

REDE FEDERAL DE ENSINO E POLÍTICAS DE INCLUSÃO: SERVIÇOS EDUCACIONAIS ESPECIALIZADOS E AÇÃO PEDAGÓGICA EM FOCO¹

FEDERAL NETWORK OF EDUCATION AND INCLUSIVE POLICIES: THE SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE AND THE PEDAGOGICAL ACTION IN QUESTION

Mayara Costa da SILVA²
Kátia Santos SILVA³

RESUMO: Objetiva-se analisar, neste texto, a organização dos serviços educacionais especializados, destacando a ação pedagógica em dois contextos vinculados à Rede Federal de Ensino (Educação Básica, Profissional e Ensino Superior), localizados nas cidades de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e Porto Seguro, Bahia. A análise, articulada à perspectiva sistêmica e pautada nos conceitos de deuteroprendizagem, retroalimentação e diferença, possibilitou refletir sobre os seguintes questionamentos: Qual é o padrão que une as ações e os serviços vinculados à Educação Especial nos dois contextos? Quais são os avanços e os desafios identificados nesse processo? Assume-se uma abordagem qualitativa, ancorada em revisão de literatura e análise de documentos institucionais associados à área da Educação Especial. Percebeu-se que existe um direcionamento comum, congruente a uma política de inclusão nacional; todavia, cada contexto poderá ser identificado pelas diferenças associadas às suas especificidades, destacando-se, em muitos casos, pela construção de criativos arranjos locais. O padrão que une as ações e os serviços – e que representa avanço – se sustenta sobre a colaboratividade como premissa pedagógica pautada nas relações e no investimento na qualificação das práticas inclusivas. O desafio parece residir na necessidade de “trans- formação” dos espaços e tempos escolares para a constituição de um novo olhar sobre a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Ensino Superior. Educação Especial. Rede Federal de Ensino.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the organization of specialized educational services, highlighting the pedagogical action in two contexts linked to the Federal Network of Education (Basic, Vocational, and Higher Education), located in the cities of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, and Porto Seguro, Bahia, Brazil. The analysis, articulated from a systemic perspective and grounded in the concepts of deuter-learning, feedback, and difference, enabled reflection on the following questions: What is the pattern that connects the actions and services related to Special Education in both contexts? What are the advances and challenges identified in this process? A qualitative approach was adopted, based on a literature review and analysis of institutional documents related to the field of Special Education. It was observed that there is a common orientation aligned with a national inclusion policy; however, each context can be identified by the differences associated with its specificities, often standing out for the creation of creative local arrangements. The pattern that connects the actions and services – and that represents progress – is based on collaboration as a pedagogical premise grounded in relationships and investment in the qualification of inclusive practices. The challenge seems to lie in the need for a “trans-formation” of school spaces and times to enable the emergence of a new perspective on schooling.

KEYWORDS: Basic Education. Higher Education. Special Education. Federal Network of Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva analisar a organização dos serviços educacionais especializados, com destaque para a ação pedagógica vinculada a dois contextos da Rede Federal de Ensino (Educação Básica, Profissional e Ensino Superior). Os contextos em questão envolvem

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0019>

² Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na área de Educação Especial. Colégio de Aplicação (UFRGS). Doutora em Educação. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: mayacsilva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8716-0768>

³ Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Atua nas Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (Geprof). Doutora em Educação. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Seguro/Bahia/Brasil. E-mail: katiasilva@ifba.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8555-6066>.

um Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizado em Porto Alegre, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), localizado em Porto Seguro.

Chamamos de serviços educacionais especializados aqueles ligados à área da Educação Especial e que se articulam ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse serviço, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI),

identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Ministério da Educação, 2008, p. 16)

Assim, os serviços educacionais especializados aqui mencionados envolvem a oferta de apoio aos estudantes público da Educação Especial, para que possam acessar plenamente a escola regular, seu currículo e as atividades desenvolvidas.

A Educação Especial, de acordo com as normativas, é transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Dessa forma, o estudante público da Educação Especial tem seu direito garantido com relação ao acesso aos serviços educacionais especializados desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

No presente texto, perpassaremos diferentes níveis, etapas e modalidades, tendo em vista que abordaremos os serviços disponibilizados no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), representados pelo Colégio de Aplicação da UFRGS, e a oferta do Ensino Médio, Educação Profissional e Ensino Superior relacionados ao IFBA, *campus* Porto Seguro. Esses cenários têm, historicamente, observado um aumento no número de matrículas de estudantes considerados como sendo o público da PNEEPEI. Tal ampliação parece sugerir um movimento de reflexão sobre a “ação pedagógica”, devendo prevalecer o debate sobre uma docência planejada, engajada e colaborativa, não somente vinculada ao profissional do AEE, mas envolvendo todo o espaço educativo regular. O que se espera é a construção de uma práxis que problematize a lógica da homogeneidade, a qual historicamente sedimenta práticas pedagógicas excludentes.

Cabe destacarmos que, embora ambos os contextos estejam ligados à Rede Federal e façam parte das instituições que se associam ao Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), os Colégios de Aplicação e os Institutos Federais não possuem orientações específicas da rede relacionadas à oferta dos serviços especializados ligados à Educação Especial, como ocorre em outras redes de ensino, como as ligadas aos municípios. Nesse sentido, podemos afirmar que não existe uma regulamentação específica que seja comum à Rede Federal, o que oferece *corpus* à discussão proposta em nosso artigo.

As questões que orientam este estudo são: Qual é o padrão que une as ações e os serviços vinculados à Educação Especial nos dois contextos? Quais são os avanços e os desafios identificados nesse processo? Propomos a análise pautada no referencial teórico que se associa

ao pensamento sistêmico, com foco prioritário nos conceitos de deuteroprendizagem, retroalimentação e diferença.

A pesquisa apresentada aqui é do tipo qualitativa. Concordamos com Chizzotti (2008), quando ressalta que esse tipo de pesquisa não tem um padrão único, uma vez que admite que a “realidade” é flutuante e contraditória, e que os processos de investigação dependem também do pesquisador, de suas concepções, de seus valores, de seus objetivos. Diante dessa compreensão, torna-se necessário afirmar, evocando Maturana e Varela (2001), que tudo o que é lido por nós passa por nossas lentes, sendo interpretado a partir da nossa estrutura.

Com base nessa abordagem, assumimos a análise documental como movimento prioritário e sintetizador, construindo-a a partir de múltiplas leituras, em busca daquilo que se destaca como emergente nos contextos analisados. Neste estudo, analisamos normativas e textos orientadores do serviço vinculados aos dois contextos anunciados.

2 SOBRE AS LENTES E OS MAPAS DO CAMINHO DA PESQUISA: DO APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO

As lentes que aportamos se vinculam aos estudos desenvolvidos por Gregory Bateson, pois ele nos ofereceu o que podemos chamar de “um novo conceito do lugar que ocupa o homem no mundo”. A partir de sua obra, o ser humano passa a ser percebido como parte integrante de um todo que o envolve junto ao ambiente, sendo, assim, parte do contexto da pesquisa: o pesquisador como parte do objeto a ser pesquisado, superando a objetividade e a neutralidade; construindo uma objetividade cuidadosa. Um exemplo para ilustrar essa integração do homem é o seguinte:

Consideremos el caso de un hombre que derriba un árbol con un hacha. Cada golpe del hacha debe ser corregido acorde a la superficie de corte del árbol cada vez que salta una astilla. En otras palabras, el sistema que muestra características mentales es el circuito completo que va desde el árbol hasta los órganos sensoriales del hombre, a través del cerebro a los músculos y al hacha y nuevamente hasta el árbol⁴. (Bateson, 1999, p. 332)

Sobre o exemplo mencionado, Bateson (1999) comentou que esse não é o tipo de unidade que os estudiosos do campo da Psicologia, por exemplo, estão acostumados a considerar. Entretanto, tal unidade sistêmica parece ser a forma de pensar por ele desenhada, que muda da perspectiva ser humano *versus* árvore para o ser humano como parte de um todo que envolve ser humano e árvore. Reforçamos que este texto busca, com auxílio desse aporte teórico, assumir que as pesquisadoras se encontram vinculadas ao objeto, ao contexto analisado. Encontramos base nesse referencial na medida em que compreendemos a complexidade como o elemento constitutivo dos processos de conhecer que se articulam aos sistemas vivos.

De acordo com Vasconcellos (2012), o conceito de complexidade, em sua origem, significa “o que está tecido em conjunto, como numa tapeçaria”. Nesse sentido, podemos afir-

⁴ Tradução: “Consideremos o caso de um homem que derruba uma árvore com um machado. Cada golpe do machado deve ser ajustado de acordo com a superfície de corte da árvore, a cada vez que uma lasca se solta. Em outras palavras, o sistema que apresenta características mentais é o circuito completo que vai da árvore até os órgãos sensoriais do homem, passando pelo cérebro, pelos músculos e pelo machado, e novamente até a árvore” (Bateson, 1999, p. 332).

mar que complexidade deixa de significar sinônimo de dificuldade e passa a ser vista como “articulação”, “tessitura”, “diálogo” e “relações”. Tomar a complexidade como orquestrante dos fenômenos de conhecer significa olhar, prioritariamente, para a relação entre os elementos constitutivos de um sistema, considerando a impossibilidade de conhecê-lo a partir de suas partes isoladas.

Gregory Bateson afirma que somos ensinados que temos cinco dedos, quando, na verdade, deveríamos aprender sobre as quatro relações existentes entre os pares de dedos, tendo em vista que é essa informação que importa. Da mesma forma, podemos nos remeter ao exemplo do contexto escolar, no qual seguidamente somos ensinados a partir de currículos pautados em disciplinas e conteúdos isolados, dispensando a riqueza da relação entre eles.

Assumindo o paradigma da complexidade como uma das lentes para conduzir nossas análises, evocamos as seguintes questões: Qual é o padrão que une as ações e os serviços vinculados à Educação Especial nos dois contextos? Quais são os avanços e os desafios identificados nesse processo?

De acordo com Bateson (1986), aprendemos a pensar os padrões como se fossem estáveis. Contudo, estamos equivocados:

Na verdade, o caminho certo para começar a pensar sobre o padrão que liga é pensar nele como primordialmente (seja lá o que isso significa) uma dança de partes que interagem e só secundariamente restringida por vários tipos de limites físicos e por aqueles limites que os organismos caracteristicamente impõem. (Bateson, 1986, p. 21)

Assim, corroborando as ideias apresentadas por Bateson (1986) acerca do padrão que une, apostamos na “dança entre as partes que interagem” e que ligam nossos contextos como fio orientador das análises que serão alavancadas nesta escrita. Vemos esse exercício como uma possibilidade de aprendermos sobre contextos que podem ser lidos como próximos e como distantes ao mesmo tempo, dependendo da lente que utilizamos.

Compreendemos, ainda, que, para além do padrão que une os contextos, precisamos olhar para aquilo que evoca a diferença. Segundo Bateson (1986), nossa percepção se organiza por meio da diferença, ou seja, “todo recebimento de informação é necessariamente o recebimento de informações de diferença”, e nós aprendemos a partir da informação da diferença. Assim, destacamos que as análises aqui apresentadas passam pelo nosso olhar, consideram nossas percepções e as nossas observações; ou seja, em sintonia com o referencial escolhido, compreendemos que tudo o que é observado articula-se ao observador. Logo, não pretendemos provar algo, mas apostamos nas reflexões como possibilidade de aprender sobre os contextos analisados.

O conceito de retroalimentação envolve a ideia de que, em todos os sistemas aprendentes, ao ocorrer uma mudança em um de seus elementos, todos os outros serão afetados e, logo, todo o sistema se reorganizará. Essa compreensão está associada à interação (diálogo, relação) entre todas as partes de um sistema complexo, de forma que não podemos mudar uma de forma isolada. Nessa perspectiva, um sistema é sempre mais do que a soma de suas partes, pois é necessário que as nossas lentes se voltem para a relação entre elas, ou seja, para o todo. Por isso, valorizamos o padrão que une os contextos em análise, compreendendo a importância

de olharmos para as relações existentes entre dois contextos que, embora geograficamente distantes, fazem parte da mesma rede.

Um outro conceito que mobiliza a análise é o “deuteroaprendizagem” – Bateson (1999) o chamou de aprendizagem de conjunto, aprender a aprender. É possível dizermos que, também para o autor, aprendizagem gera mudança, porém não segundo um entendimento simplificado ligado à ideia estímulo e resposta, que remete a uma causalidade linear; percebemos que o entendimento batesoniano parece assumir a capacidade de leitura da globalidade das situações, do contexto. É essa ideia de aprendizagem do contexto que julgamos ser potente para este estudo.

Conforme Bateson (1999): “El orden de aprendizaje al que me refiro es el que Harlow llamó ‘aprendizaje del conjunto’ y que yo mismo llamé ‘deuteroaprendizaje’”⁵ (p. 228). Desse modo, ele nos oferece uma visão acerca da aprendizagem; uma explicação de como ela ocorre: aprendemos o “contexto”, o “relacional”. Citamos, em vários momentos, exemplos demonstrativos da importância do contexto. De acordo com o estudioso, “além do aprendizado previsto condicionado, há também um tipo de aprendizagem de ordem superior, a aprendizagem do contexto”: “com (...) todos estamos submetidos a contextos de aprendizagem” (p. 228). Assim, nossos escritos consideram a importância fundamental do contexto e das relações a ele articuladas, com destaque para a impossibilidade de olhar para sistemas vivos sem considerar esses elementos.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS CONFIGURAÇÕES NOS CONTEXTOS

As tramas vinculadas à regulamentação do AEE datam da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, ganhando destaque por meio da publicação do documento orientador, a PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008), e pelos decretos e resoluções que datam de 2009 a 2012, chegando até a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Nos itens a seguir, destacamos como os contextos analisados vêm tecendo tanto o seu percurso normativo quanto a ação pedagógica. Descreveremos o IFBA e o Colégio de Aplicação da UFRGS. Entendemos que o percurso normativo de cada contexto analisado, ou seja, seu construto de pesquisa e de desenho de escolhas no campo político, acaba direcionando, de certa maneira, a ação pedagógica.

3.1 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa política pública foi responsável pela expansão do número de escolas técnicas pelo Brasil – atualmente, são mais de 600 *campi* espalhados pelo país. É nesse patamar histórico-temporal que o IFBA, *campus* Porto Seguro, poderá ser contextualizado e apreendido. Essa rede é percebida como uma conquista importante da população brasileira, que se sedimenta a partir de uma política de Estado bem-sucedida e revolucionária, pois tem supostamente interiorizado e expandido a educação pública de qualidade, possibili-

5 Tradução: “A ordem de aprendizagem à qual me refiro é aquela que Harlow chamou de ‘aprendizagem do conjunto’ e que eu mesmo chamei de ‘deuteroaprendizagem’” (Bateson, 1999, p. 228).

tando aos filhos e às filhas da classe trabalhadora a preparação técnica, científica e humanística necessária para prosseguir os estudos e contribuir organicamente com a sociedade.

Nota-se aqui um resgate daquela ideia da formação omnilateral (desenvolvimento de todas as potencialidades humanas), do século XIX, de base socialista, sendo esta a sua natureza. A sua potência nasce do seu desenho: são instituições pluricurriculares e multicampi (reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com as modalidades da Educação Nacional, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Essas instituições promovem a verticalização do ensino, a pesquisa aplicada, a inovação, a extensão tecnológica, sempre em sintonia com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

O IFBA está presente em 113 cidades da Bahia, o que corresponde a 27% dos municípios baianos, atuando em 26 do total de 27 Territórios de Identidade do estado, atendendo indiretamente todos os municípios do Estado da Bahia. A estrutura organizacional conta com Órgãos colegiados, Reitoria, Pró-Reitorias, Diretorias sistêmicas. É nesse cenário político e institucional que o AEE vem sendo implementado. O AEE no IFBA tem sido compreendido como um serviço da modalidade de ensino da Educação Especial – portanto, um serviço transversal e complementar à educação regular. Dedicase ao público da PNEEPEI. Na atualidade, ou seja, desde 2023, 22 docentes de AEE foram chamados via concurso para o cargo de professor efetivo.

3.2 OS DIRECIONAMENTOS DA POLÍTICA E DA AÇÃO PEDAGÓGICA VINCULADAS AO AEE NO IFBA

Entendemos que a ação pedagógica tem como base ou ponto de partida a leitura que o contexto faz sobre as normativas em âmbito nacional e aquelas produzidas no interior da instituição. Na conjuntura do IFBA, o AEE encontra-se atrelado ao Departamento de Assuntos Estudantis (DAES), que é responsável por articular, formular e implementar as Políticas Estudantis, por meio de ações, projetos e programas. O DAES é composto por três coordenações (Coordenação de Assistência e Apoio ao Estudante; Coordenação de Inclusão e Acessibilidade; e Coordenação de Permanência e Ações Pedagógicas) e atua em parceria com o Departamento de Políticas Afirmativas e as demais Pró-Reitorias do IFBA, no sentido da implementação das políticas institucionais que abarquem questões relativas à assistência estudantil, inclusão da pessoa com deficiência, permanência e êxito – sempre na busca de articulação com as políticas de ações afirmativas, em suas diversas formas de inclusão.

A Coordenação de Inclusão e Acessibilidade (CIAC) tem por objetivo assegurar a implementação da Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência do IFBA. Faremos dois destaques sinalizadores de um tipo de construto político:

- Resolução CONSUP⁶/IFBA nº 09, de 28 de março de 2016, que apontava os primeiros caminhos para possibilitar a quebra de barreiras que impedem a inclusão plena na sala

⁶CONSUP = Conselho Superior.

de aula. Esse documento já trazia a determinação que garantia o direito à adaptação/flexibilização dos currículos para os estudantes com deficiência.

- Resolução CONSUP/IFBA nº 30, de 12 de dezembro de 2017, que trouxe novas determinações acerca das adaptações/flexibilizações no currículo.

A existência desse encaminhamento normativo pode ser compreendida conforme a produção de Muller e Surel (2002), segundo a qual uma política pública é formada por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância visível da política. Essas medidas podem ser identificadas por meio dos recursos financeiros, reguladores e materiais.

Atualmente, dois movimentos realizados no contexto do IFBA parecem sinalizar continuidade no que se refere à política de inclusão institucional: primeiro, a contratação de 22 professores(as) para o AEE, os quais deverão atender aos 22 *campi*; o segundo, a constituição de uma comissão para a elaboração de regimento desse serviço, versando sobre a dinâmica do trabalho a ser oferecido.

No que se refere às lentes de análise, reportamo-nos também ao conceito de diferença de Bateson (1986), o qual pode contribuir para compreender os contornos que o AEE vem recebendo no IFBA. Segundo esse estudioso, as ideias são algo muito mais amplo do que é considerado tradicionalmente: para o autor, uma ideia é “uma diferença que produz uma diferença que se propaga em um circuito” (p. 99-100).

No caso particular do IFBA, *campus* Porto Seguro, temos uma instituição que surgiu em 2008, instituindo-se na cidade de Porto Seguro, oferecendo três cursos de licenciatura e Ensino Médio integrado atrelado à formação profissional. A instituição tem sido convidada a não só promover a inclusão do aluno público da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mas também a de todos aqueles que fogem ao padrão de aluno idealizado pela escola. Podemos inferir que o IFBA/Porto Seguro, como um contexto, vem aprendendo sobre a política de inclusão escolar.

Colaborando com o entendimento de que o IFBA/Porto Seguro é um contexto que está aprendendo sobre a importância de se promover a inclusão, reportamo-nos a Candau (2013), que reforça: “as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa etc. dos seus sujeitos e atores” (p. 14). Nesse sentido, devemos nos pautar em uma densa reflexão sobre o fazer/saber docente, o currículo escolar e as proposições pedagógicas atuais para os modelos de ensino que temos. Ainda segundo a estudiosa, viver com as diferenças e a pluralidade significa reconhecer que a cultura da homogeneidade deve ser questionada (Candau, 2013). Assim, o reconhecimento da complexidade do contexto, dando ênfase à ação pedagógica, implica uma aproximação compreensiva sobre o desenho curricular, a organização dos tempos em sala de aula e em AEE, o planejamento individualizado e outros aspectos.

Quando evocamos o conceito “currículo”, estamos acordando com o entendimento sobre a complexidade sistêmica que implica o conceito. Apple (2013) descreve que o currículo é um artefato cultural. No contexto escolar, ele abarca mais do que os conteúdos: engloba as práticas ditas e aquelas não ditas. O AEE atua nesse artefato sinuoso e carregado de ritos. No espaço do IFBA, o AEE vem atendendo prioritariamente o Ensino Médio Integrado

Profissionalizante; nesse cenário, o currículo é dividido em: núcleo comum (componentes próprios ao Ensino Médio) e formação específica (componentes referentes à Formação Técnica Profissional).

Um outro aspecto é a dinâmica temporal, pois, no IFBA, os estudantes do médio integrado cursam, pela manhã, os componentes previstos para cada ano, mas permanecem na escola para fazer os atendimentos com os professores do currículo total, além da participação em projetos de pesquisa, extensão e atividades do grêmio estudantil etc. Percebemos que ainda permanece o formato comeniano da organização de uma instituição de ensino, com seus ritos de escola voltados à sala de aula, onde um professor ensina e examina tudo e a todos de forma quase homogênea. Essa lógica, que estranhamente é retroalimentada ao longo dos anos, marca lugares e espaços, separando os sujeitos entre os grupos dos bons alunos e dos maus alunos, influenciando o olhar que os docentes têm em relação ao grupo de sujeitos público da política de inclusão escolar (Santos, 2007).

No contexto estudado, temos as seguintes características geradoras do serviço: uma professora de AEE, cinco profissionais de apoio. Em relação ao grupo de alunos atendidos, encontramos o quantitativo de 31 estudantes com laudo, os quais seguem a orientação da PNEEPEI, em relação ao seu público: três com baixa visão, três com deficiência visual/cegueira, dois com deficiência auditiva/surdez, três com deficiência intelectual, 15 com autismo, três com altas habilidades, três com deficiência física.

É nesse cenário, marcado pelos ritos que sugerem permanências – e pequenos avanços que significam a diferença –, que a ação pedagógica vem buscando ser compreendida como práxis, já que gera indicativos de ser um movimento de reflexão sobre a ação. Assim, podemos inferir que prevalece o debate sobre uma docência planejada, engajada e colaborativa, não somente vinculada ao profissional do AEE, mas envolvendo todo o espaço educativo regular. Com base nessa mobilização, esperamos a construção de uma práxis que problematize a lógica da homogeneidade que sedimenta historicamente a exclusão de muitos alunos na escola.

De modo mais detalhado, podemos destacar que, no contexto do IFBA, essa ação vem sendo tecida sob um inicial formato investigativo e colaborativo entre a docente do AEE e os docentes das salas de aula. A dinâmica pode ser descrita com base nos documentos analisados: a professora do AEE, após identificação via diagnóstico (documento apresentado no ato da matrícula), realiza entrevista com familiares e com o próprio estudante, com o objetivo de planejar o atendimento e gerenciar suportes e recursos didáticos necessários. Essa profissional articula o Plano Educacional Individualizado (PEI).

É necessário compreender que o PEI é uma estratégia pedagógica que vem sendo utilizada para complementar o processo de escolarização de alunos com deficiência há alguns anos nos Estados Unidos e na Europa (Magalhães et al., 2013). Direciona-se pela necessidade de individualizar percursos pedagógicos, no intuito de promover a inclusão dos estudantes pertencentes ao público da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, potencializando a aprendizagem de tais estudantes durante seu processo de escolarização.

No que se refere ao contexto, os acompanhamentos individualizados acontecem quinzenalmente, devido ao número de discentes para uma única professora de AEE. A profis-

sional ainda gerencia os momentos de formação interna e continuada com os docentes, dando destaque às necessidades encontradas no contexto da sala de aula. Alguns docentes de sala de aula parecem tentar, com a professora do AEE, desenvolver ações colaborativas, buscando em parceria compreender o contexto da sala de aula e identificar as potencialidades e as necessidades dos alunos. A professora de AEE articula metodologias, reorganiza o currículo para torná-lo acessível aos estudantes, trabalha a interação aluno/aluno e aluno/professor, desenvolvendo atividades de estimulação cognitiva e afetiva.

No que se refere aos profissionais de apoio, neste cenário de análise, eles ficam com a responsabilidade de acompanhar os estudantes em sala de aula, dando suporte no que se refere à dinâmica cotidiana, tais como: deslocamento, orientação sobre os horários e as mudanças de instalações (sala de aula, laboratórios etc.). Esses profissionais têm reuniões com a professora de AEE com o intuito de dar informações sobre o progresso e as dificuldades encontradas pelos estudantes. Esses seis profissionais, diretamente envolvidos, possuem a seguinte formação: a profissional do AEE com formação em licenciatura e pós-graduação (mestrado e doutorado na área da Educação); cinco profissionais de apoio que, no contexto cotidiano, são nomeados mediadores – três cursando licenciatura e dois com licenciatura já concluída.

Observando e destacando os documentos analisados, vinculados à descrição geral da dinâmica de todo o processo e ainda ancorados em Bateson (1999), no que se refere à compreensão de que este todo contém as partes, podemos inferir que, no contexto do IFBA/Porto Seguro, o processo de inclusão do aluno público da política de inclusão parece estar sendo transferido unicamente para a professora do AEE. Tal conjectura ganha sentido quando se percebe, por meio dos documentos (PEI, normativas em construção, edital, tabelas orientadoras do atendimento), que, apesar de a profissional estar tentando iniciar uma ação pedagógica colaborativa, o movimento é freado pelas negativas e pela falta de devolutivas dos professores sobre o material compartilhado. Percebemos a resistência à dinâmica do trabalho.

Essa suposta resistência merece ser destacada e analisada: estamos diante de uma instituição de ensino – e, por isso, educativa – cuja base é a estrutura da escola, sob as características que conhecemos (lógica da homogeneidade). Nessa acepção, pensar em uma ação pedagógica inclusiva significa: em primeiro lugar, problematizar a natureza tecnicista histórica dos Institutos Federais; em segundo, assumir a professora de AEE como uma docente que mobiliza, articula, medeia, pesquisa, mas que essencialmente trabalha com os demais docentes; em terceiro, compreender que o PEI deverá ser exceção, já que a meta é a construção de um espaço inclusivo com a compreensão de um momento pedagógico/práxis que atenda a todos.

As reflexões de Haas e Baptista (2019) colaboram e ampliam essa perspectiva interpretativa, pois advogam a existência de um novo formato curricular. Nesse desenho curricular, que envolve vários profissionais, a cultura de “cada um faz uma parte” é responsável por manter a ideia de que nenhum dos professores (ou apenas o professor do AEE, por exemplo) é o responsável pelo desenvolvimento das competências básicas.

3.3 COLÉGIO DE APLICAÇÃO – CAP/UFRGS: O CONTEXTO HISTÓRICO

Os Colégios de Aplicação se organizam a partir da Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013, que estabelece normas e diretrizes para o funcionamento dessas unidades

vinculadas às Universidades Federais. De acordo com o documento, são considerados Colégios de Aplicação “as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (Portaria nº 959, 2013, art. 2º).

Nesse sentido, há um compromisso firmado com a formação de professores e com a inovação, que se dá a partir dos estágios e do desenvolvimento de práticas docentes. Os Colégios de Aplicação são considerados o “espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência – PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes” (Portaria nº 959, 2013, art. 4º, inciso IV).

De acordo com Wisch (2020), os Colégios de Aplicação passaram a ser pensados na década de 1940 (inicialmente nomeados “Colégios de Demonstração”), a partir da necessidade de os estudantes de graduação desenvolverem atividades práticas relacionadas à docência. Atualmente, existem, no contexto nacional, 24 Colégios de Aplicação em funcionamento (Portaria nº 694, de 23 de setembro de 2022.). O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) foi criado em 1954, sendo regido pelo Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, que “cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país”, bem como pela Portaria nº 959, de 2013, supracitada. Para além disso, o Colégio de Aplicação, por ser uma unidade vinculada a uma universidade federal, possui autonomia para instituir sua própria organização e possui seu próprio regimento.

O CAp/UFRGS é constituído pelas etapas que envolvem o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e o Ensino Médio. Além disso, oferece a EJA. Para além das atividades de ensino, os docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico possuem compromisso com o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Atualmente, o Colégio de Aplicação possui 57 projetos de pesquisa ativos e cerca de 30 projetos de extensão.

A estrutura organizacional envolve o Conselho de Unidade (Consuni), órgão máximo deliberativo da unidade, presidido pelo diretor do Colégio de Aplicação. Têm assento no Consuni os seguintes segmentos da estrutura: Direção, Vice-Direção, chefes dos quatro departamentos, gerente administrativa da unidade, bibliotecária-chefe, representante da Comissão de Ensino (Comen), representante da Comissão de Pesquisa (Compesq), representante da Comissão de Extensão (Comex), representante dos docentes, representante dos técnico-administrativos, representante discente e representante da Comissão de Pais e Mestres (Copame).

Além das comissões permanentes supracitadas (Comen, Compesq e Comex), a instituição é constituída por outras comissões e núcleos. Recentemente, por exemplo, foi instituída a Comissão de Ações Afirmativas (CAF) do Colégio de Aplicação, que desenvolve ações associadas à garantia do direito à reserva de vagas nos editais de ingresso. A criação dessa comissão surgiu a partir da necessidade observada diante da implementação dos editais de ingresso por reserva de vagas, considerando as seguintes modalidades: Perfil Socioeconômico (PSE), Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) e Pessoas com Deficiência (PCD). O ingresso por meio dos editais de reserva de vagas no Colégio de Aplicação passou a existir a partir de 2021.

3.4 OS DIRECIONAMENTOS DA POLÍTICA E DA AÇÃO PEDAGÓGICA VINCULADAS AO AEE NO CAP/UFRGS

Cabe destacarmos que a UFRGS possui o INCLUIR, Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, que oferece os serviços que envolvem o fomento de uma política de inclusão na Universidade. O INCLUIR é responsável pela produção/adaptação de materiais, atendimentos diversos, tradução/interpretação Libras/Português, entre outros serviços no que concerne à Universidade. Assim, embora haja diálogo entre o Núcleo e o trabalho desenvolvido pela área de Educação Especial do Colégio de Aplicação, a política de direcionamento do atendimento desenvolvida no CAP/UFRGS não ocorre de forma associada a esse setor.

No ano de 2024, no âmbito do Colégio de Aplicação, são atendidos 579 estudantes⁷, dos quais cerca de 40 são acompanhados pela área da Educação Especial. O número de estudantes pertencentes ao público da Educação Especial vem aumentando gradativamente⁸ nos últimos anos, principalmente após a implementação da reserva de vagas. O trabalho que envolve a oferta do AEE iniciou em 2015, com a chegada da primeira professora de Educação Especial. Após um concurso realizado em 2018, atualmente a área é composta por três docentes, as quais se dividem por equipes de trabalho (etapas de ensino) no acompanhamento dos estudantes pertencentes ao público da Educação Especial no âmbito da instituição.

O AEE no CAP/UFRGS está vinculado, de forma específica, ao trabalho desenvolvido e organizado pelas docentes da área de Educação Especial da instituição. Esse trabalho está estruturado de forma sistematizada em um documento intitulado “Projeto de área” e em algumas produções organizadas pelas docentes vinculadas à mesma área. Com relação aos alunos recebidos para atendimento, de acordo com Silva et al. (2024):

O encaminhamento para o atendimento educacional especializado pode se dar de duas formas: 1) por meio de um diagnóstico de profissional externo à instituição, indicando que o estudante constitui-se como público-alvo da educação especial ou 2) a partir da indicação dos professores da sala de aula regular para que se organize um processo de identificação e, posteriormente, caso seja compreendida a necessidade, a construção de um parecer pedagógico elaborado pelas professoras de educação especial indicando o acesso ao serviço. (p. 4)

Essa organização, pautada – de forma prioritária – no encaminhamento pedagógico, está em sintonia com a Nota nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE⁹, que estabelece a não necessidade de um diagnóstico clínico com vistas ao encaminhamento para o AEE, tendo em vista o caráter pedagógico do serviço. A área organiza alguns registros relacionados aos atendimentos, aos processos avaliativos e à documentação da trajetória dos estudantes – dentre os quais destacamos o Plano de AEE e o PEI. No CAP/UFRGS, o Plano de AEE

é organizado a partir dos seguintes elementos: informações sobre o/a estudante, organização do atendimento ao estudante, habilidades e interesses, objetivos gerais para o ano letivo, objetivos do AEE, atividades a serem desenvolvidas no atendimento, profissionais da escola que receberão

⁷ Agosto de 2024 – informação atualizada e fornecida pela direção da escola.

⁸ No ano de 2020, eram 588 estudantes no total e cerca de 20 alunos pertencentes ao público da Educação Especial acompanhados pela área (Silva et al., 2021).

⁹ MEC/SECADI/DPEE = Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e Diretoria de Políticas de Educação Especial.

orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno e avaliação do aluno e do AEE. (Silva et al., 2024, p. 7)

Já o PEI é um documento organizado de forma colaborativa e tem como objetivo tornar o currículo acessível ao estudante. Envolve os professores do AEE e os da sala de aula regular, além de prever a participação da família e dos demais profissionais que atendem o estudante. Embora esteja em processo de implementação no CAp/UFRGS, já é possível afirmar a importância desse instrumento em termos de qualificação do diálogo que se estabelece entre os diferentes sujeitos que sustentam a rede de atendimento ao estudante.

O AEE no CAp/UFRGS é sustentado por uma rede organizada a partir de cinco eixos orientadores da ação pedagógica, a saber: 1) AEE no contraturno; 2) apoio pedagógico em sala de aula regular; 3) assessoria aos professores; 4) bolsistas de acompanhamento de processos inclusivos; e 5) oficinas. De acordo com o Projeto de área, de 2018, compreende-se que o AEE

não se restringe à sala de recursos multifuncionais. Desta forma, organiza-se a partir de uma visão de atendimento educacional especializado ampliada, apostando no caráter pedagógico deste espaço, compreendendo a potência da sala de aula regular e da articulação entre docentes na qualificação deste atendimento. (...) compreende que o atendimento educacional especializado ocorre ainda nos espaços de: assessoria à professores, parcerias docentes, iniciativas formativas que impliquem a instituição, atendimentos no contraturno, acompanhamento em sala de aula regular, entre outros. (CAp/UFRGS, 2018)

Assim, chamamos atenção para os eixos que envolvem o AEE no contraturno e aquele que se sustenta a partir do apoio em sala de aula regular. Embora se compreenda a importância do atendimento que é ofertado no contraturno e que se organiza conforme as orientações estabelecidas pela PNEEPEI (Ministério da Educação, 2008), a área vem dando destaque para o atendimento que se constitui a partir do diálogo com a sala de aula regular.

Os atendimentos que ocorrem no contraturno são organizados pelas professoras de Educação Especial (em termos de número de encontros, horas, frequência, número de estudantes etc.) a partir das necessidades observadas em cada caso. Nesse sentido, é organizado um planejamento voltado para aquilo que se observa com relação aos estudantes atendidos. Cada encontro é pensado a partir do anterior, sendo um planejamento aberto, construído também a partir das relações estabelecidas.

O apoio em sala de aula regular se organiza a partir de uma proposta de docência compartilhada. Assim, pautando-se no ensino colaborativo, estabelece-se uma parceria entre professores da sala de aula regular e professoras da Educação Especial. Compreende-se que tal organização considera o AEE a partir do conceito de complexidade (Vasconcellos, 2012), tendo em vista que o atendimento se estrutura por meio da rede composta pelos diferentes sujeitos que se articulam ao processo de escolarização do estudante público da educação especial. Esse atendimento ganha contornos a partir das características do contexto e das relações que se estabelecem, inserindo-se na compreensão de “deuteroaprendizagem” apresentada por Gregory Bateson (1999).

Assim, para além de uma visão que considera as orientações normativas associadas ao desenho do AEE – compreendido como serviço não substitutivo, que complementa ou suple-

menta o processo de escolarização que ocorre em sala de aula regular –, a constituição desse serviço no âmbito do CAP/UFRGS vem considerando as redes possíveis no contexto em questão.

Tais redes se compõem na articulação entre docentes e demais profissionais do CAP/UFRGS, mas também a partir da pesquisa e da extensão, bem como no diálogo com diferentes atores que constituem a universidade. Esse diálogo envolve desde o INCLUIR (Núcleo de Inclusão e Acessibilidade) da UFRGS até os estágios na área da Educação Especial¹⁰, que envolvem a parceria com a Faculdade de Educação da UFRGS na recepção de licenciandas do curso de Pedagogia para o desenvolvimento de um estágio de docência na área.

O CAP/UFRGS ainda conta com a presença de apoio em sala de aula por meio da figura de bolsistas de apoio aos processos inclusivos. Esses bolsistas são estudantes de graduação da Universidade, os quais não possuem vínculo empregatício com o CAP e que estão em processo de formação. Eles recebem uma bolsa para desenvolver um trabalho de apoio/suporte às rotinas de sala de aula com os estudantes pertencentes ao público da Educação Especial. Consideramos esses bolsistas parte da rede de atendimento, tendo em vista o papel que assumem na relação cotidiana junto ao estudante e à turma em que estão inseridos.

Por fim, dentre os cinco eixos estruturantes do AEE no CAP/UFRGS, ainda há o de “assessoria aos professores”, outro espaço de diálogo e trocas, reservado à discussão de casos, adequações, avaliações, entre outros, bem como o de oficinas, que envolve o atendimento aos estudantes pertencentes ao público da Educação Especial em espaços específicos relacionados aos projetos de ensino, como a Iniciação Científica, no Ensino Fundamental, ou as disciplinas eletivas, no Ensino Médio.

Embora contraditório, percebe-se que reside na condução da colaboratividade um dos desafios fundamentais associados à ação pedagógica vinculada ao AEE. O desafio reside, de forma prioritária, em estabelecer parcerias que se pautem no princípio de “solicitude” (Meirieu, 2002), que envolve a compreensão de que somos – na relação – também responsável pelo processo de aprender do outro, mas que não podemos conduzir/fazer por ele.

Do ponto de vista da articulação que envolve o professor de Educação Especial e o professor de sala de aula regular, há uma tendência de o professor dessa área assumir a frente, como se o aluno fosse mais dele ou como se ele fosse o único responsável pelo estudante público da educação especial. Faz-se necessária a compreensão de que o estudante é responsabilidade de todos (Silva et al., 2021). Além disso, aponta-se a necessidade de maior espaço para diálogo e formação no que concerne à Educação Especial e aos processos inclusivos. Esse aspecto é destacado em diversos momentos pelos docentes da instituição (Wisch, 2020).

4 CONCLUSÕES

Diante das duas possibilidades apresentadas, torna-se possível afirmarmos, de forma prioritária, que não existe um caminho único para se construir processos inclusivos, considerando os inúmeros desenhos que podem assumir o AEE e a ação pedagógica relacionada a esse serviço.

¹⁰ O “Estágio docência I: Educação Especial: docência e atendimento educacional especializado” está previsto no curso de Pedagogia desde 2018 e prevê um semestre de envolvimento, considerando observações e desenvolvimento de práticas (Haas et al., 2024).

Evocamos o conceito de complexidade para afirmar a importância das relações que são tecidas em cada contexto e que serão fundamentais no que concerne à orientação da ação pedagógica – diante de diferentes contextos de aprendizagem, sujeitos diversos, uma gama de conexões possíveis, também uma diversidade de delineamentos possíveis.

Podemos inferir que tanto o IFBA quanto o Cap/UFRGS, como laços de uma mesma rede, possuem linhas caracterizadas por aproximações, mas também distanciamentos – que se relacionam aos contextos específicos e às relações lá instituídas. Embora respondamos a uma mesma política, as especificidades vinculadas aos contextos oferecem características particulares a cada um; as relações ali instituídas reverberam naquilo que nos oferece pistas acerca do desenho das ações pedagógicas relacionadas ao atendimento.

Retomamos a pergunta que nos mobiliza: Qual é o padrão que une as ações e os serviços vinculados à Educação Especial nos dois contextos? Podemos afirmar que o padrão – compreendido como a dança de partes que interage, evocando Bateson (1999) – tem sido a aposta no diálogo como elemento orientador do percurso. Dessa forma, não podemos deixar de evocar novamente o conceito de complexidade. A aposta, de ambos os contextos, tem sido em uma leitura complexa do AEE e da ação que se relaciona ao serviço, buscando, nos elos entre diferentes sujeitos participantes da rede que envolve o atendimento, a pista para continuidade.

Do contexto do IFBA, afirma-se: “vem sendo tecida sob um inicial formato investigativo e colaborativo entre docente do AEE e docente da sala de aula nos momentos reservados ao atendimento”. Do CAP, em diálogo, diz-se: “o apoio em sala de aula regular se organiza a partir de uma proposta de docência compartilhada. Assim, pautando-se no ensino colaborativo, estabelece-se uma parceria entre professores da sala de aula regular e professoras da educação especial”. Da leitura, reverbera: colaborativo, co-labor-ativo –trabalhar ativamente em companhia.

O padrão que une nos diz de “fazer com”. Nesse sentido, retomamos o conceito de “deuteroaprendizagem”: a compreensão de que não existe uma aprendizagem desvinculada do contexto. Aprender a aprender. O aprender que se relaciona ao contexto, sem, contudo, negar as sinuosidades, os descaminhos em um processo de compreensão contínua sobre um aspecto mais abrangente: a inclusão de estudantes pertencentes ao público da PNEEPEI. Um movimento que sugere mudar, mobilizar, desacomodar, não continuar.

Concluimos, ainda, apostando na deuteroaprendizagem como uma das possibilidades diante do desafio que se apresenta como comum aos dois contextos: a construção da compreensão de que, diante de diferentes sujeitos e diferentes contextos, é necessário ajustar a rota em direção à “trans-formação” dos espaços e tempos escolares, para a constituição de um novo olhar sobre a escola. Que esse “novo olhar” possa pautar-se na compreensão da escola como sistema vivo, complexo, dinâmico, passível de aprender e de aprender a aprender – e que necessita ser constantemente alimentada, aprendendo-se.

REFERÊNCIAS

- Apple, M. W. (2013). Repensando ideologia e currículo. In A. F. Moreira, & T. Tadeu (Orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade* (12ª ed., pp. 49-69). Cortez.
- Bateson, G. (1986). *Mente e natureza: a unidade necessária*. Francisco Alves.
- Bateson, G. (1999). *Una unidad sagrada: paso ulteriores hacia una ecología de la mente*. Gedisa.
- Candau, V. M. (2013). Construir ecossistemas educativos – Reinventar a escola. In V. M. Candau (Org.), *Reinventar a Escola* (9ª ed., pp. 11-16). Vozes.
- Chizzotti, A. (2008). *Pesquisas Qualitativas em Ciências Humanas e Sociais*. Vozes.
- Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2018). *Projeto de Área da Educação Especial*. Cap/UFRGS.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946*. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Haas, C., & Baptista, C. R. (2019). Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. *Revista Educação Especial*, 32(e110), 1-23. <https://doi.org/10.5902/1984686X41104>
- Haas, C., Borba, B. B de, Silva, M. C. da, & Freitas, C. R. de. (2024). Estágio em educação especial na pedagogia: aprendizagens em contextos escolares inclusivos. *Recital – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG*, 6(1), 76-93. <https://doi.org/10.46636/recital.v6i1.404>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Magalhães, J. G., Cunha, N. M., & Silva, S. E. (2013). Plano educacional individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In M. D. Pletsch, & R. Glat (Orgs.), *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais* (1ª ed., pp. 33-48). EdUERJ.
- Maturana, H., & Varela, F. J. (2001). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Palas Athena.
- Meirieu, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Artmed.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>
- Muller, P., & Surel, I. (2002). *Análise das políticas públicas*. EDUCAT.

- Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.* Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192
- Portaria nº 694, de 23 de setembro de 2022.* Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298>
- Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013.* Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-959-de-27-de-setembro-de-2013-31064140>
- Resolução CONSUP/IFBA nº 09, de 28 de março de 2016.* Aprova as Diretrizes para a Acessibilidade Pedagógica dos Estudantes com Necessidades Específicas no âmbito do IFBA. <https://portal.ifba.edu.br/institucional2/consup/resolucoes-2016/resol-no-09.pdf>
- Resolução CONSUP/IFBA nº 30, de 12 de dezembro de 2017.* Aprova a Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou outras Necessidades Específicas no âmbito do IFBA. <https://portal.ifba.edu.br/institucional2/consup/resolucoes-2017/resolucao-30-2017-politica-inclusao-pessoa-com-deficiencia.pdf/view>
- Santos, K. S. (2007). *Os contornos da escola: organização curricular por ciclos, espaços escolares e dificuldades de aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital da UFRGS. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10646>
- Silva, M. C. da, Silva, C. M. da, Borba, B. B. de, & Franzen, R. dos S. (2024). O Atendimento Educacional Especializado no Colégio de Aplicação da UFRGS: o ensino colaborativo em pauta. *Cadernos do Aplicação*, 37(1), 1-16. <https://doi.org/10.22456/2595-4377.139752>
- Silva, M. C. da, Silva, C. M. da, & Wisch, T. F. (2021). Atendimento educacional especializado no contexto do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: de políticas a práticas. *Cadernos do Aplicação*, 34(2), 197-210. <https://doi.org/10.22456/2595-4377.114013>
- Vasconcellos, M. J. E. (2012). *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Papirus.
- Wisch, T. F. (2020). *Contextos emergentes no Colégio de Aplicação: tessituras das docências na perspectiva inclusiva* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Manancial Repositório Digital da UFSM. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22945>