperfeiçoamento e aprofundamento. Some-se a isso que muitas delas não tiveram acesso a essa temática em sua formação inicial e os avanços e dinamização do acesso ao computador ocorrem especialmente a partir de 2012, dos telefones móveis/*smartphones* que ocorreu a partir de 2016, e da internet banda larga.

Com a realização da pesquisa, é possível inferirmos que são necessárias políticas de incentivo e universalização de acesso às TDIC tanto para os professores quanto para os educandos com deficiência e formação específica aos professores,

uma vez que algumas políticas realizadas pelo estado não contemplaram ainda o campo da educação especial. Ademais, perante as experiências pessoais e o acompanhamento quanto à desvalorização da carreira do professor, observamos que a necessidade de subsistência pessoal e familiar não permite adquirir equipamentos mais adequados para uso das TDIC na sua vida pessoal, o que poderia favorecer a constituição de um conhecimento que subsidiaria a ampliação para a ação pedagógica.

Outro aspecto relevante é a precisão de ampliar a fluência digital para superar o medo e a insegurança no uso dessas ferramentas, por meio de políticas de formação continuada mais abrangentes, específicas e constantes, inclusive em virtude da velocidade de transformações do campo.

No que se refere ao conhecimento quanto à formação dos professores do Caesp/Apae de Ponte Serrada/SC para o uso das TDIC nas atividades com os educandos, a maioria não recebeu formação específica em TDIC durante a graduação. Sobrelevamos a qualificação individual das pesquisadas e seu comprometimento pessoal e profissional, visto que, em sua maioria, são especialistas em sua área de formação e possuem posturas proativas ao continuarem buscando qualificação profissional em atividades de pesquisas ou formações continuadas de curta e média duração. Mesmo assim, reafirmaram também a necessidade de aprofundamento no uso das TDIC no contexto da educação das pessoas com deficiência intelectual.

A referência à questão geracional é elencada por uma das pesquisadas, o que poderia representar um empecilho, resistência ou insegurança no uso das TDIC, porém, mesmo argumentando essa situação, podemos constatar que a participante faz uso e a referência em sua ação pedagógica, em diferentes momentos da entrevista.

A falta de formação inicial e continuada específica é apontada como um problema persistente, corroborado por autores como Libâneo (2004) e Michels (2008, 2011), que criticam o modelo médico-pedagógico predominante na formação dos professores. Embora a graduação seja uma exigência da FCEE, e as formações continuadas uma necessidade para a ascensão funcional, nem todos os profissionais têm a proatividade para realizá-las.

A permanência e estabilidade funcional dos professores no Caesp, contudo, favorecem a continuidade e o aprofundamento das formações oferecidas. Apontamos

a organização institucional e as modalidades de convênio entre a FCEE e as Apaes, destacando a influência dessas parcerias na contratação e formação de professores. O programa “Gente Especial” pode representar uma mudança significativa na forma de financiamento e contratação de profissionais nas instituições de Educação Especial, uma abertura para a terceirização dos atendimentos educacionais especializados no âmbito dos Caesp/Apae.

Ao caracterizar a constituição de práticas que podem estimular a autonomia e o protagonismo na Educação Especial, foram focalizados aspectos atinentes à formação, com ênfase no desenvolvimento de conhecimentos organizados e planejados para produzirem mudanças conceituais e atitudinais das pesquisadas, das famílias e da própria instituição.

Analisamos que as atividades desenvolvidas com o uso das TDIC, quando mediadas de forma integrada, consciente e planejada, podem favorecer a comunicação e a autonomia dos educandos, corroborando o objetivo central da pesquisa. Pelas descrições das entrevistadas, podemos inferir uma ampliação da autonomia comunicativa dos educandos, o que contribui para a validação da eficácia dessas ferramentas no contexto da Educação Especial. As entrevistadas mencionam a participação dos alunos em grupos de *WhatsApp*, o uso das tecnologias para outros fins comunicativos, como entrar em contato com a instituição, professores, emissoras de rádio, entre outros, além do crescente número de educandos que utilizam equipamentos tecnológicos, como celulares.

Sobrelevamos, também, a abertura da instituição para o desenvolvimento de diversos projetos, apoiados pela equipe de professores de Educação Especial, artes, educação física e informática, além dos profissionais da assistência social, da saúde e da equipe gestora. A articulação entre essas equipes, por meio de atividades de mediação pedagógica, apresentações artísticas, participações em eventos e outras iniciativas, oferece suporte que impulsiona o desenvolvimento da comunicação oral, verbal e gestual. Essas ações promovem a visibilidade dos educandos, contribuindo para o protagonismo, a participação e a autonomia na comunicação.

A formação de professores pode ser um fator determinante para a eficácia do uso das TDIC na promoção da autonomia dos educandos com deficiência intelectual. A mediação com o uso de tecnologias, quando realizada de forma estratégica e com suporte adequado, pode potencializar a comunicação e a independência desses educandos, contribuindo significativamente para sua inclusão social.

A análise das práticas pedagógicas no Caesp/Apae demonstrou que, apesar das iniciativas positivas, ainda há desafios importantes a serem superados, especialmente no que se refere à formação específica dos docentes para o uso das TDIC de maneira que estimule a autonomia comunicativa dos alunos. Essa formação deve ser contínua, articulando aspectos teóricos e práticos, permitindo aos professores desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes.

Concluimos que repensar a prática pedagógica e ressignificar o uso das tecnologias como recursos educativos é essencial, sobretudo considerando que estamos inseridos em uma era tecnológica irreversível. Para que as TDIC cumpram seu papel na inclusão e autonomia dos alunos com deficiência intelectual, é fundamental um investimento contínuo na formação dos professores e no desenvolvimento de políticas públicas que garantam o acesso equitativo a essas tecnologias, tanto para os docentes quanto para os educandos. Dessa forma, será possível promover um ambiente educacional inclusivo, no qual os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial como protagonistas, com “vez e voz”, e possam atuar com autonomia, participando de maneira ativa, sob o princípio de “nada sobre nós, sem nós”, inclusive mediada por estratégias de comunicação com o uso das TDIC. Considero que a formação docente, além de contemplar desafios contemporâneos, como a mediação pedagógica por meio das TDIC, deve propiciar a ruptura com estereótipos reducionistas, amparados na clínica, que ainda estão presentes em propostas de formação inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Alexandre Martins dos; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2018.

ANTONIOLI, Camyla; EISENBERG, Zena. A autonomia da pessoa com deficiência intelectual: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. e40/1-21, 2023. DOI: 10.5902/1984686X68742.

APAEES VILA VELHA. **A história das APAES**. Vila Velha. [2020]. Disponível em: <https://www.apaees.org.br/vila-velha/home>. Acesso em: 9 out. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2014.

AZEREDO, Jéferson Luís de; PIZZOLLO, Maria Cristina Corrêa; BITENCOURT, Ricardo Luiz de. A formação continuada de professores: um espaço para autoria? **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 148-166, 18 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/392>. Acesso em: 1 set. 2023.

BARDIN, Laurens. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BAU, Alcimara; PEREIRA, Ana Maria; ZATTI, Tanara Terezinha Fogaça. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: percepções e espaços na ação docente junto às pessoas com deficiência intelectual na/após a pandemia. In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 29., 2023. **Anais do XXIX Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2023. p. 1253-1261. Disponível em: https://agenciaal.alesc.sc.gov.br/index.php/noticia_single/assembleia-aprova-entrega-de-notebooks-a-professores-da-rede-estadual. Acesso em: 10 set. 2024.

BERNARDI, Elcira Machado. **Documento norteador**: autogestão, autodefensoria e família: orientações para o trabalho com as famílias no contexto da Rede Apae. Brasília: [s.n.], 2017.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. 2017. Disponível em: https://p.https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 1 set. 2023.

BISSOTO, Maria Luisa. Deficiência intelectual e processos de tomada de decisão: estamos enfrentando o desafio de educar para a autonomia? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 1, p. 3-12, 2014. DOI: 10.4013/edu.2014.181.01.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/PT: Porto, 2003.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação/CONAE/2010**. Brasília, 28 de março a 1 de abril de 2010. Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação/CONAE/2014**. Brasília. 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, set. 2007.

BRASIL. **Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. Decreto Executivo 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2007, p. 5.

BRASIL. Decreto Executivo 6.571, de 17 de setembro 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília de 18 de setembro de 2008. Revogado Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011.

BRASIL. Decreto Executivo nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18/11/2011b, p. 12. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. **Lei 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/cil/legislacoes_cil/lei_Federal_n_12._764_de_27_de_dezembro_de_2012_.Pol%C3%ADtica_Nacional_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_dos_Direitos_de_Pessoa_com_Transtorno_do_Espectro_Autista.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Lei 16.794, de 14 de dezembro de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/busca?searchword=16.794&searchphrase=all>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. **Lei Legislativa 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 04, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 9 de julho de 2010a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 04, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BUSH, Robert Baruch; FOLGER, Joseph. **La promesa de mediación**. [S. l.]: Ediciones Granica, 2006.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Revista em Aberto**, v. 1, n. 8, p. 19-21, 1982.

CANDAU, Vera Maria. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1997.

CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PADRE ADRIANO TEMMINK. **Projeto Político Institucional**. Ponte Serrada: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), 2022.

CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PADRE ADRIANO TEMMINK. **Projeto Político Institucional**. Ponte Serrada: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), 2024.

COSTA, Antonio Carlos Gomes; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Novos paradigmas de atuação e formação de docente. In: PORTO, Tania M. E. (org.). **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: J.M., 2003. p. 55-77.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed., rev.ampl ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr. 2013. DOI: 10.1590/S1413-65382013000200003.

DUARTE, Cintia Perez; VELLOSO, Renata De Lima. Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, p. 88-96, 2017.

FEAPAES. **Programa de autogestão, autodefesa e família das APAES de Minas Gerais**. 2023. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Cartilha-Autodefensores-2023-versao-online-2.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. **Autogestão e autodefensoria**: conquistando autonomia e participação. Projeto Sinergia – Volume 03. Brasília: FENAPAES, 2009.

FERRAZ, Marina *et al.* O ensino remoto durante a pandemia: desafios e potencialidades na visão dos professores. *In*: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2020: edição COVID-19: metodologia adaptada. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. p. 131-273.

FORTES, Ana Maria. Sociedade da informação direitos das pessoas com deficiência e o acesso as tecnologias. **Unoesc International Legal Seminar**, v.3, n. 1, p. 589-602, 2014.

FREIRE, Gabriel Rodrigues Garcia Lima *et al.* Educação inclusiva: avanços e desafios na construção de uma sociedade mais justa. **Revista Fit**, v. 18, n. 131, fev. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10672627. Disponível em: <https://revistaft.com.br/educacao-inclusiva-avancos-e-desafios-na-construcao-de-uma-sociedade-mais-justa%C2%B9/>. Acesso em: 20 maio. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'gua, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 1986. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (FCEE). **Diretrizes dos centros de atendimento educacional especializado do Estado de Santa Catarina**: transtorno do espectro autista. São José: FCEE, 2022.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educação Especial finaliza 1º semestre com mais de R\$ 100 milhões em repasses para instituições. **Agência de Notícias SECOM**, Educação, 14 ago. 2024. Disponível em:

<https://estado.sc.gov.br/noticias/educacao-especial-finaliza-1o-semester-com-mais-de-rs-100-milhoes-em-repasses-para-instituicoes/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 5 set. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana *et al.* **Cartilha Autodefensoria**. Programa de Autogestão, Autodefesa e Família das APAES de Minas Gerais. 2023. Disponível em: <https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Cartilha-Autodefensores-2023-versao-online-2.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

GLAT, Rosana. Auto-defensoria/auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental - uma proposta político-educacional. In: CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MINAS GERAIS, 9, Belo Horizonte, 2004. **Anais...** p. 1-9.

GÓES, Maria Cecília R. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1997.

GÓIS, Jéssica Maria de Araújo Neves. **Formação de professores de alunos com deficiência intelectual para o uso pedagógico de jogos digitais**. 2022. 230 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto MetrÓpole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

GONÇALVES, Nathalie Suelen do Amaral; MACHADO, Michel Mansur; ILHA, Phillip Vilanova. Recursos tecnológicos de um contexto escolar: estrutura, práticas pedagógicas e concepções. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 506-515, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.121374.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

GREGUOL, Márcia.; GOBBI, Erica.; CARRARO, Attilio. Formação de professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, p. 307-324, set. 2013.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda**. Agência de Notícias. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 5 set. 2023.

JESUS, Patrick Medeiros de; RIBEIRO GROSSI, Márcia Gorett. O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação de pessoas com deficiência. **Em Extensao**, v. 15, n. 2, p. 91-109, 2016. DOI: 10.14393/rep-v15n22016-art07.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Revista Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas/SP: Papirus, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Papirus Editora, 2013.

KITTAY, Eva Fender; CARLSON, Licia. Introduction: rethinking philosophical presumptions in light of cognitive disability. *In*: KITTAY, Eva Feder; CARLSON, Licia. **Cognitive disability and its challenge to moral philosophy**. Metaphilosophy. [s.l.]: [s.n.], 2010.

KITTEL, Rosângela. **Facebook: as ações que jovens com deficiência intelectual realizam na rede social digital à luz dos princípios da autoadvocacia**. 2017. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2017.

KITTEL, Rosângela. Facebook: Uma Janela para inclusão ou uma nuvem que invisibiliza a deficiência Intelectual. *In*: BORGES, Martha Kaschny (org.). **Educação e cibercultura: no rastro das pesquisas do Grupo Educaciber**. Aracaju: EDUNIT, 2019.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 2).

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários da educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? **Revista de Educação da AEC**, v. 109, ano 27, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhare. **Educação Especial e/na educação básica**: entre especificidades e indissociabilidades. [s.l.] Junqueira & Marin Editores, 2019.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 5 set. 2023.

MANFROI, Iloni Frey; GRAFF, Patrícia. A emergência e a padronização das metodologias de alfabetização no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, p. e11533, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11533.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021. DOI: 10.48075/rt.v17i40.26199.

MARCON, Karina; CAMARGO, Marco Aurélio Grüdtner. Investigando o processo de inclusão digital na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. In: RIPA, Roselaine (org). **Nexos entre a formação docente e as tecnologias digitais**. Florianópolis: Udesc, 2020.

MARTINS, Diléia Aparecida; LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kthK5F8TxS7Q49BpLnJLFvp/>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. Disponível em: <https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/primeiras-paginas/10641.pdf>. Acesso em: 5 set. 2023.

MATIAS, Avanúzia Ferreira. **Letramento digital de pessoas com deficiência intelectual durante a ação de blogagem**: uma análise das ações e das emoções. 2016. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza/CE, 2016.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1995.

MELO, Laís Venâncio de. **Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)**. 2018. 259 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2018.

MELO, Padre Fábio de. **A inutilidade e o amor**. 2018. Disponível em: <https://www.resilienciamag.com/a-inutilidade-e-o-amor-padre-fabio-de-melo/>. Acesso em: 25 set. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carça Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psico-lógico. 2004, 170 p. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n.40, p.219-232, maio/ago. 2011.

MICHELS, Maria Helena. Práticas de ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: a formação de professores de Educação Especial na UFSC. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lucia M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v, 45, p. e180201, 2019. DOI: 10.1590/S1678-4634201945180201.

MORAES, de Vinícius de. **Rancho das Flores**. 2004. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/rancho-das-flores>. Acesso em: 17 set. 2024.

MORAN, José Manuel. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013a.

MORAN, José Manuel. Integrar as tecnologias de forma inovadora. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013b. p. 36-46.

NÓVOA, António Manuel. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: [s. n.], 2002. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4903160/modresource/content/4/N%C3%B3voa_Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20trabalho%20pedag%C3%B3gico.pdf. Acesso em: 2 set. 2023.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores**: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. Doutor em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000. DOI 10.47749/T/UNICAMP.2000.202468. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=460444>. Acesso em: 6 set. 2023.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Educação inclusiva**: concepções teóricas e relato de experiência. Inclusão. Londrina: UEL, 2003.

OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima. **Mediação pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva**. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2020.

OLIVEIRA, Jones Pereira de *et al.* Tecnologias, cidadania e educação: práticas digitais e riscos no contexto das instituições escolares. **Revista Amor Mundi**, v. 4, n. 7, p. 113-121, 2023. DOI: 10.46550/amormundi.v4i7.301.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 9 out. 2023.

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. **Aprender e ensinar geografia na sociedade tecnológica**: possibilidades e limitações. Curitiba: Appris, 2019. (Psicopedagogia. Educação).

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira. **O protagonismo do jovem na relação com o conhecimento geográfico**: possibilidades e limitações no uso das tecnologias digitais nas aulas. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo – RS, 2017.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Educação de adultos com deficiência intelectual: diálogos com Paulo Freire. *In*: DICKMANN, Ivo *et al.* **Pedagogia da memória**. Chapecó: Sinproeste, 2017. p. 73-86.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; JUWER, Simone Spier; LUBENOW, Gessi Ines Rachor. **Reorganização da prática pedagógica do Caesp Professora Ivone no período de pandemia**. Horizontes, [S. l.], v. 41, n. 1, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1420.

PIMENTEL, Susana Couto. **(Con)viver (com) a síndrome de down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. 2012. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2012.

PINTO, Dâni Felipe de Souza. **Perfil dos diagnósticos de alunos da APAE/CAESP do município de Ponte Serrada-SC**. 2015. 85 f. TCC (Graduação em Enfermagem) – UNOESC, Joaçaba, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momento – Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 22 jul. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. Uma análise sobre o atendimento educacional especializado: políticas, práticas e formação de professores. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 18, n. 36, p. 150-161, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1286-1306, 1 maio 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTE SERRADA, **Histórico do município**. Disponível em: <https://ponteserrada.sc.gov.br/pagina-2514/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

REILEY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. São Paulo: Papirus, 2004.

REIS, Wladimir Ferreira dos. **A utilização de tecnologias móveis no contexto escolar inclusivo de estudantes com deficiência intelectual do ensino fundamental**. 2022. 169 fl, il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC 100, de 13 de dezembro de 2016**. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Diretrizes dos centros de atendimento educacional especializados em Educação Especial**. São José/SC: Fundação Catarinense de Educação Especial, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Florianópolis: COAN, 2018.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos**: linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus Editora, 2021.

SARTORI, Irma Tamanho. **Práticas pedagógicas que perpassam a compreensão do sistema monetário na Educação Especial**: um estudo de caso no CAESP do município de ponte Serrada - Santa Catarina. Dissertação (mestrado) – Erechim, RS, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia acessível na era da inclusão**. VI ENCONTRO ESTADUAL DE GESTORES DE COMUNICAÇÃO. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Governo do Estado de São Paulo, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Gemma Galganni Pacheco da; LIMA, Márcia Raika; SILVA, S. A nova política nacional de Educação Especial (2020) e a desconstrução de uma proposta educacional inclusiva: os impactos conceituais e estruturais no processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial. **Teias do Conhecimento**, v. 1, n. 1, 2021.

SIMÃO, Valdecir Antonio *et al.* Tecnologias digitais na educação: possibilidades e fragilidades. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 9, p. 14872-14892, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N9-076.

SOARES, Leôncio; OLIVEIRA, Edna Castro de. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG; Brasília/DF: Autêntica; Unesco; Ministério da Educação, SECAD, 2006.

SOUZA NETO, Alaim; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. A inserção das tecnologias digitais na escola: subjetividades docentes e emergentes na cultura digital *In*: LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; BORGES, Martha Kaschny (orgs.). **Empréstimo de políticas educacionais**: o modelo “um computador por aluno” em diferentes contextos. Curitiba: CRV, 2019.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA-NETO, Alaim; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. Os usos das tecnologias digitais na escola: discussões em torno da fluência digital e segurança docente. **Revista E-curriculum**, v. 15, n. 2, p. 505-523, 2017.

SUPLINO, Maryse. **Curriculo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: Assista, 2005.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2011.

TETZCHNER, Stephen von; MARTINSEN, Harald. **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Porto/PT: Porto Editora, 2000.

TREVISOL, Joviles Vitório; MAZZIONI, Lizeu. A universalização da educação básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, v. 43, p. 13-46, 6 dez. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. 2014.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 maio. 2024.

VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, Alceu; ENGERROFF, Sérgio Nicolau; SILVA, Jolair da Costa (orgs.). **As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora**. Santa Maria: Biblos, 2013. p.113-132.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet**, v. 2, n. 14, p. 1-11, 2022.

VIEIRA, Adriana Alves. **Aprendizagem colaborativa com o uso das TIC na orientação inclusiva**: um estudo de caso. 2020. 141 fl., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 5 set. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. [s/l]: Ridendo Castigat Mores, 1989.

ZANATTO, João Paulo. Fenapaes lança cartilha “As muitas faces do capacitismo: histórias de pessoas com deficiência intelectual”. **APAE Brasil**, 22 ago. 2023.

Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/noticias/fenapaes-lanca-cartilha-as-muitas-faces-do-capacitismo-historias-de-pessoas-com-deficiencia-intelectual>. Acesso em: 25 set. 2024.

ZATTI, Tanara Terezinha Fogaça. **O sujeito jovem, adulto e idoso com deficiência intelectual**: desafios do fazer pedagógico no Caesp Padre Adriano Temmink – Apae de Ponte Serrada-SC. 2017. Dissertação (mestrado) – Erechim, RS, 2017.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

APÊNDICE A – Questões para entrevista

COLETA DE DADOS

Questões para entrevista:

- 1- Formação Inicial.
- 2- Especialização.
- 3- Formação Continuada.
- 4- Tempo de docência.
- 5- Tempo de docência na Educação Especial.
- 6- Você teve em sua formação inicial alguma disciplina que abordou a questão das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação)?
- 7- Nos últimos cinco anos, você participou de alguma formação continuada em relação as TDIC?
- 8- Se sim, de que forma essa formação foi realizada?
- 9- O que você elencaria como desafios para os professores na utilização das TDIC na mediação pedagógica?
- 10- Elenque as maiores dificuldades e facilidades para utilização das TDIC por parte dos alunos?
- 11- Você acredita que a mediação com uso das TDIC pode contribuir com a autonomia na comunicação com seus alunos? Poderia citar alguns casos ou exemplos.
- 12- Qual a importância que você atribui a comunicação na interação e inclusão social da pessoa com DI?
- 13- Você considera que as práticas e o uso das TDIC podem contribuir na autonomia para a comunicação dos alunos com deficiência intelectual? De que maneira?
- 14- Você faz uso de tecnologias digitais na sua ação pedagógica para ampliar a autonomia na comunicação com seus alunos?
- 15- Se sim, quais ferramentas tecnológicas são utilizadas?

APENDICE B – Poesia Rancho Das Flores

RANCHO DAS FLORES - Vinicius de Moraes
Rio de Janeiro, 2004

Entre as prendas com que a natureza
Alegrou este mundo onde há tanta tristeza
A beleza das flores realça em primeiro lugar
É um milagre
De aroma florido
Mais lindo que toda as graças do céu
E até mesmo do mar

Olhem bem para a rosa
Não há mais formosa
É a flor dos amantes
É a rosa-mulher
Que em perfume e nobreza
Vem antes do cravo
E do lírio e da hortênsia
E da dália e do bom crisântemo
E até mesmo do puro e gentil malmequer

E reparem no cravo
O escravo da rosa
Que flor mais cheirosa
De enfeite sutil
E no lírio que causa o delírio da rosa
O martírio da alma da rosa
Que é a flor mais vaidosa e mais prosa
Entre as flores do nosso Brasil

Abram alas pra dália garbosa
Da cor mais vistosa
Do grande jardim da existência das flores
Tão cheio de cores gentis
E também para a hortênsia inocente
A flor mais contente
No azul do seu corpo macio e feliz

Satisfeita da vida
Vem a margarida
Dos que têm paixão
E agora é a vez
Da papoula vermelha
A que dá tanto mel pras abelhas
E alegre este mundo tão triste
Com a cor que é a do meu coração

E agora aqui temos o bom crisântemo
Seu nome cantemos em verso e em prosa
Porém que não tem a beleza da rosa

Que uma rosa não é só uma flor
Uma rosa é uma rosa é uma rosa
É a mulher rescendendo de amor