



ORGANIZADORES

SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA E IVANILDO SACHINSKI

COLABORAÇÃO

ANNA LUIZA DE CAMARGO SILVA

EPEDIN

UMA DÉCADA DE PERCURSOS,
PERCALÇOS E AVANÇOS INCLUSIVOS



EDITORA ÍTHALA

© 2022 Editora Íthala

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Godoy Dotta – Doutor e mestre em Educação.

Ana Claudia Santano – Pós-doutora em Direito Público Econômico pela PUC-PR.

Clay Brites – Pediatra e Neurologista Infantil Palestrante e integrante do Instituto Neurosaber. Doutorando em Ciências Médicas – UNICAMP Pesquisador e integrante do DISAPRE-UNICAMP.

Daniel Wunder Hachem – Doutor e mestre em Direito do Estado pela UFPR.

Emerson Gabardo – Pós-doutor pela Fordham University School of Law e pela University of California - UCI (EUA).

Fernando Gama de Miranda Netto – Doutor em Direito pela Universidade Gama Filho.

Ligia Maria Silva Melo de Casimiro – Doutora em Direito Econômico e Social pela PUC-PR.

Luiz Fernando Casagrande Pereira – Doutor e mestre em Direito pela UFPR.

Marcia Regina Machado Santos Valiati – Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente pela UFPR.

Maria Cristina Bromberg – Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pedagoga voluntária do Centro de Neuropediatria do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Grupo de Orientação sobre o TDAH – GOTAH. Diretora do Instituto Pamela Kvilekval

Rafael Santos de Oliveira – Doutor em Direito pela UFSM.

Sady Ivo Pezzy Júnior – Engenheiro pela UFPR. MBA em Gestão e Marketing pela FAE. Mestre em Educação e Trabalho pela UTFPR. Organização E Gerenciamento na Direção em Vendas (ESADE-OMDV). Marketing Digital (ESADE-MD). Advanced Management Program.

Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi – Pós-doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidade de Murcia na Espanha.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Maria Isabel Schiavon Kinasz, CRB9 / 626

E22 EPEDIN: uma década de percursos, percalços e avanços inclusivos / organização de Sandra Salete de Camargo Silva, Ivanildo Sachinski - Curitiba: Íthala, 2022. 198p.: il.; 22,5cm
ISBN: 978-65-5765-160-5

1. Educação inclusiva. 2. Tecnologia assistiva. I. Silva, Sandra Salete de Camargo (org.). II. Sachinski, Ivanildo (org.)

CDD 371.9 (22.ed)
CDU 376

Editora Íthala Ltda.
Rua Pedro Nolasco Pizzatto, 70
Bairro Mercês
80.710-130 – Curitiba – PR
Fone: +55 (41) 3093-5252
Fax: +55 (41) 3093-5257
<http://www.ithala.com.br>
E-mail: editora@ithala.com.br

Capa: Antonio Dias
Revisão: Karla Andrea Leite
Diagramação: Sônia Maria Borba
Logo do Grupo: Jeniffer Da Canal Oliveira Lirio

abdr
ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE DIREITO
REPRODUTIVO
Respeite o direito autoral!

Informamos que é de inteira responsabilidade do autor a emissão de conceitos publicados na obra. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Íthala. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/98 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

ORGANIZADORES
SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA E IVANILDO SACHINSKI

COLABORAÇÃO
ANNA LUIZA DE CAMARGO SILVA

EPEDIN

UMA DÉCADA DE PERCURSOS,
PERCALÇOS E AVANÇOS INCLUSIVOS



EDITORA ÍTHALA
CURITIBA – 2022

PREFÁCIO

Democracia é dar, a todos, o mesmo ponto de partida.

Mário Quintana (Caderno H. Segunda Edição.
São Paulo. Globo, 2006, p.141)

A escola brasileira, como uma instituição do Estado, apresenta-se em crise! Dentre nós, professoras e professores, paira, há décadas, a culpabilidade pelos insucessos do processo de escolarização. Contraditoriamente, resistimos prepositivamente, democratizando a escola, o conhecimento e a gestão para o acesso e a permanência de todos(as) nesses espaços formativos. Olhamos o ponto de partida e, há tempos, vive-se essa primavera daquele verão de 2012. Tudo passou tão rápido e, ao mesmo tempo, aqui, a sensação é de que estamos iniciando a caminhada. Mas, afinal, a partida deixa a inércia, que se move na busca e carrega a participação.

Nesse sentido, a propositura deste livro, *Epedin: uma década de percursos, percalços e avanços inclusivos*, reuniu pessoas marcantes durante a cíclica (r)existência do Epedin. Em 2012, ocorreu o início de um núcleo no colegiado de Pedagogia, do campus de União da Vitória, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar, na época, FAFIUV), denominado Nepedin (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão), proposto e coordenado por esta professora com o objetivo de articular o diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tecendo, assim, no decorrer de 10 anos, redes de cooperação recíproca entre diversos segmentos de União da Vitória e do entorno com a Unespar.

Em 2021, com ajustes resultantes das consequências da pandemia da Covid-19, os encontros se tornaram remotos e, com isso, ocorreu a ampliação e a transformação de núcleo para espaço coletivo, o Epedin (Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão) da Unespar/União da Vitória. Suas ações abrangem toda a região do Contestado em redes colaborativas a grupos vulneráveis para o acesso aos direitos de valorização da diversidade e defesa dos direitos humanos.

A presente publicação, organizada em quatro seções, inspirada pelo ciclo permanente das estações do ano, trouxe, em capítulos interligados, o desenho das (an)danças de professores, estudantes, profissionais da Educação por esse coletivo de debates, encontros, angústias e esperanças, por outros caminhos de mediação de conflitos, promoção de processos e práticas pela visibilização dos sujeitos de direito da educação especial e inclusiva, protagonizando processos de inovação do ensino e garantias de aprendizagens, pela acessibilidade em todos os âmbitos sociais.

Na primeira seção, inspirada no **verão** e intitulada “Do Espaço de resistência: Nepedin (2012) agora Epedin (2020)”, organizou-se o registro do início do núcleo que, hoje, consiste no espaço coletivo de educação, direito e inclusão. Os artigos que compõem o capítulo ilustram resultados de projetos de pesquisa e extensão dos participantes.

Ressaltamos que, em 2015, registra-se o violento episódio de ataque à Educação, ocorrido em 29 de abril de 2015, quando, nós, servidoras(es) estaduais protestamos em frente à sede da Assembleia Legislativa do Paraná, no Centro Cívico de Curitiba, e a Polícia Militar disparou contra os manifestantes balas de borracha e bombas de gás. Tal atentado foi transmitido pelas redes sociais com alcance em todo o Paraná, Brasil e planeta, que testemunharam um dos episódios mais estarrecedores da história recente do Paraná, o qual passou a ser chamado de “Massacre do Centro Cívico” e teve muitos feridos. Em decorrência de tal violação de direitos, um grupo de professoras da Unespar se propuseram à articulação de um movimento envolvendo as iniciativas pontuais de garantia e luta por direitos já existentes nos sete campi da Universidade Estadual do Paraná. Integraram o grupo de trabalho as professoras: Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi, campus Curitiba II; Dorcelly Izabel Bellanda Garcia, Campus Paranavaí; Evaldina Rodrigues, campus Campo Mourão; Adriano Chaves Giesteira, campus Curitiba I; Eromi Hummel, campus Apucarana; Roseneide Cirino, campus Paranaguá e Sandra Salete Camargo Silva, campus União da Vitória. Por meio do Nepedin de União da Vitória, essa iniciativa resultou na criação do Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH), em 2016, por Resolução do Conselho Universitário n. 007/2016.

Prosseguindo, tendo o **outono** como inspiração da seção 2 “Centro de apoio: Nespi (2016)”, registrou-se o movimento propositivo de produções que perpassam a criação institucional desse espaço de defesa de direitos humanos, evidenciando as práticas e os processos inclusivos articulados em rede com o Epedin.

Após anos de pesquisas, o movimento desse coletivo aponta, como resultados, a necessidade de efetivar ações envolvendo pesquisa e extensão, para identificar a relevância da mudança de concepções e paradigmas no processo de escolarização dos estudantes com deficiência e pela visibilidade do sujeito de direito da educação especial numa rede colaborativa. Mais uma vez, o Epedin, por meio do Nespi, em 2019, integra o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), com a justificativa de apoiar políticas e pesquisas frente ao aumento expressivo de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica e superior.

Para formação profissional dos professores em todo o território nacional, no que se refere à formação continuada em consonância com as políticas públicas de inclusão escolar e uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), desde 2020, a Unespar oferece 04 (vagas) para o campus de União da Vitória, em uma proposta para construir uma cultura inclusiva que articule a equipe escolar e os educadores, com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos técnicos, pedagógicos e científicos para trabalhar positivamente com as diferenças.

Dessa maneira, na seção 3, há a proposta de ampliação do acesso e a participação da pesquisa simbolizada no **inverno**: “Na Proposta de Pesquisa: Profei (2019)”, apresentou-se resultados do programa de mestrado profissional, a sustentação formativa junto ao Epedin e a proximidade qualitativa com os desafios da educação.

Contudo, tal ciclo de produção e formação se deparou, em 2020, com a maior calamidade sanitária já vivida, a Covid-19, identificada pela primeira vez na China, como uma doença causada pelo coronavírus e foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como epidemia, gerando, assim, estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) em março de 2020, foi declarada pandemia. A Unespar retomou as atividades presenciais neste ano de 2022.

Com a chegada da **primavera**, apresentamos na seção 4: “Pela formação inicial: Pedagogia (2012-2022)”, o gradativo retorno ao movimento de formação inicial na força do ensino e graduação das estudantes do Curso de Pedagogia.

Assim, a presente obra *EPEDIN: uma década de percursos, percalços e avanços inclusivos* comemora importantes estações desse espaço de pesquisas e estudo, os quais significam períodos com características cíclicas específicas, registrando também o movimento de pessoas memoráveis. Por isso e muito mais, é preciso celebrar essa caminhada coletiva pela educação, o Direito e inclusão!

Sandra Salete de Camargo Silva

União da Vitória/PR, primavera de 2022.

SUMÁRIO

Olhares das(os) Autoras e Autores para o EPEDIN em suas estações: 11

Foi no VERÃO

Seção 1: Do Espaço de resistência: NEPEDIN (2012) agora EPEDIN (2020)

Capítulo 1 -A tecnologia assistiva e a formação docente com foco na educação inclusiva..... 23

Janaíne Gonçalves de Oliveira | Tatiana de Lima | Sandra Salete de Camargo Silva

Capítulo 2 - NEPEDIN agora é EPEDIN: pegadas por uma rede colaborativa pela inclusão . 33

Anna Luiza de Camargo Silva | Mariane de Freitas | Taiane Alves do Prado

Capítulo 3 - Conhecer para incluir: a prática educativa e social com ênfase na acessibilidade atitudinal 43

Maria Fernanda Ferreira Nadolny | Meliane Aparecida da Rosa | Ivanildo Sachinski

Capítulo 4 - Educação inclusiva: discussões entre a garantia de direitos e os desafios pedagógicos entre as diferentes instituições 51

Solange da Silva | Danieli Bachtchen

Capítulo 5 - Alternativas educacionais: uma retrospectiva histórica..... 63

Raquel da Silva | Solange da Silva | Tânia da Silva

E chegou o OUTONO

Seção 2: Um Centro de apoio: Nespi (2016)

Capítulo 6 - Ação pedagógica: os dilemáticos caminhos para o exercício da cidadania..... 79

Valkiria de Novais Santiago | Antonio Charles Santiago Almeida

Capítulo 7 - Estudantes público da educação especial (PEE) na universidade pública: um ponto reticente? 87

Deise Borchhardt Moda | Sandra Salete de Camargo Silva

Capítulo 8 - O sujeito com deficiência e a inclusão: as relações entre a luta e o espaço 95

Ivanildo Sachinski | Ana Paula Araújo da Silva | Rosemery Alves Cardozo Marinho

Capítulo 9 - Planejamento na escola inclusiva: o DUA como possibilidade..... 105
Josiane Jocoski Bueno | Sávio Bueno

Capítulo 10 - Educação inclusiva no Brasil, processos e práticas por caminhos de um direito social fundamental: algumas provocações 115
Sandra Salete de Camargo Silva | Lara Bianca Pinto Vieira | Lutécia Hiera da Cruz

Num certo INVERNO

Seção 3: As Propostas de Pesquisa: PROFEI (2019))

Capítulo 11 - Trabalho colaborativo: uma proposta de inclusão voltada à escolarização do estudante com TEA 125
Michelly Fink | Vanessa Tavares Brito Pinheiro | Everton Schwartz da Silva
| Sandra Salete de Camargo Silva

Capítulo 12 - Alfabetização e o direito à apropriação da linguagem escrita: uma relação com a inclusão..... 133
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi | Kelyn Caroline Bueno | Sandra Salete de Camargo Silva

Eis a PRIMAVERA

Seção 4: A formação inicial: Pedagogia (2012-2022)

Capítulo 13 - A inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação especial: aproximações preliminares 145
Gabrielly Stocker Santos | Sandra Salete de Camargo Silva

Capítulo 14 - O trabalho do professor com o aluno disléxico: considerações, demandas e desafios 155
Letícia Stacechen | Caroline Elizabel Blaszkó

Capítulo 15 - Formação docente inicial: reflexões sobre a gestão e a avaliação em sala de aula 165
Francielle Krich | Valéria Aparecida Schena | Rosana Beatriz Ansai

Capítulo 16 - Educação infantil, inclusão e desenho: possibilidades no processo educativo 175
Tatiane Alves da Silva | Sandra Salete de Camargo Silva

Capítulo 17 - Políticas públicas, processos inclusivos e o estudante com Transtorno do Espectro Autista: aproximações para a visibilidade ao sujeito de direito..... 185
Alessandra Muncinelli Pimentel | Sandra Salete de Camargo Silva

OLHARES DAS(OS) AUTORAS E AUTORES PARA O EPEDIN EM SUAS ESTAÇÕES:

Quero apenas cinco coisas.

Primeiro é o amor sem fim

A segunda é ver o outono

A terceira é o grave inverno

Em quarto lugar o verão

A quinta coisa são teus olhos

Não quero dormir sem teus olhos.

Não quero ser... sem que me olhes.

Abro mão da primavera para que continues me olhando.

Pablo Neruda



ALESSANDRA MUCINELLI PIMENTEL

Acadêmica do 4º ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de União da Vitória. E-mail: alessandramuncinellipimentel@gmail.com



ANA PAULA ARAÚJO DA SILVA

Mestre em Educação Inclusiva – Profei (Unespar). Graduada em História, Letras Português e Inglês e Pedagogia. Docente há 15 anos, atua na educação básica no município de União da Vitória/PR. E-mail: paulinhahistoria@hotmail.com.



ANNA LUIZA DE CAMARGO SILVA

Acadêmica do curso bacharelado em Engenharia de Produção, pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de Paranaguá. E-mail: Annasilva1564@gmail.com.br



ANTONIO CHARLES SANTIAGO ALMEIDA

Pós-Doutor em Sociologia, Doutor em Educação e formação em Filosofia e Sociologia e Mestre em Ciências Sociais. Professor de filosofia e sociologia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória. Autor dos livros: *Filosofia Política*, *Filosofia de Boteco*, *Conceitos Políticos na Obra de Ortega y Gasset* e *Rasgos de Política, Educación y Cultura en Brasil*. Email: charles.santiago@unespar.edu.br



CAROLINE ELIZABEL BLASZKO

Doutora em Educação (PUC/PR). Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Pedagoga, Psicopedagoga e especialista em Educação Especial (Unespar/UV). Professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de União da Vitória. Professora do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (Geprax) vinculado ao Curso de Pedagogia da Unespar/UV. Membro do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET). Email: carolineblaszko2020@gmail.com.



CLAUDIA MARIA PETCHAK ZANLORENZI

Doutora, Mestre e Pós-Doutora pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Uilson e em Letras pela FECLI, atualmente Universidade Estadual do Centro-Oeste. Possui especialização em Educação Infantil (UTP) e Supervisão, Orientação e Gestão Educacional (UNICENTRO). Docente há 33 anos, sendo 28 da educação básica. Professora adjunta da Unespar, no colegiado de Pedagogia, campus de União da Vitória. Email: aecmari@gmail.com



DANIELI BACHTCHEN

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Especialista em Psicopedagogia Institucional; Educação Especial Inclusiva com Ênfase na Deficiência Intelectual; Distúrbio de Aprendizagem e Gestão da Educação Municipal. Graduada em Pedagogia pela UNICENTRO. Pedagoga na rede municipal de ensino de Mallet/PR. E-mail: danielibachtchen@gmail.com



DEISE BORCHHARDT MODA

Licenciada em Química, mestre e doutora em Química Orgânica pela UFSM. Docente adjunto do colegiado de Química, do campus de União da Vitória, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). E-mail: deise.moda@unespar.edu.br



EVERTON SCHWARTZ DA SILVA

Mestrando em Educação Inclusiva do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Graduado em Licenciatura e História (FAFI-UVA). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Integradas Camões. Docente do componente curricular de História a 10 anos no ensino público, lecionando para as turmas do ensino fundamental II e ensino. Email: profevertonsilva@gmail.com



FRANCIELLE KRICH

Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar Campus de União da Vitória-Pr. 2022. Email: tutekrich@yahoo.com.br



GABRIELLY STOCKER SANTOS

Acadêmica do 4º ano de Pedagogia da Unespar, do Campus de União da Vitória. Formada em magistério. Trabalha com educação há 5 anos como auxiliar de turma. E-mail: gabrielly.stocker.gs@gmail.com



IVANILDO SACHINSKI

Professor, Pedagogo. Licenciado em História pela FAFIUV e Pedagogia pela UEPG. Mestre em Educação pela UFSC. Atualmente doutorando em Educação pela UNICENTRO. Docente do Colegiado de Pedagogia da Unespar- União da Vitória, Membro do Epedin/GEPPRAX. Coordenador do Núcleo de Educação Especial e Inclusão (CEDH-UNESPAR-UV). Docente da rede estadual de ensino. Email: sachinski_educa@hotmail.com



JANAÍNE GONÇALVES DE OLIVEIRA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Docente efetiva da prefeitura de Paulo Frontin/PR desde 2017 e docente do município de Porto União/SC, desde 2021. Membro do Espaço de Estudo e Pesquisa em Educação Direito e Inclusão (Epedin) desde o ano de 2013. E-mail: janainegdeoliveira@gmail.com



JOSIANE JOCOSKI BUENO

Doutoranda em Educação. Mestre em Educação em Ciências e em Matemática. Graduada em Licenciatura em Matemática e em Pedagogia. Atualmente, é professora colaboradora do curso de licenciatura em matemática da Unespar. Tem experiência na área de educação, com ênfase nos temas: educação especial e inclusiva, formação de professores e ensino de matemática em uma perspectiva inclusiva. E-mail: josianejocoski1995@gmail.com



KELYN CAROLINE BUENO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - UFPR, na linha de História e Historiografia da Educação. Especialização em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni). Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de União da Vitória-PR. E-mail: kelyncbueno@gmail.com



LARA BIANCA PINTO VIEIRA

Bacharel em Direito pela UGV de União da Vitória/PR e residente técnica em Gestão de Ambientes Promotores de Inovação pelo Separtec, atuando na Agitec da Unespar, campus de União da Vitória. Email: larabiancavieira@gmail.com



LETÍCIA STACECHEN

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná. Email: leticiastacechen21@gmail.com



LUTÉCIA HIERA DA CRUZ

Doutora em Química pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Química dos Recursos Naturais pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Química Industrial (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Norte do Paraná. Docente a 22 anos e hoje docente associada do Colegiado de Química e membro do Grupo de Trabalho para a proposta de Mestrado em Conhecimento em Ensino e Docência do Campus de União da Vitória da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. E-mail: lutecia.cruz@unespar.edu.br



MARIA FERNANDA FERREIRA NADOLNY

Formada em Pedagogia pela Unespar/UV em 2016. Fez parte do PIBIC da Unespar/UV em 2014-2015. Desde 2018, é docente. Atualmente, é professora da rede municipal de São João do Triunfo. E-mail: mariafernandanadolny@gmail.com



MARIANE DE FREITAS

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de União da Vitória. É professora colaboradora no Departamento de Pedagogia a Distância (DPAD-CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Assessora técnica do campus de União da Vitória, da Unespar. É membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação, linha de pesquisa: Cotidiano, Conhecimento e Educação Escolar da UFFS/Chapecó; e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (Geprax), linha de pesquisa: Formação de Professores da Unespar/UV, ambos vinculados ao CNPQ. Email: mariane_kfreitas@hotmail.com



MELIANE APARECIDA DA ROSA

Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Graduada em Pedagogia pela Unespar/UV. No momento não atua no âmbito educacional, trabalhando na área de saúde. E-mail melimelmartins@outlook.com



MICHELLY FINK

Mestre em Educação Inclusiva (Unespar). Graduada em Pedagogia (Unespar). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional (Unespar) e Educação Especial (Bagozzi). Professora do município de União da Vitória há 10 anos e pedagoga do estado do Paraná há 8 anos. E-mail: michelly.fink@escola.pr.gov.br



RAQUEL DA SILVA

Especialista na área de Educação Especial, pela Faveni (Faculdade Venda Nova do Imigrante). Especialista na área de Psicopedagogia, pela Faveni. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de União da Vitória/PR. E-mail: gabyekau2@gmail.com



ROSANA BEATRIZ ANSAÍ

Mestre em Educação pelo Centro Uno Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS), atualmente, Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Professora assistente decana do Curso de Pedagogia da Unespar/UV. Membro do grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE), linha de pesquisa: Núcleo de Estudos em Formação Inicial e Permanente de Professores, da Unespar/UV. E-mail: ansairosana@yahoo.com.br



ROSEMERY ALVES CARDOZO MARINHO

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (Uniarp). Especialista em Neuropsicopedagogia pela Censupeg, em 2015. Docente da Unespar UV no colegiado de Pedagogia. E-mail: merymarinho@hotmail.com



SÁVIO BUENO

Especialista em Educação Inclusiva e Especial. Graduado em Licenciatura em Letras e acadêmico de Pedagogia. Atualmente, professor colaborador do curso de licenciatura em pedagogia da Unespar, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado e membro do Núcleo de educação especial e inclusiva (NESPI) no Campus de União da Vitória. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos temas: atendimento educacional especializado, educação especial e inclusiva, ensino e aprendizagem de língua portuguesa. E-mail: saviobueno2017@gmail.com



SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA

Professora, Pedagoga, Advogada. Graduada em Pedagogia (UNICENTRO/FAFIG) e Direito (UEM). Mestra e Doutora em Educação (UEM). Docente Associada dos Colegiados de Pedagogia e Direito da Unespar- União da Vitória. Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI-UNESPAR), Coordenadora do Epedin/GEPPRAX. Membro do Núcleo de Educação Especial e Inclusão (CEDH-UNESPAR-UV). Email: sscamargosilva@hotmail.com



SOLANGE DA SILVA

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Educação Especial Inclusiva, Arte, Educação e Terapia. Psicopedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Mallet/PR. Integrante do grupo de estudos e pesquisas intitulado Fracasso escolar de alunas na Educação Básica: análise da trajetória escolar durante a pandemia da Covid-19 e a expulsão do direito à educação, coordenado pela professora doutora Célia Ratusniak, da Universidade Federal do Paraná. E-mail: pedagogasol02@gmail.com



TAIANE ALVES DO PRADO

Graduada em Pedagogia pela Unespar, campus de União da Vitória. Docente no município de Porto União, atuando na área de educação infantil. Possui experiência docente em educação especial e formação de professores pelo Curso de Magistério. Email: taianeprado@hotmail.com



TÂNIA DA SILVA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PRPGEM) pela Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória. Docente há 13 anos. Atualmente, trabalha como gestora educacional na rede pública do Município de Porto União/SC. E-mail: taniadasilva-tai97@gmail.com



TATIANA DE LIMA

Mestre em Educação Inclusiva do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Docente efetiva da prefeitura de Paulo Frontin/PR, desde 2017. E-mail: tatianadelima13@hotmail.com



TATIANE ALVES DA SILVA

Acadêmica do 4º ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). E-mail: alvesdasilvatatiane47@gmail.com



VALÉRIA APARECIDA SCHENA

Doutora em Educação pela UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR) na linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2008. Formação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (2000). Professora titular do Curso de Pedagogia da Unespar, campus de União da Vitória/PR. Pesquisadora do Nucathe (Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas de Documentos de História da Educação), com cadastro junto ao CNPQ. Tem experiência na área de educação com ênfase em história da educação e didática, atuando nos seguintes temas: formação de professores, história da educação e infância. Integrante do Grupo de Trabalho para a proposta de Mestrado em Conhecimento em Ensino e Docência da Unespar. Atualmente, atua como Coordenadora do RP (Programa de Residência Pedagógica – Curso de Pedagogia, campus de União da Vitória/PR). Membro do Grupo do Mestrado em Educação da Unespar, campus de União da Vitória/PR. Membro do Grupo de Estudos Geprax, da Unespar, campus União da Vitória/PR. Membro do Grupo de Estudos: História, intelectuais e educação no Brasil e Paraná de oitocentos e noventa UEPG. Email: valeria.a.schena@gmail.com



VALKIRIA DE NOVAIS SANTIAGO

Doutora pelo programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR. Mestre em Educação (UNIVALI – SC). Graduada em Letras Vernáculas (UESB), e em Pedagogia (UNIFACVEST). Formada na área de Psicanálise Clínica (SBEP). Especializada em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS pela UNC-SC, e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís- SP. Docente há 22 anos, hoje, docente do colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de União da Vitória, e da Rede Básica de Ensino. E-mail: valkiria.santiago@ies.unespar.edu.br



VANESSA TAVARES BRITO PINHEIRO

Mestre em educação inclusiva - Profei Unespar. Graduada em Pedagogia (UEPG), pós-graduada em psicopedagogia clínica e institucional e em Educação especial. Pedagoga há 17 anos e docente da educação especial há 10 anos, associada ao Governo do Estado do Paraná. Atualmente, residente na cidade de União da Vitória. E-mail: vanessa.pinheiro@escola.pr.gov.br



FOI NO VERÃO

SEÇÃO I:

DO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA:
NEPEDIN (2012) AGORA EPEDIN (2020)

CAPÍTULO 1



A TECNOLOGIA ASSISTIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Janaína Gonçalves de Oliveira
Tatiana de Lima
Sandra Salete de Camargo Silva

1 INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão acerca da formação dos docentes para a aplicabilidade e uso da Tecnologia Assistiva (TA) no ensino comum, bem como as práticas adotadas em sala de aula que desenvolvam as habilidades e facilitem o desenvolvimento de atividades de vida diária dos educandos com deficiência, tendo em vista que esse processo se inicia com uma parceria entre família, escola e comunidade.

A metodologia do trabalho contempla pesquisa teórica e bibliográfica, pois através dessa sondagem é possível ter contato com diversas obras e autores que tratam sobre a questão abordada, ampliando as informações para o crescimento da pesquisa. Conforme salienta Severino (2002, p. 77) “a bibliografia como técnica tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares”.

O estudo foi realizado com base nas leituras que permeiam a Tecnologia Assistiva (TA) e a formação de docentes para o processo inclusivo de forma plena, desenvolvendo a autonomia e conhecimentos diversos em torno da expansão da TA e a aplicabilidade para aprendizagens efetivas dos educandos, não se limitando o uso dessa tecnologia apenas no ambiente escolar.

A pesquisa científica mantém uma linha de trabalho na qual permeia a legislação do processo inclusivo, a importância da TA no ensino comum e a formação de professores sob a perspectiva da Tecnologia Assistiva no processo inclusivo. Para finalizar, delineiam-se algumas breves considerações pertinentes à temática estudada.

2 LEGISLAÇÃO E PROCESSO INCLUSIVO

Ao longo da história da educação inclusiva no Brasil, passamos por eventos marcantes, tais como a incorporação de princípios nas políticas educacionais brasileiras da Declaração de Salamanca (Espanha), de 1994, e a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Ambos trouxeram contribuições para o avanço nas políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, mas, apesar de já terem passado vinte e oito anos após a Declaração de Salamanca e vinte e seis anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96, a discussão parece estar em passos lentos no ambiente educacional.

Observamos que tanto a ação pedagógica como a compreensão dos professores sobre a questão permanecem como obstáculos com relação a efetivação real para o processo inclusivo, com práticas que visem o desenvolvimento global, social e cultural das pessoas com deficiência.

A despeito das conquistas legais até os dias de hoje, ainda não é possível observar um movimento real e efetivo de inclusão.

Assim, uma educação inclusiva parte do pressuposto de que todos podem aprender em colaboração, visto que há uma valorização da diversidade, nesse processo, o qual não precisa ser normatizado para caber em um funil educacional, mas constituído de indivíduos de determinação múltipla e marcados pela história (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018, p. 29).

Nesse sentido, sabe-se que a perspectiva realmente inclusiva está longe de se consolidar. Omote (2008, p. 25) corrobora isso ao afirmar que “[...] a escola pública tem tido dificuldades crônicas para prover ensino de qualidade para todos os seus alunos”. Kassar (2011, p. 62) aponta ainda que:

Nos últimos anos, muitos educadores de escolas públicas brasileiras têm se surpreendido com a presença de alunos com deficiências matriculados em suas turmas, em diferentes níveis de ensino. Essa situação é resultante de uma política denominada Educação Inclusiva, que tem sido implantada explicitamente desde 2003.

Dessa forma, é importante discutir o acolhimento, os procedimentos pedagógicos que serão adotados e aplicados na escola visando o pleno desenvolvimento.

A escola tem um papel fundamental de instrumentalizar o aluno com os conhecimentos, assim, necessita oportunizar o desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades por meio de ações conjuntas com a família e a comunidade. Vale destacar que não se faz inclusão somente no espaço escolar, visto que estar inserido em um espaço não garante a inclusão da pessoa com deficiência. A inclusão de todos e para todos se faz com diálogo, pesquisa, investimento e colaboração das pessoas envolvidas em todo o processo.

Conforme a LDB, artigo 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, e organização específicos, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996). Sabe-se das fragilidades existentes no processo de ensino, atualmente, o que mais nos preocupa é a qualidade de uma proposta de educação inclusiva para todos e todas.

O planejamento e as ações das equipes multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar são fundamentais para a elaboração de estratégias específicas com intuito de ampliar as possibilidades de múltiplas aprendizagens.

Acredita-se que o aluno com necessidades especiais requer estímulos diversos que irão auxiliá-lo no processo de desenvolvimento cognitivo. Isso porque cada pessoa apresenta um potencial de aprendizagem e necessita de metodologias diferenciadas, recursos específicos e uso da TA de forma adequada, para que possam manter uma vida plena, com autonomia indiferente do espaço onde se encontram.

Desse modo, a Tecnologia Assistiva visa à melhoria da qualidade de vida diária dos educandos, bem como o desenvolvimento de sua autonomia em espaços escolares e não escolares.

Começamos a traçar um caminho para uma sociedade inclusiva, mas ainda existem muitas barreiras que precisam ser enfrentadas, entre elas a barreira atitudinal, que é evidente no nosso cotidiano, caracterizando-se por atitudes preconceituosas, intencionais ou não, fazendo surgirem práticas inadequadas, entre elas o capacitismo¹.

3 TECNOLOGIA ASSISTIVA: APLICABILIDADE E USO NO ENSINO COMUM

Existem diversos tipos de tecnologias: tecnologia da informação, tecnologia educacional e tecnologia assistiva. Como destaca Galvão Filho (2009, p. 216).

¹ “O capacitismo é uma forma de preconceito contra pessoas com deficiência, que envolve uma concepção sobre capacidades de uma pessoa tem ou não devido a uma deficiência, e geralmente reduz uma pessoa a essa deficiência.” (SOUZA, Ludmilla. Capacitismo: expressões são discriminatórias com quem tem deficiência. **Agência Brasil**, São Paulo, 21 set. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-09/capacitismo-expressoes-sao-discriminatorias-com-quem-tem-deficiencia>. Acesso em: 07 nov. 2022).

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Percebe-se que a Tecnologia Assistiva para as pessoas com deficiência é de grande valia, porém muitas vezes é usada de forma isolada, apenas na sala de recurso multifuncional, o que limita o acesso e funcionalidade desse recurso para a vida da pessoa com deficiência.

A TA pode proporcionar diversos efeitos positivos se utilizada de forma correta, podemos destacar a acessibilidade física, a adequação ao ensino, adaptação de materiais, acesso aos meios de comunicação e independência. Promovendo, assim, o rompimento de diversas barreiras, juntamente com ações coletivas e específicas voltada para a inclusão. Como faz notar Manzini (2005, p. 82)

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência.

Quando falamos em autonomia e independência e uso da TA, devemos evidenciar as habilidades e potencialidades das pessoas com deficiência, observando, ouvindo, mediando juntamente com a pessoa ações para melhoria e qualidade de vida. Dentro dos recursos, podemos citar os de baixa e alta complexidade, alguns recursos simples que podem ser realizados em sala de aula com materiais diversos que facilitem a autonomia e independência da pessoa.

Para Bersch (2006, p. 92), “a aplicação da Tecnologia Assistiva na educação vai além de simplesmente auxiliar o aluno a ‘fazer’ tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno ‘ser’ e atuar de forma construtiva [...]”.

Acredita-se na importância de observar e oportunizar que o aluno seja o construtor de seus próprios conhecimentos, com profissionais que oportunizem a aprendizagem equitativa no ensino. Como alerta Bersch (2010, p. 146):

Um atendimento completo de TA só ocorre quando é oferecido ao usuário um seguimento adequado. Este seguimento envolve ajustes, treinamentos, adequações, personalizações, adequação ao crescimento e à mudança da condição física, e busca por novas oportunidades de atividade pessoal, que por sua vez geram novas necessidades, as quais podem ou não requerer novos recursos tecnológicos.

Conforme cita a autora, o uso do TA vai além da implementação, é necessário o acompanhamento e observação criteriosa por parte dos profissionais envolvidos entre eles: professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, pedagogos, psicólogos, os quais podem juntos aprimorar e adequar o processo de implementação. Os relatos da pessoa com deficiência são, também, primordiais para melhorias conforme as necessidades existentes, podendo alterar a forma de uso ou adequar uma Tecnologia Assistiva mais adequada para realidade.

O uso dessa tecnologia vai além da sala de recurso multifuncional, devendo se expandir para o ensino comum, ampliando-se em diferentes espaços escolares e não escolares, proporcionando autonomia e independência aos educandos.

Segundo Galvão Filho e Miranda (2012, p. 3),

É na sala de recursos multifuncional que o aluno aprende a utilizar os recursos de TA, tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia. Porém, o recurso de TA não pode ser exclusivamente utilizado nessa sala, mas, encontra sentido quando o aluno utiliza essa tecnologia no contexto escolar comum, apoiando a sua escolarização. Portanto, é função da sala de recursos avaliar esta TA, adaptar material e encaminhar esses recursos e materiais adaptados, para que sirvam ao aluno na sala de aula comum, junto com a família e nos demais espaços que frequenta.

Nessa perspectiva, para que ocorram aprendizagens efetivas e consolidadas, acredita-se na implementação adequada da TA em diferentes espaços, e a aplicabilidade de forma colaborativa com os profissionais envolvidos e as famílias com propostas de ensino que visam à melhoria da qualidade de vida diária dos educandos, aliando atividades práticas que apresentem significados reais de aprendizagem, rompendo as barreiras existentes.

Com a implementação da TA, fica evidente as conquistas para a autonomia, a independência e a superação de limites, tornando-se nítido o sucesso na aprendizagem dos educandos, além de oportunizar qualidade de vida, trabalhando de forma interativa com as famílias, a equipe multidisciplinar e a sociedade em geral.

3 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir dos anos 90, o desenvolvimento científico e tecnológico instituiu uma sociedade da informação, motivo pelo qual as universidades passaram a repensar suas formas de ensino. Com a revolução nos meios de comunicação nos últimos tempos, faz-se necessário uma formação continuada de professores e uma mobilização no contexto escolar, para o aprimoramento e acompanhamento das múltiplas aprendizagens tecnológicas, sem excluir o desenvolvimento individual de cada docente. Nessa perspectiva,

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1999, p. 25).

Desse modo, o professor adquire uma nova postura frente ao seu fazer pedagógico, assumindo uma ação problematizadora dos conteúdos e das formas de ensinar para todos e todas, na qual desafia e desenvolva a busca de informações, estimulando os educandos para o acesso e efetivação do conhecimento, proporcionando aprendizagens reais através das vivências diárias, refletindo sobre sua prática, o que ensinar e para que ensinar. Vale ressaltar que devemos ensinar coisas funcionais, visando à autonomia, criatividade e criticidade dos educandos.

Sendo assim, o professor necessita conhecer o estudante, propor metodologias adequadas conforme a especificidade de cada um, obtendo sucesso quando o educando se apropria de tudo que foi ensinado no ambiente escolar de forma funcional. Com a utilização dos recursos da TA durante o processo de ensino, observa-se resultados positivos na comunicação, locomoção ou uso de sistemas específico em diferentes espaços.

A prioridade dos processos formativos necessita estar relacionada entre teoria e prática, como ressalta Mantoan (2006, p. 54):

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Para tornar compreensível a política de inclusão e a formação de professores, é importante assimilar, de forma clara, o processo de ensinar e aprender, observar as vivências e desafios diários em sala de aula, dialogar e socializar através de oportunidades para formações pedagógicas e grupos de estudos que oportunize aos educadores troca de experiências e diálogo real sobre as necessidades existentes.

Podemos citar a ausência de formação e a escassez de recursos humanos como uma grande lacuna a ser superada no processo inclusivo.

Moran, Masetto e Behrens (2000) apontam que a expectativa em relação à ação da tecnologia na educação pode estar sendo superestimada,

Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 12).

É necessário ter em vista que o ensinar não depende apenas das tecnologias, mas é importante que os docentes conheçam e saibam utilizar os recursos da TA para facilitar as aprendizagens, a independência e a autonomia dos estudantes. Para isso, os educadores necessitam urgentemente de formações voltadas para o assunto, além de ações práticas reflexivas perante o processo de ensinar e aprender, refletindo e mediando sobre a formação e experiências educacionais inclusivas.

Por fim, vale lembrar que as formações nessa área são escassas, existindo pouca mobilização e investimento para o aperfeiçoamento dos docentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço escolar necessita contemplar a elaboração de planos de trabalho docente criativos, com muita funcionalidade e concordância com a equipe multidisciplinar. Para isso, a oportunidade e os investimentos na formação docentes são essenciais, assim os educadores apresentarão segurança para falar e proporcionar o uso dos recursos da TA, com um planejamento pedagógico estruturado e que seja flexível com métodos e objetivos claros. Com isso, os educadores também podem discorrer com autonomia sobre os temas e manter um diálogo e comunicação constante com as famílias e a sociedade, ampliando a forma de ensinar e aprender, implementando a TA de forma segura e funcional para a vida da pessoa com deficiência.

A legislação em vigor, especificamente a Lei n. 9.394/1996, ao abordar o currículo ou os componentes curriculares, refere-se aos conteúdos escolares a serem desenvolvidos nos diferentes níveis de ensino, determinando como os estudos devem ser organizados e abordados, bem como as condições para tal.

Com base nisso, é preciso reestruturar as propostas e ações pedagógicas focando em adaptações e uso da TA para suprir necessidades específicas dos educandos, não pensar em propostas pedagógicas isoladas para o aluno com deficiência, mas sim planejar observando o currículo base, ampliando e aliando tal conteúdo que irá proporcionar aprendizagens significativas, suprimindo, assim, as ações mecânicas e tradicionais de ensino que ainda estão presente em nosso cotidiano.

Fica evidente, a partir do exposto, que se faz necessário uma formação docente que estimule e desenvolva práticas diferenciadas para o contexto educacional, que se capacitem

acerca do uso da TA e utilizem em todos os espaços escolares, e que esse recurso também seja usado constantemente no ambiente familiar e comunitário, proporcionando autonomia e qualidade de vida para as pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que os educadores necessitam estar acessíveis para a inovação, portanto, à construção de uma relação pedagógica inovadora e produtiva, pela qual seja desafiado a experimentar e conhecer novos recursos para ampliar seu conhecimento sobre suas práticas.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. *et al.* Fatores humanos em TA: uma análise de fatores críticos nos sistemas de prestação de serviços. **Revista Plurais**, Salvador, UNEB, v. 1, n. 2, p. 132-152, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/873/617>. Acesso em: 07 nov. 2022.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. *In:* III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. **Ensaios pedagógicos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 89-94. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? *In:* MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1. ed. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 207-235.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. Tecnologia assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. *In:* GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012. p. 247-266.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In:* BLANCO, R. *et al.* **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

NÓVOA, Antônio *et al.* **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1999. 192p.

OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K.M. G. Educação especial e inclusiva: perspectivas e problematizações. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM; A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. (Orgs.). **Educação especial e inclusiva**: contornos contemporâneos em educação e saúde. Curitiba: CRV, 2018. p.13-32.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 15-32.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Ludmilla. Capacitismo: expressões são discriminatórias com quem tem deficiência. **Agência Brasil**, São Paulo, 21 set. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-09/capacitismo-expressoes-sao-discriminatorias-com-quem-tem-deficiencia>. Acesso em: 07 nov. 2022.

CAPÍTULO 2



NEPEDIN AGORA É EPEDIN: PEGADAS POR UMA REDE COLABORATIVA PELA INCLUSÃO

Anna Luiza de Camargo Silva

Mariane de Freitas

Taiane Alves do Prado

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar perpassa uma constante discussão entre políticas e o reflexo nas suas práticas articuladas a questões sociais, jurídicas e econômicas atuais. Cada vez mais são necessários espaços coletivos de apoio e suporte nas discussões e propostas de ações de inclusão. Nesse sentido, a escolarização de crianças, jovens e adultos, sujeitos de direito da educação, matriculados ou não no processo educativo, requer conhecimento qualificado e formação de profissionais da educação para o atendimento especializado às necessidades dos alunos com deficiências, incluídos nas escolas da rede regular/comum. Este estudo pretende apresentar o percurso do Núcleo de Estudo e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (Nepedin), como um núcleo da universidade aberto e gratuito para estimular a realização de atividades de pesquisa e extensão na Universidade Estadual do Paraná em União da Vitória (Unespar/UV) sobre educação, Direito e inclusão e sua transformação em Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (Epedin), agora, um espaço de pesquisa e extensão na Unespar/UV.

Especificamente, ao contextualizar e identificar os grupos de estudos com diversos representantes da sociedade, esse coletivo realiza ações interdisciplinares e interinstitucionais na divulgação dos resultados de pesquisa e a participação dos acadêmicos de do curso

de Pedagogia, docentes, profissionais liberais, da educação, do judiciário, comunidade em geral e estudantes de todas as etapas e modalidades de ensino da educação da rede municipal, estadual e particular de União da Vitória, Paraná, e Porto União, Santa Catarina, em seminários, debates, estudos científicos sobre educação inclusão, bem como o envolvimento em iniciativas semelhantes em outras instituições.

Com isso, por dez anos vem fomentando publicações docentes e acadêmicas em periódicos e livros científicos. Esse espaço de inserção social promove a publicização de todas as produções desenvolvidas e relacionadas às pesquisas dessa docente, desde 2012, em encontros semanais de grupo de estudos dirigidos acerca da educação, Direito e inclusão. Ressaltamos que, desde 2020 deixamos o espaço físico de uma sala de aula da universidade para reuniões por plataformas virtuais.

O Epedin organiza-se, originariamente, com autonomia e caracterização de espaço coletivo de formação humana, valioso instrumento de coleta e sistematização crítica da inserção social de pesquisas em educação, Direito e inclusão. O tema das discussões e estudos aborda, preferencialmente, a educação dos alunos com deficiências, incluídos nas escolas da rede regular/comum de nossa região.

Hoje, o foco central do Epedin é o direito à educação no contexto atual; compreender que a propositura de uma educação destinada à pessoa com deficiência em escolas comuns/ regulares se constitui em um processo social; e, identificar a relevância da mudança de concepções e paradigmas no processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

2 O NEPEDIN – NÚCLEO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, DIREITO E INCLUSÃO

Em 2012, teve origem o Nepedin (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Direito e Inclusão) como projeto de extensão e pesquisa, coordenado pela professora doutora Sandra Salete de Camargo Silva, com 02 participantes, inicialmente. Tinham encontros semanais na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFI), sendo que, no dia 04 de dezembro de 2013, recebeu a nomeação de Universidade Estadual do Paraná campus de União da Vitória (Unespar), a sétima universidade pública do Paraná.

Os encontros aconteciam nas quintas-feiras, no horário intermediário das aulas do período vespertino para o noturno, das 17h30min às 18h30min. O horário foi escolhido para garantir a acessibilidade do maior número de participantes. Visava também abrangência de pessoas da comunidade, pois era o horário da saída do trabalho, do intervalo para a mudança de horário das aulas.

Durante os cinco anos iniciais o número de participantes do Nepedin chegou a 20 pessoas representativas de vários segmentos, como: mães de sujeitos de direito, professoras e professores da rede pública e privada, acadêmicos da Unespar e de outras universidades, estudantes do ensino fundamental e médio, entre outras pessoas da sociedade.

Nessa trajetória, diversos foram as expectativas dos participantes, alguns com o intuito de melhorar práticas no seu dia a dia, outros queriam adquirir mais conhecimento sobre o tema, e outros iam para ter auxílio e dicas de como agir com as pessoas com deficiências e também saber dos direitos dessas pessoas.

Dentre os vários registros resultantes desses anos de estudo, ressaltamos a participação de uma estudante do ensino médio, adolescente, 13 anos, expressa em publicação em anais de evento científico como resultado do projeto:

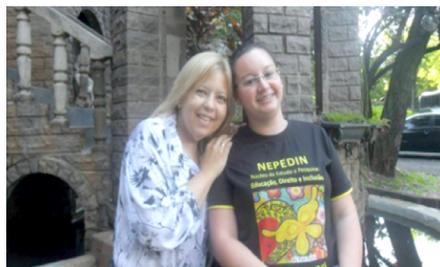
[...] relatar o envolvimento social de uma adolescente do Ensino Fundamental nas discussões e estudos do NEPEDIN, que aborda preferencialmente, a Educação e o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, incluídos nas escolas da rede regular/comum de nossa região. (SILVA, 2016, p. 3).

Destacamos a participação da estudante desde o Ensino Fundamental, em 2013, trazendo o olhar e a compreensão sobre a educação, direito e inclusão na perspectiva da infância e adolescência, hoje, depois de 10 anos, participa como voluntária da execução do projeto e dos encontros do Epedin. Consideramos que as trajetórias do Nepedin, com os encontros, as pesquisas e as ações extensionistas, enriqueceram o debate acerca dos temas inclusivos na sala de aula, na sociedade, temas esses com respaldo em autores que encaminharam a produção de artigos entre os participantes do grupo e a publicização na participação em eventos.

Algumas produções científicas com os resultados de ações do Nepedin foram aprovadas em eventos relevantes para a comunidade acadêmica e científica da educação, o que nos conduziu a eventos relevantes no cenário nacional como:

- a participação na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) do XXII Encontro Anual de Iniciação Científica, de 06 a 08 de novembro de 2013, nas dependências da Unioeste, campus de Foz do Iguaçu, Paraná, com a apresentação de trabalho escrito por Jenny Oliveira Lirio e Sandra Salete de Camargo Silva;

FOTO 1: PARTICIPAÇÃO NO XXII ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA



FONTE: ARQUIVO PESSOAL.

- a participação no Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado em São Carlos, São Paulo, em 2015;

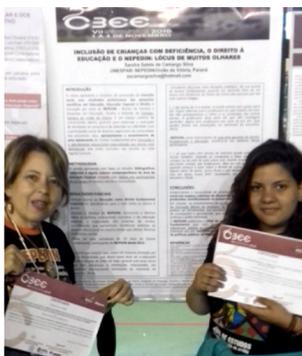
FOTO 2: PARTICIPAÇÃO NO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2015



FONTÉ: ARQUIVO PESSOAL.

- a participação na Unicentro, no SEDIEI, realizado em Guarapuava em 2015;
- a participação no Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado em São Carlos, São Paulo, em 2019;

FOTO 3: PARTICIPAÇÃO NO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2019



FONTÉ: ARQUIVO PESSOAL.

- a participação do Nepedin em oficinas na comunidade.

Essas são algumas dentre outras participações muito significativas que o Nepedin teve durante a trajetória. O Nepedin possuía um objetivo muito forte de trazer um respaldo so-

bre a educação inclusiva para os participantes do grupo de estudo, pois nos encontros eram discutidas questões que surgiam durante o dia a dia e, em conjunto e com olhares de pessoas especializadas e pessoas que tinha experiência, comentavam construindo uma resposta que deixava mais claro a melhor forma de agir.

3 A TRANSFORMAÇÃO VINDA COM A PANDEMIA DA COVID-19: UM ESPAÇO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, DIREITO E INCLUSÃO¹

A extensão universitária consiste em um dos processos que aproximam os resultados acadêmicos em propostas junto à comunidade, inserindo socialmente o conhecimento oriundo do ensino e da pesquisa desenvolvida na universidade. Assim, algumas atividades foram desenvolvidas entre ensino e pesquisa baseada na extensão universitária, iniciada durante a pandemia da Covid-19, em março de 2021, e a ser concluída em junho de 2023. Trata-se do projeto de extensão e pesquisa “Epedin, Cejusc e Escolas Públicas: visualizando um trabalho colaborativo no contexto da (in)visibilidade do sujeito de direito da Educação Especial na perspectiva inclusiva”, organizado como tema gerador das ações em rede, a educação em interface com direitos humanos e justiça, ofertada pela docente associada do colegiado de Pedagogia, Centro de Área de Ciências Humanas e Educação (CCHE). Complementando-se à pesquisa em andamento intitulada “Trabalho colaborativo entre universidade, escola e Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejusc) da Comarca de União da Vitória para o acesso à Educação na perspectiva da Inclusão”, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Unespar (Parecer CAAE 47841021.8.0000.9247), com início em 24 de maio de 2021.

Ressaltamos aqui a necessidade de redes colaborativas de apoio a grupos vulneráveis e/ou socialmente excluídos para o acesso a direitos na valorização da diversidade e defesa dos direitos humanos, que possibilitem o acesso à justiça, a orientação e a construção de uma cultura de paz social.

Agora, o coletivo Epedin passa a ser o espaço para o qual todas as ações e reflexões se encaminham, em um movimento de promoção, contando com a participação dos acadêmicos de Pedagogia, docentes, profissionais da educação da rede estadual de União da Vitória e região, familiares, sujeitos de direitos e sociedade em seminários, debates, estudos científicos sobre educação inclusiva, bem como a equipe Cejusc e das escolas públicas da região do Contestado.

Desse modo, devido ao contexto da pandemia, os encontros que se faziam presenciais passaram a ser virtuais, de forma geral, pelos aplicativos Google Meet e Youtube. O

¹ Parte desta seção foi publicada no livro: FÖETSCH, Alcimara Aparecida (Org.). **Extensão universitária na Unespar de União da Vitória: ações, registros e perspectivas**. Curitiba, PR: CRV, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16pcOgMOQktDuAqg2HBs7mJRVZZSvFdt-/view>. Acesso em: 08 nov. 2022.

Epedin tem como objetivo ser um espaço coletivo que busca incentivar a promoção e participação das(os) acadêmicas(os) de Pedagogia, docentes, profissionais da educação da rede estadual de União da Vitória e região, familiares, sujeitos de direitos e comunidade em seminário, debates, estudos científicos sobre educação, inclusão, bem como a participação em iniciativas semelhantes em outras instituições.

Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações, mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa “gentetude”. (FREIRE, 2016b, p. 89).

O coletivo Epedin experimenta a boniteza de encontros permanecerem com a frequência quinzenal, nas quintas-feiras, no horário das 17h30mi às 18h30min. No ano de 2021, foram aproximadamente 20 encontros virtuais que perpassaram e transversalizaram a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, dentre os assuntos abordados neste projeto de extensão, destacamos:

- Qual a importância do planejamento para a democratização do conhecimento, da escola e da gestão?
- No contexto da pandemia, qual a importância do trabalho colaborativo na escola, não só para os estudantes com deficiência, mas para toda a turma?
- A escola é direito de todas e todos. Essa frase lhe inquieta? Na pandemia, como está sua sala de aula (os conhecimentos e as singularidades humanas)? A escola que se pretende inclusiva possibilita o direito de todas e todos à educação?
- O que alcançamos em termos de acessibilidade tem tornado possível uma efetiva inclusão de alunas e alunos em sala de aula? Afinal, nosso ambiente escolar é acessível?
- Vamos falar sobre autismo? Quais as características do transtorno do espectro do autismo no contexto escolar?
- Vamos conversar sobre tecnologias educacionais na perspectiva inclusiva? Qual a importância da formação docente para o acesso e permanência na educação?
- Vamos conversar sobre educação especial com acessibilidade metodológica e instrumental? Qual a contribuição do AEE para a efetivação do direito à educação?
- Todos são iguais perante a lei. Vamos entender a acessibilidade e a situação de vulnerabilidade que vivemos?
- Visibilidade e acesso aos direitos fundamentais. Como alcançamos visibilidade para os sujeitos de direito da educação especial na perspectiva inclusiva?

- Vamos conversar sobre a acessibilidade programática? Entre contradições ou armadilhas: os avanços e retrocessos nas políticas inclusivas;
- Vamos conversar acerca da afirmação do Ministro Edson Fachin, na ADI 5.357/2016, “o enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente”. O tema ainda é: Política Nacional de Educação Especial;
- 21/09 – Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência. Precisamos conversar sobre capacitismo, violação de direitos e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146/2015 – LBI;

Dessa forma, os encontros foram sendo conduzidos com diálogo e amorosidade, pois compreendemos que esses espaços, como do Epedin, entre outros pressupostos, perpassam também pelo diálogo, a dialogicidade. Referimo-nos àquele diálogo que pressupõe a abertura ao outro, às diferenças, à escuta, à segurança, ao respeito às contradições. O diálogo enquanto encontro de palavras, de vidas, de contextos históricos, encontro de opções ético-políticas e pedagógicas que necessariamente não serão as mesmas (FREIRE, 2016a); encontro com o outro, compreendendo que o outro me constitui – o lugar da alteridade. Estar aberto é estar disponível a aprender e a ensinar e, talvez mais ainda, a aprender.

Ressaltamos que o espaço epediniano se constitui no diálogo, no respeito e na relação de incompletude que estabelecemos com o outro, que é sujeito de direito. É o poder se assumir como sujeito que sabe e que ignora ao mesmo tempo, e, porque não sabe tudo, sempre pode aprender, visto que a vida é uma oportunidade aprendente e amorosa de ser gente (FREIRE, 2016a). Freire (2016^a, p. 132) afirma que:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas.

É nessa relação com o outro, com o diferente, que me permito estar disponível à mudança, ou à afirmação, ou à dúvida, é estar aberto aos olhares e concepções do outro, que pouco a pouco me constituem.

Por isso, seguimos na trilha do diálogo com nosso grupo e, ao final do ano letivo, encerramos os encontros com uma atividade, denominada pela Professora Sandra Salete (coordenadora do grupo) de “Teia Epediniana”. Ainda de forma on-line, subdividimos o grupo em três, com os seguintes temas:

- Relatos de experiência de famílias e estratégias pedagógicas de inclusão;
- Pós-pandemia – demandas;
- Direitos humanos e efetivação da inclusão.

Durante dois encontros (virtuais) trabalhamos com os grupos subdivididos, separados em três salas do Meet. Esses momentos serviram para que o diálogo acontecesse, inicialmente, dentro dos grupos menores, com o objetivo de fortalecer e fundamentar o seu discurso. No terceiro encontro dessa atividade, o diálogo aconteceu dentro do grupo maior, com todos os participantes do Epedin, em que cada grupo, a partir de sua fala, tinha como objetivo maior problematizar e fomentar a discussão dentre os integrantes, estratégia de ludicidade denominada de “Teia Epediniana”, com o intuito de atrair e envolver na teia o maior número de epedinianos, com qualidade e mediações significativas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS FEITOS EM DIAS DE LUTAS E DIAS DE GLÓRIAS

A proporção a que o Epedin alcançou mostra que os temas abordados durante os encontros são imprescindíveis para os participantes que fazem parte da sociedade, os quais acabam espalhando conhecimento em seu dia a dia a pessoas que não podem estar presente nos encontros.

O Nepedin, um projeto que começou por uma professora doutora que tinha vontade de mostrar e alastrar seus conhecimentos sobre educação inclusiva e uma aluna com sede de aprender mais sobre educação especial, juntas tiveram o objetivo de passar esses aprendizados para outras pessoas dando um apoio com consciência e amorosidade aos que procuravam; hoje, transformado no Epedin, que continua com o mesmo objetivo, mas abrangendo não apenas o grupo de estudo de forma on-line que proporciona maior abrangência aos participantes e, sim, outros setores fora da universidade, como setores jurídicos e educacionais.

O coletivo se ressignifica por todos que passaram, levaram e deixaram muitos relatos e conhecimentos durante os encontros. Isso foi como um combustível para o projeto, o que motivou para continuar e chegar ao formato que tem hoje, com a abrangência e com a perspectiva que ele se encontra, de sempre evoluir em prol da educação inclusiva e pessoas com direitos fundamentais.

Nosso maior aprendizado nesse espaço de apoio e sustentação consiste na resistência propositiva de uma educação especial para a inclusão que precisa ser acessível para todos, não apenas para as pessoas de direito, mas, sim, para todos que querem lutar nessa trajetória. São espaços coletivos de diálogo em rede, como instituições e segmentos da sociedade, que possibilitam uma educação de qualidade, experiências e uma vida de qualidade, que tem direitos e propósitos.

Ressaltamos, por fim, que a precarização de informações qualificadas para a visibilização do sujeito de direito da educação especial e de suas necessidades específicas de acessibilidade se encontra entre os grandes desafios da inclusão em todos as esferas sociais. Porém, por meio de redes institucionais, é possível aproximar das demandas de abandono, expulsão e exclusão escolar as ações críticas na promoção de direitos.

REFERÊNCIAS

FÖETSCH, Alcimara Aparecida (Org.). **Extensão universitária na Unespar de União da Vitória**: ações, registros e perspectivas. Curitiba, PR: CRV, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16p-c0gMOQktDuAQg2HBs7mJRVZZSvFdt-/view>. Acesso em: 08 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

SILVA, Sandra Salete de Camargo. Inclusão de crianças com deficiência, o direito à educação e o Nepedin: lócus de muitos olhares. *In*: ANAIS DO 7º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/inclusao-de-criancas-com-deficiencia--o-direito-a-educacao-e-o-nepedin--locus-de-muitos-olhares->. Acesso em: 18 ago. 2022.

CAPÍTULO 3



CONHECER PARA INCLUIR: A PRÁTICA EDUCATIVA E SOCIAL COM ÊNFASE NA ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

Maria Fernanda Ferreira Nadolny
Meliane Aparecida da Rosa
Ivanildo Sachinski

1 INTRODUÇÃO

A literatura especializada nas questões referentes à educação especial e à perspectiva inclusiva tem tido um crescimento no sentido da discussão sobre a pessoa de direito, enquanto processo de acesso à educação com vistas à acessibilidade arquitetônica, instrumental, metodológica, de recursos pedagógicos e, a mais importante, atitudinal. Partindo do pressuposto que pensar e assumir uma postura de acessibilidade supera as esferas do meio educacional.

Nesse sentido, busca-se oportunizar o acesso e a permanência do aluno com deficiência no âmbito escolar, recebendo um ensino com qualidade e não somente pensado em quantidade de conteúdo, mas em seu aprendizado qualitativo e preparo para os desafios da vida social, e, para além da escola, dando-lhe suporte e assegurando a garantia seus direitos enquanto cidadão tanto no quesito escolar como em termos de ser social, em sociedade, respeitando suas diversidades e sua dignidade.

Logo, esta produção científica procura contextualizar a importância da formação docente para o atendimento do aluno com deficiência e acessibilidade no meio educacional com vistas à autonomia. Faz-se necessário sempre debater e estudar sobre a temática elencada neste artigo com intuito de romper paradigmas existentes no meio educacional. Com isso, é extremamente relevante discutir esses assuntos e fazer com que eles estejam sempre em voga

na sociedade, com o dever de melhorar e proporcionar inclusão e acessibilidade no meio educacional e subsidiando a formação docentes para que se tenha foco em formar profissionais com olhar de acessibilidade atitudinal no meio educacional e para além dele. A metodologia utilizada neste artigo é bibliográfica, com suporte em autores que abordam as temáticas delineadas dentro desta escrita, dando-nos subsídio de estudo, análise e reflexão da práxis educativa.

2 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ASPECTO ESCOLAR E SOCIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS

No percurso histórico, as temáticas relacionadas a inclusão escolar apresentaram várias fases, nem sempre estando em pauta nas discussões, ou se apresentando com modelos diversificados. Evidencia-se que esse processo é lento com vários avanços e retrocessos, e que, à medida que foram sendo oportunizadas condições e espaços os avanços, tornaram-se mais evidentes, como destacado por Mendes (2010, p. 12) “[...] o acesso à educação dos *portadores* de deficiências foi sendo muito lentamente conquistado, e essa conquista ocorreu na medida em que ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral.”. O primeiro paradigma seria constituído nas sociedades antigas, como da exclusão, na qual os deficientes eram colocados de lado, separado e rotulados em “normais” e “anormais”, a educação não atendia as subjetividades presentes na sociedade, sendo-a motivo de exclusão e separação. Outro momento, considerado como paradigma da segregação, no qual se entendia que atender o aluno com deficiência seria lhes inserir no contexto educacional e social,

A segregação era realizada sob o argumento de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se fossem escolarizados em classes ou escolas especiais. E, assim, ao longo da história, a rede serviços de Educação Especiais foi então se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais [...] (MENDES, 2010, p. 12).

A década de 1990 é marcante para a história da educação especial e das perspectivas de inclusão, principalmente pela crescente discussões nos âmbitos sociais e escolares, além das movimentações da sociedade civil que resultaram em marcos históricos a nível mundial, como a Declaração de Jomtien (1990)¹, na Tailândia, e Declaração de Salamanca (1994)², na

¹ A Declaração de Jomtien (1990) é um documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, tendo como objetivo satisfazer as necessidades básicas dos indivíduos. Tinha em seu propósito estabelecer compromissos mundiais para o campo da educação, proporcionando assim acesso e permanência com qualidade a todos.

² Declaração de Salamanca (1994) é um documento mundial elaborado em Salamanca, no ano de 1994, que aborda sobre o direito à educação para todos os indivíduos, tendo como objetivo a garantia do direito à educação e a garantia de uma aprendizagem com qualidade, abordando em destaque as pessoas com necessidades educacionais especiais, resultando em políticas educacionais organizadas e voltadas à temática.

Espanha. A ideia de paradigmas serve de pano de fundo para uma construção panorâmica histórica e social na composição para o que temos hoje em nossa sociedade, a perspectiva da inclusão. Ressaltasse que ainda estamos em um processo lento de construção da inclusão efetiva na prática do ensino, mesmo já consolidada nas leis. Na prática, precisamos de um agir mais direcionado na implementação de políticas públicas para sua concretização.

Uma educação inclusiva decorre da necessidade da efetivação de políticas públicas, de uma educação de qualidade contribuindo para a inclusão social e escolar para todos. Consiste no direito de todas as crianças participarem do processo educativo, por meio de uma posposta de mudança estrutural no ensino regular e na efetivação das determinações legais. (SILVA; GOULART, 2010, p. 51).

No contexto da inclusão podemos citar várias dificuldades, fazendo-se necessária uma formação do professor, sendo-a inicial, continuada e/ou em serviço, que possibilitem a construção e reconstrução da práxis docente. A inclusão não é apenas incluir dentro do contexto escolar e/ou social, mas é dar pertencimento, acessibilidade, suporte, acesso, permanência e participação com qualidade. E, ao abordarmos essa temática, observamos que ela é práxis (teoria e prática) que ultrapassa os muros da escola. A instituição escolar possui uma função ricamente destinada a ela, “à escola foi delegada a função de formação de novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de construção do sujeito social” (BUENO, 2001, p. 5).

A escola também precisa disponibilizar recursos tanto materiais como de instrumentos para que ocorra a efetivação do processo de ensino. Esses aspectos perpassam as acessibilidades, muito importantes no contexto da inclusão.

3 ACESSIBILIDADES E INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS CONCEITUAIS E SUA FUNÇÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Discutindo as questões histórica e sociais na busca da efetivação da inclusão dentro do contexto social e educacional, percebemos quão importante é a acessibilidade em todas as suas faces para a efetivação da inclusão. Nesse ensejo, algumas questões apareceram: o que é acessibilidade? Quais são suas faces? Qual seu objetivo dentro do processo de ensino e aprendizagem?

Na busca de respostas, em um primeiro momento, procuramos conceituar e caracterizar a acessibilidade. De acordo com o dicionário Michaelis (2022), a palavra acessibilidade é um substantivo feminino definido por facilidade na aquisição de obter algo, ou seja, para que qualquer pessoa tenha acesso, consiga ver, usar, compreender. Diz-se, principalmente, no material que se destina à inclusão social de pessoas com alguma deficiência que prover acessibilidade está diretamente ligado ao conceito de equidade pensado em tudo e todos, em uma sociedade inclusiva, como expõe Dall’agnol (2017, s.p.), ao retificar que:

A acessibilidade é o direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social; constituindo um atributo essencial do ambiente que garante a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Sendo assim, como bem pontua a autora supracitada, a acessibilidade está relacionada ao direito ao acesso aos instrumentos, metodologias e recursos, para que as pessoas exerçam e usufruam com autonomia em um ambiente acessível a elas. E, assim, o conceito de acessibilidade se faz cada vez mais presente nas discussões e estudos relacionados à educação, todavia é importante abordarmos que a acessibilidade possui suas faces frente a diversas acessibilidades existentes no meio educacional e social, relacionadas às conquistas e desafios para pessoas com deficiência. Tais direitos, decretos e leis são frutos de um movimento mundial a favor da inclusão, como já citamos, que se esforça por buscar e exigir tais ajustamentos concordantes e responsabilidades, tanto dos meios educacionais como sociais, viabilizando o exercício de cidadania e equidade, almejando, assim, uma sociedade cooperativa e reflexiva

A acessibilidade está descrita na legislação brasileira, detalhadamente, no Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004, como a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Isso posto, somos instigados a entender e conhecer mais o que é acessibilidade e suas faces, destacando que a acessibilidade atitudinal está relacionada a percepção das pessoas sem o olhar da discriminação, do preconceito ou do estereótipo, e as demais faces da acessibilidade estão correlacionadas à ela, pois está ligada a postura de ser e pensar acessível, no sentido de dar condições da pessoa para ter acesso tanto ao espaço quanto ao recurso, retirando as barreiras que impeçam de ter tal acesso.

Logo, o professor precisa dar condições de acesso e participação à aula, da forma com que ele consiga aprender e desenvolver de forma mais autônoma possível. A acessibilidade programática se relaciona as políticas públicas, ou seja, refere-se à legislação que é trabalhada para a retirada de barreira. E, para finalizar, destacamos a acessibilidade instrumental, que se relaciona as barreiras nas ferramentas e utensílios de ensino, as quais corroboram para uma eficiência na aprendizagem.

Ao refletirmos as acessibilidades citadas, pensamos nos direitos igualitários, que deveriam acontecer com equidade, de forma equivalente ao que está exposto em leis, porém, ainda há muito para conquistar e aderir, principalmente em um momento que ainda estamos vivendo um paradigma do distanciamento social, consequência da Covid-2019 (Coronavirus Disease 2019), e que gerou a necessidade de nos “adequarmos” para podermos nos adaptar a essa realidade, essa impossibilidade de convivências e isolamento que foi amplamente devastador. O confinamento neste panorama pandêmico demonstrou o quanto à educação em nosso país é

desigual e precária no quesito de garantir o mínimo do ensino sem excluir os que estão à margem da sociedade, em especial, referente ao uso das tecnologias que não abrangem a realidade de todos os envolvidos. É notório que precisamos dar ênfase a tais assuntos referente à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e essa reabilitação começa por nós, enquanto profissionais da educação, na busca por um amanhã mais instruído e inclusivo.

4 FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁXIS EDUCATIVA E SUORTE PARA A EFETIVAÇÃO DA ACESSIBILIDADE AO SUJEITO DE DIREITOS

Ao aludimos sobre as faces da acessibilidade que são de extrema relevância no meio educacional para o sucesso da aprendizagem do aluno com deficiência, é importante abordar a formação do professor, pois ele é a chave do processo educacional e concretização do processo de ensino-aprendizagem na prática educativa.

Para que possamos discutir formação de professor para a Educação Especial, neste momento histórico, é salutar considerar a apreensão da política de inclusão o estado brasileiro, bem como a proposição de formação de professores para a Educação Básica. Compreende-se que a especificidade dessa formação esteja levada de elementos presentes na formação dos professores para a Educação Básica. (MICHELS, 2011, p. 220).

Dessa forma, evidenciamos a importância da formação do docente atuante na educação especial, e essa formação não somente na teoria e nas discussões, mas também na prática. A essência do professor é a práxis, por isso devemos salutar e observar o saber tácito do docente, pois esse saber é adquirido ao longo da vida, apoiado em suas experiências de contato com a práxis (teoria e prática) ao decorrer da caminhada docente.

A formação docente não pode ser superficial, necessita ser sólida e rica de conhecimentos para que possam embasar sua prática em sala aula, como também embasar seus diálogos relacionados à educação especial e o contexto social, ambos devem caminhar juntos sempre na busca da qualidade, adequando-se aos tempos e novas tecnologias que podem e devem ser seu suporte na sua práxis. Importante que na sua formação tenha pilar metodológico, contínuo e reflexivo, auxiliando na construção de conhecimentos para proporcionar um processo de ensino aprendizagem com qualidade, fornecendo base à acessibilidade dentro e fora da sala de aula, relevante para o êxito de todas as demandas do processo educativo.

[...] O professor é considerado o responsável pelo sucesso ou fracasso dos “encaminhados” inclusivistas. Outras produções na área se contrapõem a essa perspectiva e encontram-se nelas a compreensão de que a história (da sociedade, da Educação e da Educação Especial) é a base para desenvolver um exame cuidadoso da realidade educacional desses alunos, A materialidade das condições históricas e sociais para a inclusão é que possibilita a discussão sobre ela (MICHELS, 2011, p. 222).

Michels (2011) retrata a importância do professor dentro do processo ensino aprendizagem, ele é a “peça-chave” para a inclusão acontecer na prática educativa. Portanto, é fundamental uma formação que dê subsídios para tal, fundamental também o suporte metodológico e instrumental para a efetivação da inclusão para além do “chão da escola”. A inclusão precisa se concretizar na prática educativa de forma atitudinal, para que possam ter raízes profundas. É, necessário destacar que inclusão não é somente o acesso à escola, mas precisamos garantir acesso, permanência, qualidade e participação no aprendizado de forma constante, e o docente é fundamental nesse processo, por isso, é tão importante a formação do professor, visto que ele é o suporte para exercer a prática da inclusão.

Todavia, é preciso destacar que a formação profissional se faz necessária e dá suporte ao trabalho do professor, dando-lhe meios para que a inclusão possa se efetivar na escola. Quando abordamos a temática da formação docente, precisamos lembrar de dividi-la em dois tipos: inicial e continuada. Jesus e Effgen (2012, p. 17) destacam que: “[...] a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial”.

Ao formar professores, é preciso pensar no público-alvo que essa modalidade educacional atende, como é colocado pelas autoras citadas acima. Nesse contexto, teremos uma formação mais rica em saberes reais das demandas encontradas pelos professores, ocorrendo uma ressignificação incessante e de qualidade na prática vivenciada nas escolas, contrastando, assim, teoria e prática, e unindo-as na práxis do professor.

É essencial considerarmos que ambas as formações precisam ser com qualidade, pensando em qual profissional queremos formar e como queremos que ele desenvolva o aprendizado (teórico e prático) das formações, tanto inicial e/ou continuada, em sua vivência de sala de aula cotidiana e não apenas em fornecer formação e ela ser apenas um “emaranhado” de saberes sem aplicabilidade. É necessário que as formações ao longo da vida profissional possam auxiliar na construção e reconstrução do docente, dando suportes para sua atuação em sala de aula, melhorando a qualidade do ensino e também de acessibilidade perante o aprendizado dos alunos, preparando-os de forma consciente e eficiente para além dos portões da escola.

Entendemos ser fundamental pensar a escola como locus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer. (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 18).

Para as autoras, a escola caracteriza um espaço de formação, construção dos saberes, reflexões, ressignificações e potencialmente das práticas educativas. Nesse viés, o pro-

fessor precisa conhecer bem as necessidades do seu público-alvo, e as acessibilidades que são necessárias, tanto de metodologias, instrumentos, arquiteturas dentre outras, sendo-as relevante para a efetivação da inclusão, pois não é somente ter o acesso à educação, à escola, é fundamental ter permanência e qualidade como consequência na conclusão das etapas de ensino com melhor aproveitamento acadêmico possível, concretizando a construção da autonomia do aluno com deficiência.

Jesus e Effgen (2012) destacam também que a escola é espaço de tensões e desafios à diversidade que lá se encontra, devendo serem consideradas as subjetividades dos alunos no processo ensino-aprendizagem, apostando em metodologias ativas, em um ensino que o aluno faça parte desse processo, esteja no centro, usufruindo e sendo voz ativa dele.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada neste estudo demonstrou a importância da acessibilidade dentro e fora da escola, apontando que precisamos conhecer para melhor incluir todas as pessoas nas escolas e na sociedade. Primeiramente, abordou-se a respeito da contextualização histórica relacionada a trajetória que formou o que temos hoje presente em nossa sociedade, a inclusão, ela nos vem com muitos desafios frente à escola e sociedade, pois incluir não é apenas inserir no contexto tanto escolar quanto social, mas é dar acesso, permanência, participação e qualidade ao processo educacional, que será a base para a inclusão dentro da sociedade, que é letrada, sendo assim necessário o aprendizado escolar para a concretização da inclusão além dos muros da escola.

Outro ponto elencado neste artigo, é a respeito da acessibilidade e suas faces, sendo elas: metodológica, instrumental, de recursos e, a mais importante, a acessibilidade atitudinal, que está correlacionada com todas as outras, e nos mostra a relevância do olhar acessível na forma de recursos, metodologias e ambientes, sendo o suporte para que a inclusão possa acontecer efetivamente na prática, pois é importante na questão de dar condições para que o aluno tenha acesso e participe da construção do saber

E, por fim, evidenciamos a função grandiosa que o professor tem nesse processo de inclusão no meio educacional, mas, para que isso tenha êxito, é necessário dar o suporte ao professor na sua formação, não só inicial e continuada, como também em serviço, fornecendo-lhe condições de percepção da acessibilidade atitudinal, e também de efetivação das acessibilidades. É necessário conhecer e pertencer para que possa se tornar prática do professor, assim, podendo ressignificar e efetivar realmente o processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

ACESSIBILIDADE. In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. S.l.: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acessibilidade/>. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 101-110, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mxNpBCn-thBt3Wt6GxDf3qPd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2022.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração da Educação para todos.** (Conferência de Jomtien – 1990). Jomtien, Tailândia: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990#:~:text=Aprovada%20pela%20Confer%C3%A2ncia%20Mundial%20sobre,9%20de%20mar%C3%A7o%20de%201990.&text=Jomtien%2C%20Tail%C3%A2ndia%20%E2%80%93%20a%209%20de%20mar%C3%A7o%20de%201990.&text=H%C3%A1%20mais%20de%20quarenta%20anos,pessoa%20tem%20direito%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%22>. Acesso em: 04 set. 2022.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 04 set. 2022.

DALL'AGNOL, Talita Cazassus. A importância da acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência. **Diário da Inclusão Social:** a inclusão como ferramenta de transformação social, Brasília, 07 nov. 2017. Disponível em: <https://diariodainclusaosocial.com/2017/11/07/a-importancia-da-acessibilidade-para-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 05 set. 2022.

JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e prática pedagógica: conexões, possibilidades e tensões. *In:* MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, prática e lugares. Salvador: EdUFBA, 2012.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MICHELS, M. H. 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. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668/2440>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA, S. S. C.; GOULART, A. M. P. L. O atendimento especializado como uma possibilidade de efetivação da educação inclusiva: em foco o projeto de integração dos alunos de classe especial e as salas de recursos. *In:* MORI, N. N. R.; GOULART, A. M. P. L. (Orgs.). **Educação e inclusão:** estudo sobre as salas de recurso no Estado do Paraná. Maringá, PR: EdUEM, 2010.

CAPÍTULO 4



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISCUSSÕES ENTRE A GARANTIA DE DIREITOS E OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS ENTRE AS DIFERENTES INSTITUIÇÕES

Solange da Silva
Danieli Bachtchen

1 INTRODUÇÃO

Partindo dos princípios envolvidos na inclusão, que reverberam sobre a necessidade e importância de olharmos para os sujeitos, compreendendo-os em suas singularidades, sinalizamos que neste estudo objetivamos elucidar os trâmites envolvidos no processo de transição de alunos matriculados no ensino regular para a escola de educação básica na modalidade de educação especial¹, no que concerne a afirmação do direito de inclusão e do atendimento das necessidades formativas de todas as crianças.

Para tal, utilizamos como referência as produções bibliográficas na área, a legislação pertinente, bem como o relato de experiência das autoras, enquanto equipe técnica que acompanha o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da rede regular de ensino e participa das transições entre as instituições de ensino regular e especializada.

¹ “As escolas de educação básica, na modalidade educação especial, amparadas pelo parecer n. 07/2014 – CEE/PR, visam a atender às especificidades dos estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, oportunizando efetivas aprendizagens, considerando tempo, ritmo e desenvolvimento desses estudantes.” (PARANÁ. Dia a dia educação. **Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial**. S.d. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1394>. Acesso em: 08 nov. 2022).

Discorrer sobre a inclusão escolar nos faz refletir sobre o processo histórico pelo qual a temática passou a se delinear e ganhar visibilidade em nossa sociedade. De acordo com Castro (2008), a inclusão resultou de extensas discussões, que marcaram sua evolução no decorrer da história. As pessoas com deficiência passaram por uma longa trajetória marcada pela exclusão, preconceito, tratamentos desiguais, sem espaços e direitos assegurados. Nas palavras de Fumegalli (2012, p. 6):

A pessoa com deficiência, sempre foi considerada como alguém fora dos padrões normais pela ótica histórico-cultural, que sempre ditou para a sociedade, critérios para a normalidade. Muitos termos foram usados para identificar pessoas com deficiência e atravessaram décadas buscando assumir um sentido de inovação na busca pela superação de preconceitos.

Com as mudanças que foram ocorrendo na sociedade, é possível perceber que estudos e pesquisas passaram a contribuir na discussão da temática. Como pontua Ross (2016, p. 10), “as pessoas com deficiência começaram a ser aceitas na sociedade a partir de quando começaram a ser discutidos seus direitos, com isso, leis foram feitas para abranger esse público”. A partir dessas contribuições, a inclusão começou a ganhar espaço nas discussões relacionadas ao âmbito social.

Nas palavras de Macedo, Aimi, Tada e Souza (2014, p. 04) “a participação do Brasil em discussões, acordos e movimentos internacionais suscitou ações e documentos legais que passaram a orientar as políticas públicas para o atendimento de alunos com deficiência com vistas a uma sociedade inclusiva”. No cenário brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, passa a estabelecer a educação como um direito de todos, destacando no art. 208, inciso III, o atendimento educacional especializado, realizado, principalmente, na rede regular de ensino, princípio que foi reforçado no art. 54, inciso III do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Outra publicação significativa que marcou a discussão sobre o tema no país foi a Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994), resultado de uma conferência realizada na Espanha, que reuniu uma série de países e organizações. Esse documento enfatizou a inclusão e satisfação das necessidades educacionais dos alunos, criando mecanismos para a participação de todos, incluindo os pais e comunidade em geral.

Dentro desse cenário, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1994), buscou-se discutir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, a fim de orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais. Tal aspecto foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/1996, ressaltando no art. 58 a educação ofertada, preferencialmente, na rede regular para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Nessa perspectiva, pretendia-se superar a ideia sobre a deficiência criada na sociedade, que resultavam na exclusão e rejeição perante a sociedade (CASTRO, 2008). Indivíduos segregados do processo social passaram a receber atenção especial, sendo considerados como sujeitos de direitos.

Considerando esse enfoque, cabe salientar que além de legislações e políticas públicas, para que esse processo se efetive no âmbito social, torna-se necessário direcionar ênfase para a forma com que se conduz as ações práticas, no cotidiano, com vistas ao atendimento e respeito das especificidades de todos os alunos.

Nessa mudança de aspecto, conforme Duek (2007), no que se refere ao contexto escolar, é preciso desconstruir a ideia de que a inclusão se resume na inserção do aluno com deficiência na classe regular para uma concepção que perceba o processo de ensino de forma diversificada com objetivos, estratégias e recursos que estejam relacionadas às suas necessidades. A partir do exposto, é possível perceber que esse processo vai muito além da frequência do aluno, mas, sim, ao modo como são planejadas e conduzidas as práticas nesse contexto.

Diante disso, é preciso atentar que além de um espaço físico adequado e da disponibilidade de materiais e recursos, é primordial considerar a forma com que os sujeitos envolvidos nesse processo assumem seu papel. Como destaca Duek (2007), para que haja a construção de uma escola inclusiva, é necessário que todos os membros estejam envolvidos, tanto alunos e professores, como a equipe multidisciplinar e familiares. Nesse âmbito, visando o bem-estar da criança e asseguarção de seus direitos, cabe a realização do acompanhamento do trabalho educativo, com a efetuação de ajustes no decorrer do processo, a fim de que seja garantido o acesso a uma aprendizagem significativa.

Destacamos ainda outro ponto relevante, a prática da avaliação multiprofissional como uma estratégia para direcionar o planejamento das ações no processo de ensino e aprendizagem do aluno, sem elucidar rótulos de inabilidades, mas fortalecer a tomada de decisões.

Na terceira seção ponderamos sobre os caminhos e escolhas após a realização da avaliação multidisciplinar, que em casos específicos resulta na realização da transferência do aluno do ensino regular para a escola de educação especial, como forma de reafirmar o direito de acesso a um processo educativo que contemple as suas necessidades formativas e promova o desenvolvimento integral do aluno.

Para finalizar, evidenciamos que o processo de inclusão, seja no âmbito social ou educacional, precisa ter como foco o bem-estar e a asseguarção dos direitos das crianças. Nesse cenário, a equipe multidisciplinar e a família precisam estar engajadas e envolvidas no fortalecimento de ações assertivas que assegurem a dignidade humana.

2 AVALIAÇÃO MULTIPROFISSIONAL: ETAPAS E PROCEDIMENTOS

Desde o ingresso do aluno no ensino regular, que ocorre comumente ainda nos primeiros anos da educação infantil, gestores, professores, equipe técnica e familiares realizam o acompanhamento como um todo do desenvolvimento da criança, sendo possível identificar se as ações e práticas organizadas no ambiente escolar estão sendo condizentes e organizadas ao encontro das especificidades do aluno.

Precisamos considerar que cada criança possui suas particularidades, seu modo único e singular de ser e se desenvolver. Por esse motivo, o trabalho pedagógico precisa se adaptar aos anseios dos alunos, sem rótulos, comparações ou inferiorização perante a diversidade de crianças e de infâncias no contexto educacional.

Diante das políticas inclusivas, que preveem, preferencialmente, que o ensino seja desenvolvido em turmas de ensino regular, assegurando que todas as crianças têm o direito de frequentá-las, evidencia-se que a escola deve ser um ambiente aberto à diversidade e a assegurar de um ensino de excelência para todos.

Durante a trajetória escolar, comumente, os educadores se deparam com alunos que possuem especificidades características de algum tipo de transtorno do desenvolvimento e/ou dificuldades de aprendizagem. Diante da identificação de comportamentos que tendem a subtrair as experiências e o desenvolvimento infantil, buscam mediar junto aos demais profissionais da equipe técnica², caminhos para que, de fato, a aprendizagem seja sistematizada para essa criança.

Quando as ações e estratégias de manejo das condutas não explicitam resultados satisfatórios, geralmente, ocorre o encaminhamento do aluno para avaliação multidisciplinar, com o propósito de analisar todos os fatores interligados a que vem sendo observado no cotidiano do aluno, tanto relacionados ao âmbito escolar como também às relações estabelecidas no seio familiar e no contexto social na qual está inserido. O documento *Subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica* (PARANÁ, 2010, p. 3) destaca que,

A avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais é realizada no contexto escolar contando com a participação do professor e da equipe técnico-pedagógica da escola, de modo processual e contínuo, com o objetivo de avaliar os conhecimentos prévios, as potencialidades, as possibilidades, assim como as necessidades que comprometem o processo de aquisição de aprendizagem.

Assim, compreendemos que uma avaliação multiprofissional processual e que abranja todas as áreas do desenvolvimento infantil tem um papel fundamental no fortalecimento do ensino, visto que, mediante os procedimentos realizados, é possível viabilizar subsídios que

² Utilizamos esse termo para se referir a profissionais que acompanham o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, dentre eles podemos citar: pedagogo, psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo.

auxiliem o professor na construção de um planejamento voltado a atender as singularidades de seus alunos, incitando práticas adequadas para o desenvolvimento da criança.

Cada profissional, seja ele psicólogo, psicopedagogo, pedagogo, fonoaudiólogo, ao avaliar a criança diante de seus instrumentos, investiga as causas e/ou características relacionadas à transtornos ou dificuldades de aprendizagem. Reconhecer as patologias e relacioná-las com a queixa principal é fundamental para levantar hipóteses e averiguar se as informações de fato procedem ou se confrontam-se a outras situações sombrias. Conforme esclarece Santos (2010, p. 31),

A avaliação diagnóstica psicoeducacional (ADP) é um processo de construção que indica e orienta as ações pedagógicas da escola, além de propiciar a indicação para atendimentos especializados. Se bem realizada, a ADP irá apontar as reais potencialidades ou dificuldades do estudante, favorecendo o trabalho a ser desenvolvido posteriormente pela escola e pela família.

Procuramos observar a importância da escola no processo avaliativo, o olhar cauteloso do professor em sala de aula possibilita uma intervenção precoce, pois a partir de sua formação identifica por meio dos marcos do desenvolvimento, habilidades ainda não adquiridas pela criança, muitas vezes não reconhecidas nos espaços familiares. Consideramos, assim, o professor como principal observador do desenvolvimento infantil no contexto escolar, sua atuação deve ser voltada a promover e fortalecer as relações entre escola e família para que, verdadeiramente, a avaliação psicoeducacional aconteça. Ressaltamos ainda que o papel do professor é servir de primeiro observador, e não daquele que dá o diagnóstico.

A avaliação é um procedimento que se mostra por muitas vezes como um encaminhamento não tão claro para as famílias, que desconhecem sua organização e etapas. Assim, para que de fato possa ser proporcionado um processo de avaliação satisfatório, essa ação precisa ser construída coletivamente, a fim de proporcionar momentos de diálogo, de esclarecimentos sobre toda a tramitação necessária e sobre a real função que a avaliação vem a ocupar nesse ambiente. Nas palavras de Santos (2010, p. 30):

Nesse processo, os profissionais da escola, em parceria com a família do aluno, devem estar atentos aos sinais que se manifestam no cotidiano escolar e familiar e que revelam problemas no desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem. É importante observar a forma como a criança comporta-se, sua postura, seus interesses no ambiente, o vínculo e a interação com os pais ou responsáveis. Essa ação exige um olhar cuidadoso e responsável da criança. Para tanto, é necessário que a escola, ou o sistema, organize instrumentos de avaliação que, juntamente com atividades realizadas em sala de aula – organizadas em um relatório pelo professor – deverão ser encaminhados ao profissional avaliador.

A minuciosidade de informações nesse momento é essencial para auxiliar os profissionais que estarão no direcionamento dos procedimentos, todos os dados são relevantes

para promover a análise precisa, diferindo de patologias genéticas a predisposições e/ou distúrbios do desenvolvimento.

As especificidades observadas na avaliação serão sistematizadas e utilizadas como referência para outras intervenções e/ou encaminhamentos que se julgarem necessárias de acordo com as singularidades do educando. Evidenciamos a necessidade da escola e família tomar a avaliação não como um rótulo de inabilidades, mas como um direcionamento para planejar estratégias do processo de ensino e aprendizagem, percebendo os potenciais da criança, o que ela domina e o que ainda é necessário realizar para que consiga promover avanços significativos em seu desenvolvimento.

Ao estudarmos o papel da inclusão e da avaliação multidisciplinar, é necessário analisarmos que direcionamentos essas ações podem ser construídas com a criança, o que reforça a importância da elaboração conjunta de um Plano Educacional Individual³, em que todos os profissionais envolvidos no atendimento devem manter constante comunicação fortalecendo ainda mais os saberes, com a intenção de consolidar os avanços nas diferentes áreas do desenvolvimento.

Partindo dessas colocações, procuramos discutir a seguir sobre os caminhos e escolhas após a realização das etapas e procedimentos relacionados à avaliação multidisciplinar.

3 A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO: CAMINHOS E ESCOLHAS

Findando o processo de avaliação multidisciplinar, fruto de uma etapa composta por distintos procedimentos e sondagens, é possível refinar as tomadas de decisões coletivas, com vistas a planejar e colocar em prática ações que visem fortalecer o processo de desenvolvimento do aluno.

Cabe aqui elencar que, além da intervenção de profissionais das diferentes áreas, existem casos específicos nos quais em adição a dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, evidencia-se, a partir de uma avaliação neurológica, um grau elevado de acometimento resultando na necessidade de um apoio permanente, o que faz com que haja indicação de encaminhamento do aluno das classes do ensino regular para escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Esses casos englobam:

[...] educandos com Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Múltiplas Deficiências, com comprometimentos mais severos, cuja aprendizagem depende de estratégias de ensino diferenciadas e flexibilidade temporal, que o ensino comum não consegue suprir (ZAMPRONI; LIMA; BATISTA, 2015, p. 6).

³ Documento construído no formato multidisciplinar em duas partes sendo: a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção (POKER *et al.*, 2013).

Pensar nessa transição do ensino regular para escolas especializadas é um processo complexo, que gera dúvidas e divide opiniões, visto que, conforme estabelece o art. 58 da Lei n. 9.394/1996,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. **§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.** §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, s.p., grifo nosso).

A partir do exposto, torna-se perceptível que há prevalência de matrícula de todos os alunos no ensino regular, no entanto, em seu inciso segundo, ocorre a indicação de que em casos específicos o ensino poderá ser oportunizado em escolas especializadas para atender as particularidades dos alunos. Nesses casos, Faccion (2008, p. 71), esclarece que esse encaminhamento:

[...] só poderá ser adotada em caráter excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação em escolas e salas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para casos em que essa não participação seja indispensável ao bem-estar da pessoa com deficiência ou das demais.

Desse modo, cabe destacar que a tomada de decisão de transferência entre as instituições de ensino parte como opção da família, após conclusão de todo processo avaliativo da equipe multidisciplinar. Nesse processo, considera-se também as disposições incluídas na redação do Parecer n. 07/2014⁴ (PARANÁ, 2014), do Concelho Estadual de Educação, que estabelece que ao ser avaliado a real necessidade de inclusão dos alunos matriculados no ensino regular junto às escolas especiais, devem ser transferidos até enquanto estiverem cursando o segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

A organização dos atendimentos nas escolas especiais é realizada por cronograma, o atendimento do ensino fundamental - anos iniciais (1º e 2º anos) é focado no processo de alfabetização, no qual permite um ciclo contínuo com duração de até dez anos. Passando

⁴ Solicita análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB n. 108/10. PARANÁ. Dia a dia educação. **Documentos oficiais.** S.d. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1402>. Acesso em: 08 nov. 2022.

esse período, o aluno começa a frequentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), fase I, que corresponde o atendimento de 1º ao 5º ano (PARANÁ, 2014).

No que se refere a essa indicação, atentamos que, se observada a necessidade, as escolas do ensino regular, juntamente com as equipes técnicas e familiares, precisam adotar todos os encaminhamentos necessários até o ano de escolarização previsto na referida instrução, uma vez que após essa etapa não é possível prosseguir com a indicação, tendo em vista a organização de atendimento já elencada anteriormente.

Dentro dessas condições e com a anuência dos familiares, a transferência é realizada sobretudo com o propósito de ampliar o acesso às terapias e atividades complementares ao desenvolvimento da criança, que normalmente são acessadas dentro da própria instituição de educação especial, uma vez que os profissionais que ofertam tais atendimentos no âmbito da rede regular de ensino precisam conciliar em suas agendas alunos, professores e população em geral. Conforme salientam Zamproni, Lima e Batista (2015, p. 8),

Esse educando, além da escolarização, requer atendimento da área da Saúde e Assistência Social, caracterizada como ação complementar dos profissionais nas diferentes áreas do conhecimento (neurologia, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia escolar). Estes profissionais da Educação, da Saúde e da Assistência Social devem desenvolver esforços no sentido de perceber, por meio da avaliação, qual a comorbidade da Deficiência Intelectual. Trata-se de um importante processo que permite a identificação e elaboração de um plano de intervenção pedagógica, além de outros que se fizerem necessários.

Desse modo, salientamos que para fortalecer esse o processo, o papel desempenhado pela equipe multidisciplinar é imprescindível. Os contatos contínuos, as trocas de experiências, o repasse de informações e o esclarecimento de dúvidas são elementos essenciais na tramitação a ser realizada, pois:

Sabemos que o sucesso de uma política inclusiva depende da qualidade de uma rede de apoio que lhe dê sustentação e que as interações entre os profissionais envolvidos, da educação, saúde e assistência, são fundamentais a um processo de inclusão do sujeito na escola e na sociedade (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 31).

Assim, cabe à equipe multidisciplinar construir esses momentos, oportunizando que a família se sinta confiante, acolhida e engajada nas ações a serem planejadas e desenvolvidas em prol da criança. Durante a realização da transição, encontros entre profissionais da rede regular, da escola especializada e familiares são momentos oportunos para o fortalecimento das relações, para trocas de informações e aproximação com a organização do contexto escolar, visto que:

[...] todo o trabalho realizado pela escola terá maior êxito, se acompanhado diretamente pelos membros da família dos deficientes. Esse trabalho de acompanhamento dá, primeiramente, segurança à criança e permite a ela desenvolver as suas habilidades de forma mais tranquila (HOLLERWEGER; CATARINA, 2014, p.10).

O comprometimento da família no processo de ensino e aprendizagem se torna indispensável, uma vez que a construção do conhecimento e a troca de informações sobre o aluno permite conhecer anseios e dificuldades que, muitas vezes, só podem ser comunicadas pelos pais. Essa parceria se torna fundamental, quando a escola cria oportunidades para que os pais possam participar e auxiliar no desenvolvimento da criança (HOLLERWEGER; CATARINA, 2014).

No entanto, cabe à equipe de profissionais e familiares um trabalho conjunto, no qual todos tenham objetivos comuns e tracem estratégias conjuntas para que o processo de ensino alcance resultados satisfatórios, reconhecendo as fragilidades e potencialidades da criança. O trabalho deve ser compromisso de todos para que se consiga transformar dificuldades em novas oportunidades.

Por isso, na seção seguinte conduzimos uma discussão sobre os direitos fundamentais no contexto social e educacional inclusivo.

4 O PROCESSO DE INCLUSÃO E A TRANSIÇÃO DO ALUNO DA REDE REGULAR PARA A ESCOLA ESPECIALIZADA: DE QUE DIREITO FALAMOS?

Iniciamos essa seção refletindo sobre as disposições da Lei n. 13.146/2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu art. 27 apresentando a seguinte redação:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, s.p.).

Pensar na consolidação dos direitos das crianças, com ênfase na inclusão, também é pensar em propostas de interlocução entre escolas do ensino regular e escolas especiais, uma vez que, reiteramos, são as instituições de ensino que precisam se adaptar aos seus alunos, fornecendo a eles todos os subsídios necessários para o reconhecimento e fortalecimento de suas habilidades, talentos e potencialidades. Nesse cenário, não consideramos trabalho isolado, cada qual com sua realidade, mas em ações conjuntas e abrangentes, de

modo que possam unir forças para reafirmar os objetivos da inclusão e garantir o acesso e permanência da criança em uma escola que preza pelo alcance do conhecimento em atendimento às suas especificidades.

Ao retomar as disposições do art. 8º, da Lei 13.146/2015, salientamos que cabe ao estado, a sociedade e a família o compromisso de:

[...] assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes[...] (BRASIL, 2015, s.p.).

O direito vai muito além do acesso à educação, visto que esse é apenas um dos assegurados, mas é a partir dele que se torna possível oportunizar o alcance e a consolidação de outras oportunidades. Os estímulos, as adaptações, os planejamentos específicos para atender suas particularidades dentro do sistema educacional são formas de promover o respeito, a dignidade, a liberdade, de fortalecer a convivência familiar e a comunitária, sendo a porta de entrada para que possa usufruir dos demais direitos que lhes são assegurados pela legislação.

Sendo assim, para que realmente a inclusão encontre bases para ser estruturada e evidenciada nas ações e práticas cotidianas, é fundamental ponderar que existem elementos essenciais que devem ser tomados como referência: ambiente estruturado e adaptado às necessidades de cada criança, metodologias de ensino que sejam condizentes ao aprendizado do alunado, estimulações em terapias alternativas de acordo com a real necessidade observada no educando, além de um trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multidisciplinar. Fatores esses que, se praticados, possibilitam o desenvolvimento físico, psíquico e social, conseqüentemente, ocasionando melhor qualidade de vida para a criança.

Nesse cenário, muito além de garantir sua matrícula no processo educacional, é necessário pensar em cada criança como um indivíduo único, dotado de características próprias que merecem atenção e cuidado para que, de fato, seja possível planejar e conduzir ações assertivas. Entre escolas regulares e especializadas, o que deve ser tomado como referência é a defesa da dignidade humana, de modo que ambas possam compactuar-se na construção de práticas para a solidificação da inclusão no âmbito social e educacional, manejando condutas que não discriminem, não rotulem, mas, sim, visem o único bem comum, a garantia do direito ao acesso a uma educação comprometida com o bem-estar e desenvolvimentos de todos os alunos. Tais ações não devem ser entendidas como trocas de favores, mas pela clareza de que todas as escolas são incumbidas e devem atuar como mediadoras de comunicação e de disseminação de informação, visando garantir a inclusão em todos os âmbitos sociais.

Desse modo, consideramos que as discussões sobre a temática extrapolam as dimensões deste texto, uma vez que precisamos cada vez mais ampliar o leque de discussões

a respeito desse tema amplo, complexo e instigante. Nessa trajetória, a nossa missão e dever é acreditar e considerar que todos possuem potencialidades e são capazes de aprender! Diante disso, só precisamos reconhecer que os caminhos e os tempos da aprendizagem são diferentes e precisam ser redefinidos, considerados e respeitados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=Toda%20crian%C3%A7a%20ou%20adolescente%20tem,pessoas%20dependentes%20de%20subst%C3%A2ncias%20entorpecentes. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 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, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

CASTRO, R. M. M. de. O professor e sua formação diante da educação inclusiva. *In*: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/740_481.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 04 set. 2022.

DUEK, V. P. Professores diante da inclusão: superando desafios. *In*: IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2007, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/066.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

FACCION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba, PR: IBEPEx, 2008.

FUMEGALLI, R. de C. de A. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?** 2012. 50p. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial) – Universidade Regional do

Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 nov. 2022.

HOLLERWEGER, S.; CATARINA, M. B. S. A importância da família na aprendizagem da criança especial. **Revista de Educação do Ideau**, v. 9, n. 19, p. 1-12, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.getulio.ideal.com.br/wp-content/files_mf/179d2c41544fbc17412e67a39d3476d39_1.pdf. Acesso em: 09 nov. 2022.

MACEDO; M. del C. S. R.; AIMI; D. R. S.; TADA; I. N. C.; SOUZA; A. M. de L. Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 179-189, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/fB3fsKCgTpyLh5wS5zRkj-Fr/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2022.

PARANÁ. Dia a dia educação. **Documentos oficiais**. S.d. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1402>. Acesso em: 08 nov. 2022.

PARANÁ. Dia a dia educação. **Escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial**. S.d. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1394>. Acesso em: 08 nov. 2022

PARANÁ. **Subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação- SEED, 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/educacao_especial_parana.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP n. 07/14, aprovado em 07/05/14**. Pedido de análise e Parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº108/10, de 11/02/10. Curitiba, PR: Conselho Estadual de Educação, 2014. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PR_5371_pa_bicameral_07_14.pdf?query=teresina. Acesso em: 08 nov. 2022.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaedeinclusao.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

POKER, R. B. *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Oficina Universitária, 2013.

ROSS; P. **Inclusão e diversidade**. Curitiba: Faculdade São Brás, 2016.

SANTOS, J. G. **Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem**. Curitiba, PR: Fael, 2010.

ZAMPRONI, E. C. B.; LIMA, H. R. de; BATISTA, M. de L. A. Escolas de educação básica, na modalidade educação especial – a opção do Paraná. *In*: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18418_9086.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

CAPÍTULO 5



ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Raquel da Silva
Solange da Silva
Tânia da Silva

1 INTRODUÇÃO

Para melhor discorrer a maneira como os sujeitos “diferentes” dos demais são vistos no âmbito educacional, foi necessário voltarmos ao passado e compreender, de forma sucinta, como ocorreu a trajetória histórica das pessoas com deficiência para que hoje pudessem usufruir seus direitos de cidadãos (especiais).

Ciente de que toda criança tem o direito ao ensino público e gratuito, a sala de aula passa a ser considerado um ponto de partida para a formação do cidadão, independentemente de suas singularidades. Considerando o aumento de nascidos especiais e a vida escolar dessas crianças, questiona-se como os educadores vem desenvolvendo os métodos e as estratégias de ensino para atender esse público-alvo?

Respondendo a essa problemática, as metodologias devem ser desenvolvidas de maneira convencional, de modo que o ensino aprendido cumpra com os objetivos propostos, quais poderão ser aliadas às práticas de ensino utilizadas e aplicadas essencialmente para auxiliar a equipe técnica de profissionais no diagnóstico do aluno com dificuldade de ensino ou necessidades especiais.

Ao expor à problemática, destaca-se ainda o objetivo geral desta pesquisa, qual visa compreender a perspectiva dos professores a respeito das atividades lúdicas (jogos e brincadeiras), no contexto educacional do educando com Necessidades Educacionais Especiais, as NEEs, como será mencionado no decorrer deste estudo.

Já os objetivos específicos se dividem em três pontos importantes, sendo: ressaltar a retrospectiva histórica da educação especial e da educação inclusiva no Brasil; aguçar o educador e o educando a desenvolver o seu eu-artístico no intuito de criar e recriar conceitos de aprendizagem; e por fim, disponibilizar ideias e moldes de materiais pedagógicos confeccionados para o público da educação especial.

Esta pesquisa se justifica por meio dos conhecimentos adquiridos sobre a perspectiva de educação e escolarização que o aluno de NEEs tem como direito, pensando em estratégias nas quais recebam mecanismos e suporte didáticos que venham complementar cada vez mais o seu aprendizado escolar.

Buscando entender os conceitos relacionados a essa temática, que não pode ser tapeada nem negligenciada pelos educadores, os estudos são aprofundados por meio de revisão de literaturas em artigos, encontrados em bancos de dados como: SciELO, Google Acadêmico, Periódicos Capes; constituindo a pesquisa qualitativa. Fez-se necessário realizar uma pesquisa de campo com profissionais da educação básica, na qual foram convocados dez educadores, mas somente três se comprometeram com o retorno do questionário respondido. As respostas foram enviadas por meio de questionário on-line.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

A educação especial e a educação inclusiva possuem marcos e leis que regem a criança especial ao longo da história, sendo benéficos aos que demonstram algum tipo de deficiências, distúrbios graves comportamentais, bem como de altas habilidades ou aprendizagem. A educação especial brasileira, assim como a educação inclusiva, alavancou por meio de construções históricas e pela movimentação social que fortaleceu cada vez mais com o passar dos anos.

A ideia de Educação Especial assim como de Educação Inclusiva foram se consolidando historicamente, ambas são amparadas por movimentos sociais que fazem gerir força ao longo dos anos. A Educação Especial brasileira se formou em meados da década de 1960 a 1970 no auge das movimentações sociais, assim como mudanças desencadeadas pelas legislações. A sociedade assumiu um caráter passivo, porém vale salientar que não basta apenas as organizações e movimentações, mas sim o esforço de cada indivíduo envolvido, para que assim possam ser superadas as barreiras e os limites impostos aos deficientes, oportunizando espaços e participação a todos os indivíduos, sem pré-julgamentos ou atitudes discriminatórias. (MARTINS; SILVA; SACHINSKI, 2020, p. 11).

Segundo Martins, Silva e Sachinski (2020), os alunos com NEEs têm o mesmo direito que as demais crianças, mesmo que eles exijam um olhar especial dentro e fora do espaço escolar. Com o passar dos anos, houve muitos eventos que influenciaram a trajetória do deficiente no Brasil, contudo, o conceito de deficiente surge ao longo da história pautado no contexto social da época. A sociedade era muito pejorativa, pois ora classificava como demônios, ora como detentores dos dons e saberes (LEONEL, 2018).

Nesse mesmo enfoque, o alvo de constrangimento eram as pessoas que nasciam com algum tipo de deformidade física ou alguma anomalia, como por exemplo, os anões que, muitas vezes, foram fontes de entretenimento e diversão para a sociedade, vistos como instrumentos de distração para os nobres na corte. Martins, Silva e Sachinski (2020, p. 12) destacam que:

Em várias épocas foram utilizados diferentes termos para definir quem seriam essas pessoas com deficiência, surgindo muitas questões, o que proporcionou grandes discussões para reconhecer estes indivíduos vistos como especiais no contexto social. Desta maneira, entende-se como essencial os estudos que versem sobre as definições mais precisas sobre os conceitos que envolvem o atendimento educacional em seus diferentes espaços.

Segundo as autoras, muitos são as discriminações e julgamentos que podem ser observados na educação especial e educação inclusiva no Brasil, alguns desses termos estão organizados na linha do tempo histórica apresentado no quadro 1.

QUADRO 1: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SOCIEDADE MODERNA E NO BRASIL

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SOCIEDADE MODERNA E NO BRASIL	
Século XVI	Início da educação dos deficientes
Século XVII	Surge novos educadores
Século XVIII	Marco definitivo
Século XIX	A instituição escolar foi lentamente se fortalecendo História da educação no Brasil vem sendo traçada
1822-1889	Período Imperial
1823	Primeira Constituição Brasileira promulgada
1891	Instaura-se o federalismo
Século XX	As escolas normais procuravam adotar seu modelo de ensino
Anos 1960/1970	Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II (Bahia)
1903	Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II (Bahia)
1911	A inspeção médica - escolar
1923	Criação do Pavilhão de Menores do Hospital do Juqueri
1924	União dos Cegos do Brasil
1927	O Instituto Petalozzi de Canoas
1929	Instituto Padre Chico, em São Paulo e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SOCIEDADE MODERNA E NO BRASIL	
Anos 30-40	Aumenta o número de entidades para atender deficientes
1936	Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz
1938	Seção de Higiene Mental, do Serviço de Saúde Escolar, da Secretaria da Educação do Estado
1941	Escola Especial Ulisses Pernambucano e a Escola Alfredo Freire
1948/ 1961	Criação dos conselhos estaduais de educação e a cooperação financeira assegurada por lei
1950/1959	Aumento no número de estabelecimentos de ensino especial
Anos 50	Implantação de classes especiais
Anos 960/1970 1973	Crescente produção de trabalhos em história da educação no Brasil
1973	Centro Nacional de Educação Especial – CENESP
Final de 70	Cursos de formação de professores na área da Educação Especial
1985	Comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações conjuntas
1986	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
1990	Implementação da política de educação especial
1994	Declaração de Salamanca

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS.

Esse contexto histórico mostra que os deficientes viveram diferentes situações desde a exclusão até a segregação, pois as pessoas especiais com grau mais elevado de deficiência não tinham direito à vida, eram vistos pela sociedade como os incapazes “eram negligenciadas pela sociedade da época, vivenciando situações de exclusão à segregação” (MARTINS; SILVA; SACHINSKI, 2020, p. 12).

Essas mudanças começam a surgir com o advento da Revolução Burguesa, quando o cenário político e econômico passa por modificação. A partir da década de 90, esse processo vem crescendo, o Brasil começa a pensar e gerar políticas educacionais prioritárias ou processos relevantes à educação especial.

Nesse percurso, surge a Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994), documento que contribui para as discussões sobre a educação especial, agindo como um importante aliado para o sistema educacional com propostas pedagógicas voltadas ao respeito dos sujeitos dentro de suas dificuldades e potencialidades.

Assim, partimos do pressuposto que, ao conhecer essa história, os educadores começam a contextualizar melhor a criança especial, com o intuito de que sejam quebrados os empecilhos que afetam o ensino e o aprendizado do educando com Necessidades Educacionais Especiais, podendo ser identificados os desafios pelos quais o aluno passa em sua interação no ambiente escolar, e proporcionar-lhe condições necessárias para que sua aprendizagem ocorra dentro de suas próprias limitações (MARTINS; SILVA; SACHINSKI, 2020).

A Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, p. 10) deixa evidente ao afirmar que, “todas as crianças têm direito à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. Dessa maneira, a Declaração de Salamanca expande o conceito de NEEs, quando protocola o direito a educação de todas as crianças, pensando que a educação é um mecanismo de ensino que deve atingir todas as etapas do ensino, incluindo as crianças que muitas vezes não conseguem se beneficiar com a escola.

O conceito de NEEs vai além da criança portadora de deficiências e procura notabilizar as diversas demandas do ensino, pois ainda existem crianças que possuem um ensino negligenciado por motivos que, muitas vezes, passam despercebidos ou tapeados pelo próprio sistema de ensino.

É importante destacar algumas vertentes que contribuíram para que a educação especial, tradicionalmente desmistificada como um sistema paralelo e segregado de ensino, fosse direcionada para o atendimento especializado do educando que apresenta algum tipo de deficiências, distúrbios graves de aprendizagem ou de comportamento, e altas habilidades. Nesse contexto histórico, pode ser destacado o trabalho dos médicos higienistas, os quais influenciaram significativamente em relação à educação especial no Brasil.

Os médicos perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos loucos (JANNUZZI, 2004, p.37).

Conforme Jannuzzi (2004), a preocupação dos médicos em desenvolver a pedagogia foi de extrema relevância para os sujeitos, deixando de ser apenas os tratamentos médicos, voltados à medicina, mas, sim, proporcionando o saber pedagógico e cultural. Foi um trabalho significativo pautado em concepções hegemônicas e higienistas que possibilitou alavancar os estudos como o da deficiência mental no início do século XX.

A educação especial e à educação inclusiva parecem ser aliadas, podem, muitas vezes, passar despercebidas e confundir a cabeça de muita gente, por serem semelhantes em algumas categorias, porém, a educação especial é exatamente o oposto da educação inclusiva, por mais parecida que possa ser, distingue-se como um procedimento metodológico dentro da educação básica, uma vez que cada criança possui sua especificidade, no que diz respeito aos atendimentos educacionais, como ressalta Martins, Silva e Sachinski (2020).

Há certa dicotomia no que tange à Educação Especial e Educação Inclusiva, a primeira é aplicada e atribui suas funções fora do contexto educacional, a mesma é ministrada em período contrário em que o aluno possivelmente estará estudando ou ainda em escola e classes especiais, em contraposição à Educação Inclusiva, a qual está aliada ao sistema de ensino regular. Para tanto, foi necessário gerar modificações atitudinais, estruturais e curriculares, com o intuito de atender a grande demanda de alunos independentemente de suas características, especificamente nas redes de ensino comum. (MARTINS; SILVA; SACHINSKI, 2020, p. 14).

Essas modificações podem ser observadas conforme estabelecida na Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, a qual norteou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Dessa maneira, no artigo 3º define que:

Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p.01, grifos do original).

As conquistas vivenciadas pela sociedade até os dias atuais descrevem a escola como um ambiente de acolhimento voltado ao educando com Necessidades Educacionais Especiais, tornando um espaço adequado, preparado para o atendimento das demandas e formação do sujeito, disponibilizando mecanismos e recursos alternativos para o ensino e o aprendizado do educando, contudo é de extrema importância que a escola se adapte ao aluno com NEEs, e jamais o aluno à escola.

Dessa maneira, podemos considerar importante a preocupação em adequar os estabelecimentos educacionais com o intuito de ofertar ao aluno o direito a um ensino público e gratuito com qualidade e segurança, visto que esse público vem crescendo gradativamente, e, com isso, os mecanismos de aprendizagem devem ser reavaliados a fim de que seus objetivos atinjam o ensino e aprendizagem.

3 OS MECANISMOS DE APRENDIZAGEM: O CRESCIMENTO DE NÚMEROS DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EDUCATIVAS NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO

Ao discorrer sobre a temática, foi necessário fazer uma breve retomada aos conceitos lúdicos e didáticos no contexto educacional do aluno com Necessidades Educacionais Espe-

ciais. Assim, é possível notar que os professores de NEEs continuam enfrentando inúmeros desafios a fim de fazer valer os direitos de aprendizagem desses alunos.

Oliveira, Botelho, Silva, Ferreira e Lima (2019, p. 48) destacam que:

É uma proposta que cria perspectiva tanto para os profissionais da educação quanto para os pais que de certa forma não estão satisfeitos com alguns modelos de exclusão social. Essas mudanças fizeram com que professores e escolas mudem suas concepções e práticas de ensino em sala de aula.

Segundo os autores (2019), esses obstáculos enfrentados pelo professor atingem o aluno também desde o planejamento das atividades até a execução da ludicidade, pois “um dos princípios da Educação Inclusiva, pensando no direito humano, é de fato o ensino”. Busca-se atender as mais variadas demandas exigidas pelo sistema educacional, indo além do simples fato de oferta do ensino, mas desenvolvendo mecanismos, técnicas e suportes pedagógicos que são indispensáveis para que, de fato, ocorra o intercâmbio de ensino e aprendizado, e não uma simples e mera ocupação do espaço escolar, mas, sim, atingir a formação moral e intelectual dos cidadãos.

Para entender melhor essa questão voltada ao fazer pedagógico diante a diversidade educacional, buscou-se, por meio de pesquisa de campo, entender como algumas escolas e profissionais agem para que ocorra o ensino e o aprendizado, os resultados foram analisados e apresentados no quadro 2.

QUADRO 2: RESPOSTAS REFERENTES ÀS AÇÕES PEDAGÓGICAS DIANTE DA DIVERSIDADE EDUCACIONAL POSSUEM UM OLHAR ESPECIAL? QUAIS?

Professora 01	Como mencionei anteriormente, buscamos estudar cada caso afim de proporcionarmos estratégias direcionadas a cada discente, respeitando suas especificidades, buscando auxiliar da melhor maneira em seu desenvolvimento.
Professora 02	A escola trabalha um reinventar constante. Nem uma atividade é igual para todos os alunos, haja visto que todos são atendidos unicamente conforme sua maneira de aprender. São atividades diversificadas que garantem um desenvolvimento adequado na aprendizagem das crianças.
Professora 03	A escola, bem como toda a equipe pedagógica, está disposta a trabalhar mediante a capacidade que cada educando consegue desenvolver, buscando atender as especificidades de cada criança.

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS.

Dessa maneira, nota-se que o fazer pedagógico de ambas as instituições está relacionado, exclusivamente, com o aprendizado do educando, buscando desenvolver todas as

potencialidades. São desenvolvidos trabalhos pedagógicos procurando atender a especificidades de cada educando.

Portanto, o fazer pedagógico vai ao encontro com as necessidades especiais de cada aluno, não podendo ser uniformizada nem mesmo reutilizada se caso não gere motivação em aprender por parte do aluno.

O acesso ao conhecimento se tornou um mecanismo de caráter indiferente a qualquer tipo de sujeito, indispensável para a formação e o desenvolvimento de uma cidadania. Nesse sentido, podemos dizer que cresce no sistema educacional a demanda de matrículas. Contudo, não basta apenas às matrículas serem efetivadas, mas deve ser levado em consideração ações que façam gerir a permanência do educando no espaço escolar, não apenas o ingresso (JANNUZZI, 2004).

Nada obstante, muitas instituições de ensino não estão preparadas para atender aos educandos. Nesse contexto, vale salientar que a educação inclusiva deve fomentar princípios que favoreçam as práxis pedagógicas, para que possa atender a toda e qualquer demanda da educação. Visto que a inclusão é um processo que está se efetivando gradativamente, possibilitando a igualdade de ensino (JANNUZZI, 2004).

Um dos princípios da educação inclusiva pode ser elencado, como a superação dos obstáculos, quebrando barreiras que possam de alguma maneira estarem negligenciando o ensino inclusivo. Essa vertente inicia com o saber respeitar os limites e superar as possibilidades dos educandos, dando liberdade para que o professor busque uma formação para além do que lhe é oferecido, pois o professor tem total autonomia na busca de seus conhecimentos.

Assim, o profissional valorizará suas práxis pedagógica, munindo-se de técnicas e mecanismos de ensino, e ainda, estruturará seu trabalho, tornando-se cada vez mais preparado para poder receber seus discentes e trabalhar com a inclusão. Portanto, as didáticas do ensino devem ser pensadas, repensadas e apropriadas para o atendimento aos educandos especiais, para que, de fato, o aprendizado venha ser concretizado da melhor maneira.

No entanto, cabe a todos os profissionais da educação envolvidos no atendimento educacional, não só ao educador, mas, sim, gestão escolar, pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros que possam contribuir nas necessidades e especificidade dos educandos, buscar atender as demandas que o aluno apresenta em seu convívio e sua interação no ambiente escolar, e proporcionar-lhe as melhores condições para o ensino e a aprendizagem, conforme apresenta no quadro 3 os resultados obtidos como resposta da pergunta “com relação ao atendimento educacional especializado”.

**QUADRO 3: RESPOSTAS DAS EDUCADORAS COM
RELAÇÃO A COMO SÃO REALIZADOS OS ATENDIMENTOS
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?**

Professora 01	<p>A demanda dos alunos com necessidades especiais é atendida da melhor maneira. Buscamos oferecer atendimento em contra turno nas Salas de Recursos, CAEDV (Centro de Estimulação Visual), CAEDA (Centro de Estimulação Auditivo), PAD (Programa de Aprendizagem e Desenvolvimento), destinado aos alunos com diagnósticos de TEA (Transtorno do Espectro Autista). Atualmente, essas salas estão localizadas na Escola Orlando de Carvalho, no modo presencial ofertamos transporte que auxilia na condução dos alunos até a escola.</p> <p>Nos casos de alunos que necessitam de um professor auxiliar, buscamos de maneira justa ofertar. Ainda, a equipe pedagógica está composta por: pedagogo, psicopedagogo e psicólogo, e busca constantemente realizar estudos de casos dos alunos atendidos nesse contexto, procurando, assim, proporcionar melhor qualidade nos atendimentos ofertados e também analisar os desenvolvimentos dos alunos nos diferentes contextos.</p>
Professora 02	<p>A escola em que eu atuo trabalha cem por cento com a inclusão, desde os anos 2000. Lá, são atendidos alunos no com: deficiência visual, auditiva, física, síndromes, autistas, entre outros. Atende, não somente crianças da escola, mas, também, de outras escolas, bem como adultos da cidade e região. Durante o tempo de pandemia, os atendimentos foram remotos, visto que a maioria dos atendidos tem imunidade muito baixa.</p>
Professora 03	<p>Os alunos são atendidos da melhor maneira possível, a maioria dos alunos especiais possuem uma segunda professora, que atua com conteúdo adaptados para o atendimento específico do educando. A eles ainda é ofertado materiais que são adaptados para o seu aprendizado.</p>

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS.

A partir das respostas ao questionário, foi possível perceber que os atendimentos educacionais especializados são realizados conforme a proposta pedagógica de cada instituição ou demanda do município, visto que as entrevistadas relatam que esse atendimento é disponibilizado aos educandos com NEEs, para que possam ser atendidos da melhor maneira pensando no desenvolvimento intelectual de cada um. Assegurando o que está previsto no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996, procurando abranger todas as fases do ensino.

O quadro 4 apresenta o resultado das respostas referente à atuação na educação especial.

QUADRO 4: RESPOSTAS REFERENTES À ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, QUAIS SÃO OS MAIORES DESAFIOS ENFRENTADOS PELO MEDIADOR?

<p>Professora 01</p>	<p>Minha atuação enquanto psicopedagoga da Secretaria Municipal de Educação está, primeiramente, no processo de avaliação inicial, considerando que muitas vezes esse processo ocorre de forma multiprofissional, necessitando a atuação de vários profissionais.</p> <p>Saliento, ainda, que sou coordenadora da educação especial da rede municipal de ensino. Notabilizo a minha paixão por essa área, na qual busco constantemente estar me aperfeiçoando para possibilitar auxílio aos docentes que estão a frente desse belíssimo trabalho, toda a execução do fazer docente (discorrido no PEI Plano Educacional Individual) com nossos alunos é por mim conhecido e posso afirmar que o município busca constantemente estratégias que visem aprimorar ainda mais a qualidade do ensino.</p> <p>Como questionado na pergunta, acredito que quando falamos de desafios, nosso maior desafio junto a demanda da educação especial é proporcionar meios que realmente a aprendizagem se consolide de forma significativa na vida dos educandos, para que realmente se efetive o direito enquanto cidadãos de ser e estar.</p>
<p>Professora 02</p>	<p>Inúmeros são os desafios enfrentados pelos professores dentro das salas de aulas, pois a cada ano aumentam as crianças com necessidade especial. Pensando nisso é que os professores buscam se aperfeiçoar, no sentido de inovar seus recursos pedagógicos para poder atender as especificidades dos educandos.</p>
<p>Professora 03</p>	<p>Os maiores desafios que posso salientar da atuação com o educando é, justamente, com relação aos recursos didáticos, haja visto que temos poucos materiais adequados para atender a demanda do aluno incluso e, muitas vezes, precisamos fazer adaptações.</p>

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS.

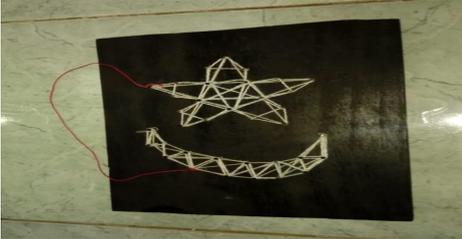
Com base nas interações dos professores, percebe-se que ainda há obstáculos que precisam ser superados para que o aluno com necessidades educativas especiais possa se desenvolver nessa área. Conforme relato das entrevistadas, são poucos os recursos e alternativas para que o aluno tenha um aprendizado significativo, e isso faz com que os professores estejam em processo de criação e recriação pedagógica.

4 PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA TRABALHAR NO ENSINO DOS EDUCANDOS COM NEES

As atividades consistem em preparar o material concreto, sendo que os indivíduos com NEEs poderão participar da confecção. Para isso, cabe ao mediador saber conduzir de maneira com que o educando se sinta valorizado no processo educacional participativo, e que consiga desenvolver suas potencialidades durante as atividades desempenhadas.

As atividades aqui desenvolvidas são com materiais concretos de fácil aquisição, podendo ainda serem realizados trocas por outros materiais que estejam à disposição do educador. Porém, é necessário atentar-se com o tipo de material que será utilizado, pensando que os educandos participarão do processo de elaboração desse material. Portanto, se for um material com pontas ou que de alguma forma possa vir a machucar o aluno, nesse caso, deve ser imediatamente descartado pelo mediador, conforme apresenta o quadro 5.

QUADRO 5: ATIVIDADE QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS COM O EDUCANDO COM NEES

<p style="text-align: center;">1ª atividade</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Tábua de madeira; • Pregos de espessuras grossas; • Barbante de espessura grossa; • Martelo. <p>Obs. Os pregos serão fixados pelo mediador.</p>
<p style="text-align: center;">2ª atividade</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Palitos de Picolé; • Números em E.V.A.; • Coelho em E.V.A.; • Mickey em Papelão; • Estrelas, flores e outros materiais de plástico, os quais estiverem ao alcance do professor, podendo ser alterada a sua ordem.
<p style="text-align: center;">3ª atividade</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Garrafa Pet; • Bolas de plástico coloridos; • Imagem impressa colorida para servir de comando ao educando.

Na primeira opção de atividades, o mediador pode estar trabalhando as formas geométricas ou figuras que sejam propostas por meio da curiosidade do educando, pois ao traçar o barbante, ele terá noções de como é o formato da imagem que formou.

Na segunda proposta de atividade, consiste em trabalhar os números de 0 a 9, com desenhos em alto relevo, representando a quantidade do número. Já na terceira proposta de atividade, o educador poderá trabalhar as cores. Importante observarmos que as atividades serão realizadas sempre com a figura indispensável do educador, que conduzirá o educando.

O ensino e a aprendizagem dos educandos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) constituem em repetições e manipulação dos objetos. Segundo Piaget (1971), a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais. Brincando e jogando, ela aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca.

O jogo não deve ser visto apenas como passatempo para o educando, pois ele corrobora para que ocorra formação intelectual da criança, a construção do pensamento dos indivíduos. Ao jogar, o educando está desenvolvendo novas habilidades e competência, fazendo com que o raciocínio trabalhe nesse quesito, a aprendizagem está de fato ocorrendo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sucesso escolar do educando com necessidades educativas especiais é um grande desafio para os educadores, porém, não há obstáculo que não possa ser quebrado para que a aprendizagem venha ocorrer. Muitas vezes, a trajetória escolar do educando acaba sendo negligenciada pelos educadores, isso ocorre por falta de conhecimento e formação no quesito de instrumentalização para trabalhar com cada faixa etária conforme a necessidade do educando.

A utilização de materiais concretos, bem como a sua confecção, permite que a criança aprenda com mais facilidade, possibilitando um significado ainda maior, pois fez parte do processo de construção do seu conhecimento. Os materiais pedagógicos servem de ferramentas para que o educador possa mediar suas aulas com mais facilidade e autonomia para que, de fato, o aprendizado possa ser concretizado com êxito, segundo a necessidade.

O processo de ensino especial passou por uma história de superação, o qual permanece até os dias atuais em evolução, buscando atingir a todos, independentemente das condições em que se apresenta, procurando abranger as especificidades dos sujeitos.

Diante disso, notabilizamos a extrema necessidade dos educadores e demais profissionais envolvidos com o sistema educacional em buscar constantes aperfeiçoamentos, considerando que a educação inclusiva não se restringe apenas há alguns profissionais, mas a todos os que perfazem parte desse espaço educacional. O aluno não é apenas de determi-

nado professor, o aluno é da rede de ensino, todos devem estar engajados a fim de potencializar o ensino promovendo, assim, o sucesso educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 04 set. 2022.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LEONEL, W. H. S.; Concepções de deficiência ao longo da história. In: Políticas e o Processo de Ensino Aprendizagem na Educação Inclusiva. Maringá - PR UNICESUMAR, p. 19, 2018

MARTINS, J. A.; SILVA, R. da; SACHINSKI, I. Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade? **Anais Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica**, Curitiba: FAE, v. 1, n. 5, p. 10-24, 2020. Disponível em: <https://sppaic.fae.edu/sppaic/article/view/104>. Acesso em: 09 nov. 2022.

OLIVEIRA, A.J. de; BOTELHO, D.M. A., SILVA, E.A., FERREIRA, M. do S.; LIMA, V.F. da S. **A importância da tecnologia para crianças com deficiência intelectual.** 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.



E CHEGOU O OUTONO

SEÇÃO 2:

UM CENTRO DE APOIO:
NESPI (2016)



CAPÍTULO 6



AÇÃO PEDAGÓGICA: OS DILEMÁTICOS CAMINHOS PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Valkiria de Novais Santiago
Antonio Charles Santiago Almeida

I INTRODUÇÃO

O debate no entorno da educação política é cada vez mais recorrente, sobretudo, no que compreende a formação para cidadania, isto é, o direito à inclusão, o respeito à diversidade e, sobremaneira, o direito ao ensino e à aprendizagem como subsídios emancipatórios da vida humana e política. Nesse entrosamento, Carneiro (2011) apresenta a ação pedagógica como alternativa, na sociedade contemporânea, para o asseguramento da inclusão, da permanência e do empoderamento dos sujeitos históricos.

Noutros termos, a ação pedagógica necessita, antes de qualquer outra coisa, pautar a formação para a emancipação política e humana, a integração e a harmonização das necessidades reais dos indivíduos, face aos direitos à cidadania. Nas palavras de Marx (2010, p. 152), no texto *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, “a teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação de suas necessidades”, ou seja, é preciso que a ação pedagógica, elemento nodal da vida escolar, compreenda a vida circunstancial dos sujeitos e seus dilemas cotidianos para que o mundo escolar faça sentido, quer dizer, instrumentalize os carreiros da transformação e da mudança para que todos, independentemente de qualquer coisa, tenham suas necessidades reais efetivadas.

De posse desse juízo, compreende-se que a prática pedagógica, direcionada a educação cidadã, deve superar a visão assistencialista, a fim de garantir o desenvolvimento integral

e político de todos os estudantes, especialmente, no que toca a emancipação e a efetivação das precisões reais dos sujeitos históricos e cidadãos.

Prontamente, as ações desenvolvidas na educação, com base nessas concepções humanistas, contemplam os princípios do entrelaçamento de saberes, das trocas e da relação dialógica na construção da existência humana. Melhor dizendo, na visão de Albuquerque (2020, p. 05), “tal prática pedagógica é indissolúvel das relações interativas e afetivas, que estão presentes nas intervenções didáticas, nas atividades decorrentes do currículo e nos seus demais componentes, tais como: conteúdo, avaliação e comunicação”.

Por essa razão, segundo Freire (1993), a educação, formação para cidadania, é um ato humano e político, já que o estudante é um sujeito de direitos e de deveres, um cidadão que precisa ser reconhecido como tal, um ser histórico.

O entendimento de cidadania, no decorrer dessa prosa, será próximo do esboçado por Marshall (1967), arranjos históricos dos direitos civis, políticos e sociais. Não necessariamente nessa mesma ordem, configurados no liberalismo clássico, uma genealogia crescente, linear e histórica, mas vaga e difusa¹. O que se pretende é no sentido de conteúdo, a cidadania é o asseguramento dos direitos, a saber, civil, político e social para todos os indivíduos.

Pois bem, o objetivo é, com o texto em curso, promover uma conversa política sobre a ação pedagógica e sua dimensão didática na concepção de escola, sala de aula e o cotidiano dos estudantes, sobretudo, como parte essencial da vida escolar. Não se planeja, é claro, deixar um receituário de como ser educador, mas, antes disso, refletir sob o prisma político da ação pedagógica como instrumento de inclusão, a formação do sujeito histórico e cidadão.

2 A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE APRENDIZADO PARA TODOS

É comum, no imaginário coletivo, dizer que o conhecimento se faz de forma livre, aberto e sem muros, já que não existe fronteira para o saber humano. O entendimento não é de tudo errado, pelo contrário, tem sua importância nas sabenças populares. Aqui, poder-se-ia elencar pensadores, poetas, escritores que produziram e produzem conhecimentos muito além dos muros escolares, tecem, no cotidiano, maravilhas que esmeram filosofia, literatura, arte... Para não esticar a lista, basta citar Patativa do Assaré, poeta nordestino que, no seu entendimento, a escola, a velha casa, é incapaz de ensinar o verdadeiro sentido da vida – viver, sonhar e morrer: a candura da existência. Por isso, para ele, a ave do sertão, essa escola não

¹ Para José Murilo de Carvalho (2002), o percurso histórico da cidadania, não se deu da mesma forma no Brasil, já que, segundo este autor, primeiro se teve o direito social, especialmente, em razão da supressão do direito político. Importante autor para compreensão da cidadania no Brasil. Nas palavras desse autor, referindo-se a compreensão de cidadania no Brasil, diz que “finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo” (CARVALHO, 2002, p. 220).

faz o menor sentido, pois não está atenta às especificidades das minorias que a compõem, o mundo como dever ser. A escola, de acordo com o nosso pássaro cantador, faz um caminho contrário, engrossa fileiras da exclusão, da segregação e da opressão: emudece vozes, tutela a barbárie e desencanta o mundo. Certa feita, respondendo a uma entrevista, refletia sobre as dores do mundo, dizia:

O que mais dói não é sofrer saudade do amor querido que se encontra ausente. Nem a lembrança que o coração sente dos belos sonhos da primeira idade. Não é também a dura crueldade do falso amigo, quando engana a gente, nem os martírios de uma dor latente, quando a moléstia o nosso corpo invade. O que mais dói e o peito nos oprime, e nos revolta mais que o próprio crime, não é perder da posição um grau. É ver os votos de um país inteiro, desde o pracião ao camponês roceiro, pra eleger um presidente mau. (ASSARÉ, 2004, p. 32).

Nas palavras do poeta, demarcada na assertiva, atina para o analfabetismo político. E a escola, cuja função é a emancipação de homens e mulheres, não garantiu para seus filhos e filhas o suficiente para se entender a barbárie, o discurso enganoso que é transmutado de hipocrisia e falácias lindas. Por tudo isso que, para o pensador nordestino, a escola é indiferente aos dilemas humanos.

No entanto, mesmo concordando, em partes, com o pássaro cantador, não se pode negar, ao tratar de sala de aula, casa da ciência, que existe uma infinidade de teorias, saberes e agentes que estão direta e indiretamente envolvidos para, justamente, formalizar sabedorias, mais do que isso, garantir aprendizados que, historicamente, foram edificados e sistematizados. A sala de aula, aqui pensada de forma a propiciar autonomia, revolução, liberdade e construção de ciências, pode, em uma relação dialógica entre educador e educando, destrinchar um caminho que, de algum modo, adverte para novos rumos, a vida em abundância – o sabor dos saberes na formação dos sujeitos plenos, cidadãos emancipados.

É óbvio que existe, ainda, uma concepção de escola que precisa de mudança, ou seja, uma redefinição de suas perspectivas diante dos desafios que a humanidade reclama: a vida em seu sentido pleno, humanitário, cidadão. Não é mais possível arrazoar somente no ambiente físico que recebe pessoas, um depósito de gente que pensa tão-somente o “pensamento pensado”. Ah não! Para, além disso, é o lugar em que se compartilham experiências, perspectivas, travessias, e perfazem mundos quixotescos. A escola é o lugar de se fazer aulas, formar sujeitos plurais, constituir novos cantos e plantar magias. Ela, por assim dizer, deve ser o encontro dos destinos desencontrados: a vida inimaginável.

Nesse sentido, refletindo sobre a escola como espaço das sabenças, Farias, Sales, Braga e França (2014, p. 166) dizem que é preciso pensar na magia das aulas “como um espaço-tempo coletivo de formulação de saberes, lócus de produção de conhecimentos que pressupõe a existência de sujeitos que se relacionam, se comunicam e se comprometem com a ação vivida”. A escola, para além de um lugar somente anatomista, refugia perspecti-

vas que entornam o tempo, o espaço, o movimento da educação e seus dilemas, a vida como é, como pode ser: aventureira.

A percepção de escola aqui aventada, dentre outras coisas, não é somente no sentido institucional, mas também é estético, artístico, ético e político. A escola, no mundo da ação pedagógica, carece de feitiço, encantamento, magia, mesmo a contragosto da *Ciência como Vocaçào*, reflexões do velho Weber (1996), já que o ambiente escolar é mais do que uma *jaula de ferro*, é, sobretudo, o celeiro capaz de emancipar política e humanamente os seus cidadãos, uma vez que ela lida com o estudante, sujeito real, como nas palavras de Marx (2010, p. 145), “mas o homem não é um ser abstrato, acororado fora do mundo. O homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade”, o estudante é, no mundo capitalista, tudo e nada ao mesmo tempo: o Quixote moderno: cancionista de mundos não existentes em existências vazias.

É urgente que se repense o papel da aula na sala de aula. A aula, mediação professoral, funciona ou deve funcionar como uma espécie de diálogo em que os envolvidos, educadores e educandos, a partir da escola, seus saberes, especificidades e entorno, tecem caminhos, constroem pontes para longas jornadas – o conhecimento para identificar-se com a realidade e transformá-la, sempre que preciso. Por isso, diz Freire (2001, p. 85):

E que ao invés de escravizar crianças e mestras a programas rígidos e nacionalizados, faça que aquelas aprendam, sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com a realidade. A governar-se, pela ingerência nos seus destinos. A trabalhar em grupo.

A escola, na concepção acima, é mais do que um depositário de crianças, adolescentes e jovens. Muito além de teorias enrijecidas. É, na verdade, um lugar em que, de forma lúdica, aprende-se a aprender, quer dizer, lugar em que se compartilha experiência, constrói caminhos e pratica uma ciência da vida, aquela que faz parte do cotidiano dos indivíduos, ajudando-os na travessia da existência humana.

Por essa razão, ao tratar da sala de aula como ambiente de inclusão e de aprendizado, é urgente, dentre tantas coisas, pensá-la como espaço do saber, da representação, de respeito e das memórias: atmosfera da cidadania. Ali, como uma espécie de laboratório, não no sentido frio, calculista, mas, sim, o lugar em que a vida se mistura, complementa-se e rememora histórias, em que os sujeitos são convidados, com mediação e orientação, a sistematizar aprendizados, produzir saberes, viver singularmente uma existência. Nas palavras de Freire e Shor (1986, p. 142-143):

A sala de aula é um palco para representações, tanto quanto um momento de educação. Ela não é só um palco e uma representação e não é só um modelo de pesquisa, mas também um lugar que tem dimensões visuais e auditivas. Lá ouvimos e vemos muitas coisas. Como ajustar os sons e as imagens desse momento para estimular a atenção crítica dos alunos, com a qual não estão familiarizados?

A sala de aula como lugar que protege histórias, palco em que a vida se apresenta e ganha contornos. Não é e não pode ser somente um espaço físico, mas, já dito antes, é um espaço plural, mais do que um palco para representações, mais do que uma paragem que se faz ciência, é sítio em que se ouve e se vê muitas coisas. É lugar de se fazer aulas — emaranhar vidas, formar cidadãos, construir gente. A metáfora, aparentemente simples, é guardadora de sentidos, quer dizer, somente nesse espaço, na sala de aula, como ambiente de aprendizado, muitas histórias são contadas, muitas vidas são visibilizadas. É como uma espécie de artesanato, em que os indivíduos vão, dialeticamente, construindo-se, desconstruindo e se reconstruindo, especialmente, no que se refere ao processo de inclusão e de democratização de saberes e de vivências: a efetivação da emancipação política e humana dos sujeitos históricos, os cidadãos da vida.

Ainda com relação à assertiva acima, aquela de Freire e Shor (1986), existe uma pergunta que precisa de resposta: como ajustar os sons e as imagens desse momento para estimular a atenção crítica das crianças, com a qual não estão familiarizados e por isso são excluídos?

Bourdieu (2007), pensador francês, diagnosticou, por meio de um arranjo de conceitos, os dilemas da escola moderna, sobretudo, aqueles da reprodução do mundo social e simbólico. Para esse autor, o ambiente escolar “é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Decerto que, com a assertiva acima, não se tem a resposta para a questão aventada por Freire e Shor (1986), mas uma pista: os estudantes não estão familiarizados com determinados saberes, é fato. O que não significa falta de dom natural, já que o conhecimento, o capital de cultura, não pode ser entendido como elemento da natureza, uma espécie de dom intrínseco ao sujeito, mas como algo construído historicamente, uma espécie de *habitus*² que se adquire, absorve.

Já se disse que a sala de aula é o lugar da ciência. Espaço que opera com sabenças, com histórias e trajetórias de vidas que precisam de estímulos para, criticamente, olhar e participar do mundo, a vida que cada sujeito é convidado a viver — vida intransferível, insubornável e plural. Mas, para muitos estudantes, a sala de aula é um lugar de tormento, já que os violentam³, simbolicamente, com o arbítrio de cultura, conteúdo que não lhe é familiar,

² Essa discussão pode ser encontrada no pensamento de Bourdieu, sobretudo, no que o autor denomina de *Habitus*. “[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, que dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação combinadas de um maestro” (BOURDIEU, 2007, p. 61).

³ Importante é compreender, de acordo com Bourdieu, o que se denomina de violência simbólica. Bourdieu (1997, p. 204) “considera como violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação

não é parte de sua vida cotidiana, por isso o estranhamento, o descaso para determinados conteúdos que são arbitrados predominantemente.

Para Masetto (2003, p. 75) “a aula funciona numa dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente, e volta a ela de uma forma nova, enriquecida com a ciência e com propostas novas de intervenção”. É o que deveria ser, mas que não acontece corriqueiramente. Todavia, nem sempre essa é a prática, pelo contrário, a aula funciona, em muitos casos, no juízo de Bourdieu (1997), como uma violência simbólica, isto é, a imposição de um mundo sem qualquer sentido para a vida dos violentados: homens e mulheres que não participam desse arbitrário de cultura, conteúdos dominantes.

O caminho da ação pedagógica é, dentre outras coisas, construção de travessias para dirimir a violência simbólica, ou seja, conectar o arbítrio de cultura com a realidade circunstancial do estudante: uma ponte possível de diálogo e entendimento.

Buscando a melhor resposta para a pergunta acima aventada, aquela de Freire e Shor (1986), cabe ao professor, mediador dos saberes, no espaço da sala de aula, fazer com que a vida de cada sujeito, partícipe do aprendizado, isto é, que os sons, as imagens sejam representações e símbolos desse processo educacional. Dito de outra maneira, professores e educandos construindo juntos uma realidade, mas com vistas à circunstância existente, aquela em que educador e educando estão inseridos: a vida como ela é.

A assertiva de Masetto (2003) é fundamental para auxiliar no debate: o duplo sentido, isto é, a sala de aula deve receber a realidade, ou seja, o cotidiano do estudante é parte do processo, é conteúdo. Mas, observe, necessita ser trabalhado, cuidado cientificamente para que ocorra relação entre o conteúdo da aula e a vida dos estudantes. Nesse mesmo entendimento, diz Veiga (2008, p. 8) que “[...] a aula é um projeto de construção colaborativa entre professores e alunos. Envolve o pensar a docência e o agir, mas também implica desvelar o novo e enfrentar o imprevisível”.

Em termos práticos, a partir da conversa até aqui estabelecida, é preciso que educador e educando, em uma via de mão dupla, entendam que a sala de aula é o ambiente que se constrói aprendizados e, mais do que isso, forma sujeitos para viver com autonomia, singularidade e liberdade.

Nesse sentido, a discussão que se pretendeu, dentre tantas coisas, foi de fomentar que se faça premente, no cotidiano, construir caminhos para efetivação de uma escola emancipatória, ou seja, respaldada no direito, na cidadania e na democratização dos saberes. Também, ressignificar o espaço sala de aula para construção de aulas, quer dizer, a sala é mais do que um espaço físico, é também lugar de encantamento, de ciência e de magia, o saber como sabor.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão aqui esboçada, caricaturada como debate, buscou pensar sobre a prática pedagógica como ferramenta de cidadania. Uma questão norteou o trabalho, a pergunta de Freire e Shor (1986): Como ajustar os sons e as imagens desse momento para estimular a atenção crítica dos alunos, com a qual não estão familiarizados? Noutra termo, refletindo sobre a questão, como garantir inclusão para estudantes que estão à margem do aprendizado?

De acordo com Bourdieu, nas assertivas já apresentadas aqui no texto, à escola é o ambiente da desigualdade e da injustiça, mais do que isso, legitima e naturaliza a exclusão dos menos favorecidos à luz de pretensos ideais ideológicos de igualdade. É certo que existe uma parcela dos estudantes que se encontra, mesmo em sala de aula, excluída do processo de aprendizado. Essa informação é consenso, já que o aprendizado não atinge a todos. A questão é, no entendimento de Freire e Shor (1986), o que fazer para resolver o problema dilemático?

Como dito, não existe resposta fácil, mas, é preciso narrar, a discussão aqui apresentada reclama uma tese, a saber, a ação pedagógica pode se configurar como travessia para novos mundos. É lacônico assegurar uma amplificação para o conceito de ação. Weber (1996), na sua sociologia compreensiva, definiu ação social como o ponto capital de sua ciência da sociedade. Habermas, filósofo alemão, a partir do conceito weberiano de ação, constituiu a teoria da ação comunicativa. Por essa razão, ao pensar sobre ação pedagógica, o debate deve ser constituído de uma práxis educacional e política: longe de uma redução conceitual.

O horizonte da ação pedagógica deve ser o seguinte, garantir, acima de qualquer outra coisa, o asseguramento da emancipação política e humana. Faça-nha que só se efetivará quando, na sala de aula, a aula for um instrumento político de transformação da realidade, pois, nos dizeres de Marx (2010, p. 151), “a teoria também se torna força material quando se apodera das massas”, quer dizer, o conhecimento do mundo não pode estar desconexo da transformação do mundo, já que a teoria, aqui desenhada como educação, é força material de mudança, de resistência, de transformação para assegurar, aos homens e mulheres, emancipação humana, o direito de viver singularmente como o principal objetivo da ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. R. de. Prática pedagógica inclusiva: problematizando as adaptações curriculares para estudantes com deficiência. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34319>. Acesso em: 09 nov. 2022.

ASSARÉ, P. do. **Cante lá que eu canto cá**: filosofia de um trovador nordestino. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA: Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. São Paulo: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, P. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

CARNEIRO, I. M. S. P. A especificidade do trabalho pedagógico: a atuação de profissionais de pedagogia na organização não governamental comunicação e cultura. *In*: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 10., jun./2011. p. 107-119. Disponível em: . Acesso em: 12/10/22.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FARIAS, I. M. S de; SALES, J. de O. C.B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M do S. L. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014. (Coleção Formar).

FREIRE, P. R. N. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo, SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, 1843**. 2. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASETTO, M. T. Aula: ambiente de aprendizagem e de trabalho profissional do docente. *In*: MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p. 73-83.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

WEBER, M. A ciência como vocação. *In*: WEBER, M. **Ciência e política, duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPÍTULO 7



ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PEE) NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: UM PONTO RETICENTE?

Deise Borchhardt Moda
Sandra Salete de Camargo Silva

I INTRODUÇÃO

O acesso e a permanência de estudantes público da educação especial (PEE) em escolas comuns provoca a propositura de ações frente à necessária participação no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Na Unespar, Universidade Estadual do Paraná, desde 2016 o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI) implementa propostas de atendimento e fornecer apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo consistiu em identificar os avanços e desafios do NESPI do campus de União da Vitória, analisar seu papel e refletir sobre a relevância do Plano Educacional Individualizado (PEI) no processo de permanência dos sujeitos de direito da educação especial no ensino superior.

Este estudo bibliográfico propõe a análise exploratória da trajetória institucional do atendimento ao público da educação especial, as orientações e normas para a criação e ações do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NESPI) e para o desenvolvimento padronizado de um Plano Educacional Individualizado (PEI) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Apresentamos apontamentos de que os NESPIs auxiliam e indicam a necessidade de implementação de ações para o acesso do estudante público-alvo da educação especial ao ensino, pesquisa e extensão, contudo, em relação à participação e permanência, eles

têm diversas fragilidades. Evidenciamos a imediata efetivação da ampliação do objetivo e estrutura do Núcleo para a propositura de ações e medidas específicas de mediação individual aos estudantes, sendo que tal ação necessita de formação docente, trabalho articulado e colaborativo e uma rede multiprofissional.

A institucionalização do PEI soluciona a uma necessidade pontual de atendimento individualizado, e aponta para outra, a formação colaborativa da instituição em relação a um planejamento com objetivos e estratégias pedagógicas claras e específicas para a acessibilidade curricular desses estudantes.

Ressaltamos aqui o arcabouço de documentos orientadores e normativos que respaldam o processo de inclusão. Contudo, a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, elenca o direito de estudantes universitários com deficiência a ter acesso à educação. Ela assegura condições de equidade de oportunidades para o desenvolvimento educacional, sem que haja nenhuma espécie de discriminação, violência e/ou negligência, por ação ou omissão institucional. (BRASIL, 2015, art. 4º).

Assim, o estudante PEE tem garantido a possibilidade de exercer seus direitos e liberdades fundamentais no âmbito do ensino superior e o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e que contribuam para a conquista de sua autonomia e participação social, segundo suas características, interesses e necessidades (BRASIL, 2015, art. 14).

Questões de gestão, como a insuficiência de profissionais e a falta de professores efetivos, ficam mais evidente no atendimento do público da educação especial. Dessa forma, o NESPI consiste num espaço de resistência propositiva no campus de União da Vitória da Unespar, mas da forma como enfrenta as demandas trazidas pelos estudantes, seus familiares, docentes e demais profissionais do campus é insuficiente para garantir a efetivação do direito dos sujeitos público da educação especial. Uma universidade inclusiva precisa institucionalizar ações mais inclusivas e defender políticas públicas de eliminação das barreiras no processo de escolarização.

2 A PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PEE) NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Concordamos com Glat e Blanco (2007) que compreendem a participação de estudantes público da educação especial na universidade como a possibilidade de uma educação inclusiva se houver uma proposta de

[...] um novo modelo de escola, em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras de aprendizagem. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16)

Para Silva, Freitas e Silva (2022, p. 219) espaços coletivos de mobilização em diálogos e estratégias colaborativas provocam uma participação planejada numa proposta com base empírica na promoção da inserção social de sujeitos de direito que são PEE. Dessa forma, apresentam estudos acerca do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (Nepedin), do campus de União da Vitória da Unespar, que hoje é o espaço de resistência propositiva. Silva, Freitas e Silva (2022, p. 219) exploram na análise que:

Em 2021, os resultados das pesquisas e os encontros extensionistas do NEPEDIN, possibilitaram a ampliação qualitativamente e sua transformação no EPEDIN - Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão da Universidade Estadual do Paraná/*Campus* de União da Vitória, provendo e prevendo formação para o acesso e permanência com qualidade social para todos os alunos.

Tal formação coletiva e qualificada para protagonizar o processo inclusivo no campus e no território em que está inserido tornou o Epedin um coletivo de apoio e sustentação inclusivo:

O EPEDIN passa a ser o espaço para onde todas as ações e reflexões se encaminham em um movimento de promoção, contando com a participação dos acadêmicos de Pedagogia, docentes, profissionais da educação da rede estadual de União da Vitória e região, familiares, sujeitos de direitos e sociedade em seminários, debates, estudos científicos sobre educação inclusiva, bem como a equipe CEJUSC e das Escolas Públicas da região do Contestado (SILVA; FREITAS; SILVA, 2022, p. 219).

Consideramos, com base nos argumentos acima, que a participação do público da educação especial no acesso ao ensino superior na Unespar, especificamente no tocante ao campus União da Vitória, tem ocorrido por meio de trabalho colaborativo e organizado conjuntamente entre a Comissão do vestibular e o NESPI.

Desse modo, quando o processo de seleção para ingresso estudantil por meio de provas, durante o vestibular, o candidato que se declara, no ato da inscrição, com necessidades educacionais específicas recebe, individualmente, conforme solicitado, acompanhamento qualificado para o acesso e realização da prova.

No entanto, esse é só o início do processo de acessibilidade que os estudantes público da educação especial (PEE) necessitarão para acesso e permanência adequada, agora como universitários no ensino superior. Enfatizamos que a universidade apresenta características próprias fundamentadas no tripé ensino, pesquisa e extensão.

No entendimento de Camargo e Santiago (2020, p. 229), o processo de inclusão na universidade é

[...] como uma realidade que necessita do envolvimento de todos a fim de possibilitar a efetivação desse novo paradigma educacional. Isso porque, no que compete ao marco legal, o Brasil, configura-se como um dos países que não está, em certa medida,

totalmente atrasado, pois existem avanços, não necessariamente o que consideramos ideal, pois, do ponto de vista da concretização dessas bases legais compreende-se que existe um longo caminho a ser trilhado, uma vez que a presença dessas minorias ainda é incipiente no contexto educacional e as que frequentam estes espaços são, muitas vezes, invisibilizadas, excluídas e/ou silenciadas.

Consideramos também importante outra etapa do processo de inclusão do estudante PEE no ensino superior que é a efetivação da matrícula. O estudante pode declarar sua condição de pessoa com deficiência, pessoa com altas habilidades/superdotação ou pessoa com transtornos funcionais específicos por meio de formulário institucional próprio. Após a matrícula, os dados desses estudantes são enviados ao NESPI, sendo garantido o direito ao estudante de recusar o apoio em educação inclusiva ao fazer a autodeclaração.

Nesse sentido, para Camargo e Santiago (2020, p. 232), o processo de inclusão escolar apresenta avanços consideráveis frente às mais variadas questões e

[...] demandas contemporâneas da educação, em especial, na esfera pública, demandam por ações específicas em sistemas inclusivos, consonantes em todos os níveis e modalidades de ensino, cumprindo o princípio constitucional da democratização de acesso, permanência e respeito ao ser humano.

3 O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA (NESPI) DO CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA

A garantia de apoio especializado, por meio da elaboração colaborativa, consiste em avanço nas práticas, em direitos humanos, realizadas nos contextos dos NESPIs do campus de União da Vitória, com a presença de um profissional contratado para o atendimento educacional especializado (AEE) e da contratação de uma intérprete de Libras para as atividades de ensino, pesquisa e extensão locais.

Vale ressaltar a importância da resistência propositiva que movimenta os coletivos institucionais, dentre eles o Espaço de Estudos e Pesquisa sobre Educação Direito e Inclusão (Epedin), o qual, há dez anos, movimenta-se por políticas de acesso, inclusão e permanência de todos os alunos no ensino superior, e que a partir do Epedin ocorreu a criação do CEDH/NESPI, em 2016:

[...] o CEDH/NESPI espaço institucional respaldado na dimensão filosófica pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na Constituição Federal de 1988, visa um processo de ensino e de aprendizagem sem preconceito, com igualdade de oportunidades, ou seja, plural, que respeite e valorize a diversidade de saberes que compõem os espaços educacionais. Nessa esteira de pensamento, o NESPI tem por objetivo acolher e encaminhar ações para o acesso, a inclusão e a permanência de pessoas com deficiência física neuromotora, intelectual, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento,

altas habilidades/ superdotação e acometimentos físicos ou psicológicos permanentes ou transitórios que dificultem seu desenvolvimento acadêmico em iguais condições com os demais (CAMARGO; SANTIAGO, 2020, p. 235).

O grande desafio se encontra registrado na demanda da dificuldade encontrada e apontada na gestão intermediária e superior, por parte de docentes que ministram as disciplinas aos estudantes com especificidades. Tais demandas apresentadas, inclusive, pelos membros no NESPI, que reconhecem a fragilidade na formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora a qualificação mínima em educação especial seja um dos requisitos procurados pela coordenação para o ingresso junto ao NESPI, do campus de União da Vitória.

O núcleo nesses seis anos tem mantido contato com docentes das diversas áreas das licenciaturas, porém, o apoio se torna limitado, por vezes não sendo possível atuar, efetivamente, na demanda trazida, considerando que a função dos membros no NESPI é acolher e encaminhar as necessidades, e não atende-las nas suas especificidades.

Contudo, o NESPI, contando com um professor AEE, torna possível o apoio e a elaboração de estratégias, o planejamento adequado e a seleção de metodologias e recursos para que todos assimilem o processo educativo com apoio necessário, acompanhamento e mediação adequada aos estudantes que compõe o PEE do Campus.

4 O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) NO ENSINO SUPERIOR

O Plano Educacional Individualizado (PEI), como uma importante estratégia de planejamento do processo ensino e aprendizagem, constitui um instrumento de planejamento individualizado para cada estudante com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

Esse documento de planejamento deve ser elaborado anualmente, por um profissional especializado do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a colaboração da equipe de profissionais que acompanham o estudante, o estudante e a família, no qual sistematizarão todos os encaminhamentos pedagógicos de acessibilidade para a aprendizagem do estudante.

Pensando na educação em direitos humanos, algumas ações passaram a ser alvo das Instituições de Ensino Superior (IES):

Nesse sentido, a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), o CEDH e o NESPI vêm propondo práticas, em direitos humanos, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão na luta por políticas de acesso, inclusão e permanência de todos os alunos no ensino superior (CAMARGO; SANTIAGO, 2020, p. 234).

Assim, a política de acessibilidade institucionalizada no atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2018-2022, planejando o desenvolvimento de perspectivas educacionais e sociais inclusivas e uma cultura de valorização da diversidade e defesa dos direitos humanos na Unespar. Tal instrumento inclusivo encontra respaldo no entendimento institucional de acessibilidade dos estudantes público da Educação Especial. A Unespar defende uma visão multidimensional (UNESPAR, 2018, p. 108): “[...] a UNESPAR atua para atender as demandas de uma visão multidimensional de acessibilidade, entendida como um caminho de autonomia para todas as pessoas, em especial, àquelas que precisam de políticas de inclusão”.

Também elenca o documento oficial que

Essa demanda pressupõe o encontro de soluções para os desafios inerentes aos aspectos multifacetados e interdisciplinares envolvidos nesse processo, os quais incluem o trabalho colaborativo de áreas e conhecimento distintos, bem como ações que contemplem as dimensões da acessibilidade arquitetônica, metodológica, pedagógica e atitudinal de modo transversal ao âmbito do ensino, pesquisa e extensão (UNESPAR, 2018, p. 108).

Em conformidade com a Medida Provisória n. 1.025, de 31 de dezembro de 2020, adicionou-se à Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, o art. 28-A, normatizando, no âmbito do sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva, a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

No documento orientador da instituição, consta o item “Princípios Filosóficos, Perfil Humano e Profissional”, que trata da universalização do acesso, da equidade de acesso e permanência, bem como o disposto no item “Políticas de Gestão e Responsabilidade da Unespar e sua contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região”, os quais fundamentaram a criação do documento normativo denominado “Regulamento conjunto n. 001/2022”, das Pró-Reitoras de Assuntos Estudantis e Direitos Humanos; de Ensino e Graduação e de Pesquisa e Pós-Graduação da Unespar (PROPEDH/PROGRAD/PRPPG), aprovado pela Resolução n. 021/2022 (UNESPAR, 2022).

Esse documento norteador regulamenta os procedimentos para o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos nos cursos de graduação e pós-graduação da Unespar, garantindo procedimentos para a realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes público da Educação Especial (PEE) que necessitem de diferenciação curricular específicos para acesso ao desenvolvimento educacional em igualdade de condições com os(as) demais estudantes.

O documento estabelece as competências para prover condições necessárias para efetivação do PEI:

Art. 10 A UNESPAR deverá prover condições materiais e de recursos humanos para o atendimento e acompanhamento periódico de estudantes e docentes, realizados pelo NESPI, bem como, para a demanda de acompanhamento direto e sistemático de estudantes com a disponibilização de professor(a) de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir de avaliação da necessidade do(a) estudante, realizada pelo NESPI (UNESPAR, 2022, p. 06).

Ressaltamos a urgente e necessária atualização de práticas e processos inclusivos por meio de formação contínua para os profissionais do NESPI e dos cursos do campus, agentes universitários, profissionais terceirizados e estudantes, visto que o regulamento dispõe acerca da responsabilidade por essa formação continuada junto aos campi:

Art. 12 Cabe ao NESPI, à DDH, à PROPEDH, à PROGRAD e à PRPPG o desenvolvimento de ações de formação continuada junto aos campi para o atendimento às demandas apresentadas no planejamento e acompanhamento do PEI (UNESPAR, 2022, p. 06).

Assim, corroboramos Camargo e Santiago (2020), as quais afirmam que a discussão da importância de um debate qualificado sobre a inclusão perpassa questões de políticas de cidadania para minorias que, historicamente, foram excluídas e segregadas. É preciso ir para além dos discursos, numa trajetória sólida de justiça, o que a Unespar, por meio de ações pontuais de coletivos como o Epedin, vêm desenvolvendo desde 2012.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão se apresenta complexo dentro e fora do ambiente educacional. Na educação superior, sobretudo, encontramos grandes desafios. Em cursos de licenciaturas, como no campus de União da Vitória da Unespar, podemos citar as dificuldades enfrentadas para vencer as barreiras no ensino voltado ao público da educação especial nos espaços do ensino regular/comum. Questiona-se, então, de que forma se dará a participação desses sujeitos em projetos e estágios? Contraditoriamente, existe o movimento propositivo no empenho por parte dos colegiados e profissionais do campus em pensar, cuidadosamente, como garantir a inclusão desses sujeitos, mas caminhos e alternativas poderiam ser melhor qualificadas por meio de cursos de formação em serviço de matéria contínua.

Ressaltamos a precarização de informações qualificadas para o atendimento e a visibilização do sujeito de direito da educação especial e de suas necessidades específicas de acessibilidade. Acreditamos que, por meio de redes institucionais, é possível aproximar a promoção de direitos e diminuição de ações excludentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

CAMARGO, S. S. de; SANTIAGO, V. de N. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma análise à luz das ações desenvolvidas na universidade *In*: SÉRIO, A.; PRIORI, C. (Orgs.). **Diversidade em fricção: educação em direitos humanos em construção na universidade.** Curitiba, PR: CBT Brasil Multimídia, 2020. Disponível em: [http:// https://drive.google.com/file/d/1a_fb3hrP4nCaTP2lhiKI9W740Q-LhXhr/view](http://https://drive.google.com/file/d/1a_fb3hrP4nCaTP2lhiKI9W740Q-LhXhr/view). Acesso em: 10 nov. 2022.

GLAT, R; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

SILVA, S. S. de C.; FREITAS, M. de; SILVA, A. L. de C. Epedin, Cejusc e educação básica: por uma rede colaborativa pela inclusão e visibilidade do sujeito de direito da educação especial. *In*: FÖETSCH, A. A. (Org.). **Extensão universitária na Unespar de União da Vitória: ações, registros e perspectivas.** Curitiba, PR: CRV, 2022. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36813-crv>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNESPAR. Pró-Reitoria de Planejamento. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022).** Paranavaí: Unespar, 2018. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNESPAR. **Resolução n. 021/2022** – Cepe/Unespar. Aprova o regulamento dos procedimentos para o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) com estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Unespar. Paranavaí: Unespar, 2022. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cepe/resolucoes/2022/resolucao-no-021-2022-2013-cepe-unespar/view. Acesso em: 10 nov. 2022.

CAPÍTULO 8



O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA E A INCLUSÃO: AS RELAÇÕES ENTRE A LUTA E O ESPAÇO

Ivanildo Sachinski

Ana Paula Araújo da Silva

Rosemary Alves Cardozo Marinho

1 INTRODUÇÃO

As discussões relacionadas ao campo da educação especial e da inclusão ganharam significativa importância no cenário nacional a partir da década de 1990, muito em função das movimentações mundiais, das pressões internas e do trabalho de organismos multilaterais que defendiam uma possível entrada de todos os sujeitos na escola. Bueno (2008) afirma que a ampla utilização das terminologias ocasionou uma certa dogmatização, admitindo que certas concepções não necessitassem mais serem discutidas, concebidas como algo pronto e acabado.

Nesse ensejo, procuramos construir uma análise pautada em dois pilares, iniciando pela construção do conceito de deficiência e dos sujeitos deficientes em diferentes fases históricas, para que, posteriormente, discutamos a problemática da inclusão em suas relações com a educação especial, entre os aspectos legais e estruturais pedagógicos.

2 OS DIFERENTES CONTEXTOS TEMPORAIS E ESPACIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A trajetória da humanidade, como afirma Delgado (2003), é marcada por muitas continuidades e descontinuidades, ou seja, intensos fluxos de ideias, movimentos, transforma-

ções, visões e representações. As diferentes formas de convivência entre grupos sociais (majoritários e minoritários, ou dominantes e dominados) são marcadas pelo espaço e pela sua temporalidade, com base nisso, quando nos debruçamos para o estudo desse processo no que tange às pessoas com deficiência, esse contexto espacial e temporal se resume em ações repletas de preconceitos, negligências, segregação e exclusão, como aponta Miranda (2004). Nesse sentido, Plaisance (2005, p. 406), revela que a ideia de anormalidade,

são cientificamente legitimados no fim do século XIX e no começo do século XX [...] o modelo de anormalidade foi “importado” na escola por especialistas, “técnicos da infância anormal” [...] não se trataria, pois, de modo nenhum, de um conceito elaborado pela escola.

É relevante destacar que, por mais que na história haja diferentes formas de interpretação acerca do corpo humano “normal ou anormal”, é “o saber médico ocidental, racional, cartesiano e disciplinador que irá conferir legitimidade ao mesmo e será retratado em grande parte dos livros de História” (PICCOLO, 2015, p. 39). Na busca por fontes teóricas acerca da história da pessoa com deficiência, corrobora-se Piccolo e Mendes (2012, p. 30) ao afirmarem que “por um exercício de lógica podemos considerar, nestes termos, a deficiência como uma constante e não como um desvio da história da humanidade”.

Omote (2004) ainda ressalta que há diferentes concepções relacionadas às pessoas com deficiência, que eram influenciadas por estarem em diferentes contextos tanto de espaço como de tempo. De acordo com Tomporoski, Lachman e Bortolini (2019), nessa época (Antiguidade) algumas civilizações da Grécia e Roma Antiga se preocupavam com o homem em si, ou seja, contemplavam o ser humano e sua estética corporal. Ainda, os mesmos autores afirmam que em algumas regiões da Grécia Antiga, as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência eram escondidas por suas famílias ou, até mesmo, sacrificadas, esse fato ocorria, principalmente, em Esparta, por se tratar de uma Cidade-Estado voltada para as guerras. Gugel (2008, s.p.) aponta que “pelos costumes espartanos, os nascidos com deficiência eram eliminados, só os fortes sobreviviam para servir ao exército de Leônidas”.

Seguindo com essa ótica de negligência, de acordo com as percepções sociais com a deficiência, na obra *A República Livro IV* de Platão é visível o imaginário do filósofo através da representação de uma cidade ideal chamada Kallipolis (em grego, “cidade bela”), no qual tinha como governante o rei-filósofo.

Na sua representatividade de líder, o filósofo delimita a idade para mulheres e homens gerarem filhos, que, segundo ele, poderá perpetuar a melhor fase da capacidade física e intelectual de ambos, “pais úteis, filhos mais úteis” (PLATÃO, 2013, p. 156). Esse olhar, mesmo que de forma representativa, traz um contexto temporal do estigma de inutilidade das pessoas com deficiência, por isso buscavam segregá-los.

Pegarão então nos filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; dos homens inferiores, e

qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém. (PLATÃO, 2013, p. 155).

As atitudes da sociedade egípcia antiga são diferentes à realidade Ocidental relatada frente às pessoas com deficiência, isso se deve a influência da religiosidade desse povo que tinha como característica o politeísmo¹. A representatividade da deusa Ma'at, como a deusa da justiça, direcionava a uma conduta ética frente à deficiência baseada no respeito com todos. Para compreender esse contexto, o pesquisador Höffe (2003) relata que a justiça no Egito Antigo unia a vida terrena com o divino, por isso as crenças religiosas também eram sentidas nas leis terrenas desse povo.

Pessotti (1984, p. 4) destaca que “com a moral cristã torna-se inaceitável a prática espartana e clássica da “exposição” dos sub-humanos como forma de eliminação”. Esse fator foi decisivo para a alteração do tratamento das pessoas com deficiência, as quais de alvo de extermínio passaram a ser considerados seres com alma que necessitavam de cuidados e que, conseqüentemente, despertavam sentimentos de piedade. Piccolo e Mendes (2012) também destacam que, de acordo com a ética cristã, o deficiente deveria ser mantido e cuidado.

Para contextualizar a realidade do Ocidente na era medieval, cita-se a afirmativa do historiador Perroy (1994, p. 64) sobre esse período, “a Igreja conserva ainda no século XI o monopólio da instrução, e o progresso da cultura e das atividades intelectuais”. Esse poderio alvejava as mentalidades do povo europeu ocidental, marcando esse íterim com diversas dicotomias: céu e inferno, bem e mal, sagrado e profano, Deus e diabo e, com relação à deficiência, a caridade e o castigo.

No período transitório entre medievo e a era moderna, ocorreram mudanças nas ideologias de não extermínio que são registradas no início do cristianismo. O que antes era castigo e se enraizava na segregação, nesse momento a visão supersticiosa da pessoa com deficiência, segundo Pessotti (1984), agrava-se no tempo da inquisição², que marca o retrocesso ao tratamento com a pessoa com deficiência, pois ocorreram o retorno do extermínio dessa população.

Acerca do castigo, Tomporoski, Lachman e Bortolini (2019, p. 25) citam que Martinho Lutero, formador da Igreja Protestante Luterana, defendia que os dementes eram seres diabólicos e que se recomendava “o castigo, por meio do aprisionamento e açoitamento, para expulsão do demônio”. Mori (2009, p. 205) discorre sobre esse fator,

As deficiências pertenciam ao mundo do grotesco e, como tal, eram vistas como negação da perfeição divina. Até o século XVI as pessoas com deficiência eram consideradas possuídas por seres demoníacos, os quais ocupariam o lugar de suas almas. (MORI, 2009, p. 205)

¹ Crença religiosa em que se admite vários deuses.

² De acordo com Green (2012), o período correspondente à Inquisição foi marcado por perseguição, punição, tortura e extermínio das pessoas que, segundo os inquisidores, eram consideradas heréticas. Nesse contexto, incluíam-se as pessoas com deficiência.

Nessa mesma época, fase também conhecida como a Baixa Idade Média, ressurgiu com vigor os espetáculos circenses que já ocorriam desde o Egito Imperial, marcando o que Piccolo e Mendes (2012) definem como a teatralização das diferenças. Minois (2003, p. 158) também revela essa relação entre deficiência e comédia (chacota), ele salienta que o “débil mental, o bobo é também escolhido por sua deformidade: os reis fazem coleção de anões e aleijões que trocam entre si [...]”.

As discussões levantadas até aqui, fazem-nos perceber que, desde a antiguidade, as pessoas com deficiência foram marginalizadas, estigmatizadas, segregadas e até eliminadas. As transformações sociais que ocorreram durante esses séculos (da Antiguidade ao Medievo) poucas foram sentidas no que se refere à deficiência. Segundo Goffman (1980), essa categorização imposta socialmente reflete nos diversos tipos de ações contra os estigmatizados, dentre elas a linguagem discriminatória, em que “utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação [...]” (GOFFMAN, 1980, p. 8). Além de outras ações discriminatórias, como a exclusão e a violência física, que reforçam a redução das chances de vida dessas pessoas.

Cronologicamente, na Idade Moderna, percebemos que a Europa Ocidental apresentava uma continuidade de mudanças sociais, econômicas, políticas, que trouxeram diversos rumos para a sociedade da época, como aponta Aranha (2001, p. 163),

No século XVI, A Revolução Burguesa, revolução de ideias, mudando o modo clerical de ver o homem e a sociedade, trouxe em seu bojo a mudança no sistema de produção: derrubada das monarquias, queda da hegemonia religiosa e uma nova forma de produção: o capitalismo mercantil. Iniciou-se a formação dos estados modernos, em uma nova divisão social do trabalho [...]. Surge a burguesia, nova classe instituída [...].

Para Tomporoski, Lachman e Bortolini (2019), esse período é marcado pelo surgimento de novas ideias relacionadas a deficiência, no qual passaram a considerar como causa biológica, desmitificando os conceitos sobrenaturais. A partir daí “passaram a ser tratadas por meio da alquimia [...] métodos da incipiente medicina” (TOMPOROSKI; LACHMAN; BORTOLINI, 2019, p. 25). França (2014, p. 106), explica que,

A crescente racionalização do mundo, observada a partir do século XVIII, inaugurou o Paradigma Biomédico da abordagem do corpo, e consequentemente das deficiências. Nessa circunstância, a promoção da normalidade ganha diversas facetas. A análise realizada transcorre sobre a abordagem médica associada à institucionalização e à reabilitação que compõem um quadro no qual o corpo está no centro do processo normalizador terapêutico, ao passo que a perseguição e o extermínio torna-se cientificamente fundamentado.

Sobre a institucionalização das pessoas com deficiência, tanto Tomporoski, Lachman e Bortolini (2019) quanto Aranha (2001) destacam que o primeiro hospital psiquiátrico surgiu

nessa época, mas a característica desse local ainda era de confinamento, o que persistiu por mais alguns séculos. A institucionalização das pessoas com deficiência persistia de forma enclausurada, era um local de residência e trabalho, como se fosse um outro mundo específico para as pessoas com deficiência.

Quando nos deparamos com a contemporaneidade, percebemos que ela é marcada por inúmeros acontecimentos que são ricamente analisados pelo historiador Eric Hobsbawm, em sua obra *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Resumidamente, destacamos algumas características importantes do início da era contemporânea, citados pelo autor,

tratava-se de uma civilização capitalista na economia, liberal na estrutura legal e constitucional; burguesa na imagem de sua classe hegemônica característica; exultante com o avanço da ciência, do conhecimento e da educação e também com o progresso material e moral. (HOBSBAWM, 1995, p. 14)

Mesmo com alguns progressos na era contemporânea, o mundo presenciou duas guerras mundiais, em que, na segunda, com a expansão nazista, conforme pontua Piccolo (2015, p. 59), as pessoas com deficiência também foram alvos nos campos de concentração.

Não apenas judeus enfrentaram depredações das diversas possíveis pela inumanidade nazista, as pessoas com deficiência sofreram agruras similares, embora sem tanta repercussão midiática pós Auschwitz, prova disso está no fato de aproximadamente 2 milhões de deficientes terem sido enviados a câmara de gás.

Já no final do século XX, as lutas pelos direitos humanos se evidenciam no contexto político e social, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 é exemplo dessa realidade, que marca o período de redemocratização em nosso país. Acompanhando a dinâmica mundial, a década de 1990 trouxe consigo o advento das discussões inclusivas, muitas delas, entendemos por pressões e lutas dos diferentes organismos nacionais e internacionais. É marcante, então, a movimentação política interna para proporcionar um caráter agregador ao deficiente, mascarado ou desvirtuado do que entendemos como inclusão enquanto garantia de direitos.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: AS DISPUTAS ENTRE O QUE É DIREITO E O QUE É PARTICIPAÇÃO

A visão do mundo e os desdobramentos com vistas a educação inclusiva é realmente uma ação política, pois envolve o social, perpassa pelo cultural e, certamente, é pedagógica, em que todos deveriam se engajar e ser realizada em defesa do direito de todas e todos os educandos de estarem juntos, convivendo nos mesmos espaços, pensando, aprendendo o que lhes é comum e participando ativamente, sem nenhum tipo de preconceito e/ou discriminação.

Entendendo a construção histórica dos sujeitos deficientes e como isso chega nas escolas e na sociedade, é preciso confrontar situações desafiadoras e indicar possibilidades de superação dessas tais discriminações. A educação inclusiva assume, assim, espaço fulcral no debate a respeito da sociedade hodierna e do papel que a escola desempenha na superação da lógica da exclusão, pensando em formas de incluir todos e todas em um ambiente acolhedor e respeitoso com todas as diferenças existentes na sociedade, buscando atender todas as especificidades dos educandos, bem como promover uma educação de qualidade para todos e todas.

Como aponta Camargo-Silva (2014, p. 84):

Nesse sentido, esclarecemos que por Educação Inclusiva entendemos a perspectiva adotada pela Educação Brasileira, com base em documentos normativos e orientadores, no âmbito nacional e internacionais, posteriores a 1990, que reconhecem a diversidade entre os homens como especificidade humana e apresentam possibilidades de rediscutir políticas públicas e as próprias leis, favorecendo, desse modo, as relações sociais que permeiam a gestão escolar.

Camargo-Silva (2014) ressalta que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe proposições para a educação nacional, colocando a educação especial como modalidade de ensino. Chama atenção a Declaração de Salamanca (1994) não priorizar um grupo apenas, mas propor uma abrangência maior no sentido de construir uma educação realmente preocupada com todos, sem que ninguém seja excluído ou menosprezado, seja por sua condição financeira, étnica, religiosa, seja qualquer outra especificidade, visto que vivemos em um grande mosaico da vida que nos faz ver o mundo com outras lentes, corroborando o exposto por Kassir (2012, p. 839) “[...] alunos que estudam junto a outros em situações comuns adquirem um desenvolvimento mais adequado. Os autores enfatizam que isso ocorre mesmo com crianças com deficiências severas”.

Segundo Mazzotta (2011, p. 379),

Historicamente, as pessoas que apresentam diferenças muito acentuadas em relação à maioria das pessoas constituem-se alvo das mais diversas estratégias de violência simbólica. Um dos segmentos populacionais reiteradamente colocados nessa posição tem sido o composto de pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas, além daquelas que apresentam outros transtornos de desenvolvimento.

A luta por uma nova sociedade mais justa e equitativa precisa ser constantemente buscada, ao ponto de não podermos permitir que tal situação se reproduza em meio ao tempo que vivemos, sendo necessário mostrar na prática essa evolução humana e quebrar os estigmas materializados na sociedade. Ainda, corroborando Mazzotta (2011, p. 382):

Mazzotta (2008) reitera que a política educacional há de ser aquela que implanta e implementa condições reais de acesso, permanência e sucesso na escola praticando a inclusão com responsabilidade a fim de incluir todos em escolas de qualidade, contando com os recursos correspondentes às suas necessidades escolares.

Posto isso, entende-se o forte papel que a escola assume ao receber e dar suporte a esse estudante que chega com suas especificidades, lembrando que todos somos diferentes e temos o direito de sermos assim. “A proximidade de uns com os outros e a sua interação viabilizam a afirmação do outro como sujeito, e é esse o ponto fundamental da necessidade e importância da inclusão social para todos” (MAZZOTTA, 2011, p. 386).

Discursa-se, atualmente, muito sobre inclusão, pois vivemos um momento de grande manifestação sobre o bem-estar social, mas é importante sabermos que buscamos uma inclusão em meio a uma sociedade caracterizada pela segregação e exclusão de pessoas ainda. Nesse aspecto, Garcia (2004, p. 2) aponta que,

A partir [...] das contribuições de Martins (1997; 2002), adoto a compreensão segundo a qual inclusão consiste na relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário – a exclusão -, mas que se estabelece na direção de questionar e superar práticas sociais baseadas na desigualdade.

Velden e Leite (2013, p. 24), utilizando os escritos de Brandão (1993), afirmam que “a educação, na espécie humana, dá continuidade ao trabalho da vida; exerce no homem a continuidade do trabalho da natureza de fazer com que ele evolua, tornando-se, assim, mais humano”. Essa aproximação teórica não esgota nem tem a pretensão de ser uma “receita” para os processos de inclusão, mas, sim, trazer à tona as discussões que permeiam o processo de formação das escolas e das pessoas como sujeitos de direito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da pessoa com deficiência foi historicamente marcada por lutas e constantes embates pelo básico para sobreviver, para estar em sociedade, com diferentes formas de participar, interagir e conviver. Em diferentes momentos, a maior luta foi por sobrevivência física, por condições de abrigo e alimentação, sem nem cogitar algo relacionado à educação ou a uma maior participação social. A educação especial, enquanto perspectiva de emancipação e garantia de direitos, é relativamente nova e deve permear nossas formações de professores, estar presente nas discussões e nos meios acadêmicos com maior ênfase.

Adotar uma postura inclusiva passa por assumir a busca de direitos de forma a contemplar os processos legais e atitudinais. Um dos grandes desafios da sociedade do século

XXI é encontrar meios para que o “todos” seja realmente para “para todos e com todos”, não em uma ideia de igualdade absoluta, mas de oportunidades igualitárias, que levem em conta o diferente, o diverso, e a educação precisa assumir isso como sua função magna, de formar pessoas e não somente alunos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <http://www.anpt.org.br/attachments/article/2732/Revista%20MPT%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%2021.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J.G.S. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: Capes, 2008.

CAMARGO-SILVA, S. S. de. Estágio em gestão escolar, políticas educacionais inclusivas e a formação docente. *In*: UJIE, N. T.; ANSAI, R. B. (Orgs.). **Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia**: ação integrativa e definição de contornos teórico-práticos. Curitiba: CRV, 2014. p. 83-96.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 04 set. 2022.

DELGADO, L. de A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista História Oral**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 9-25, jun. 2003. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62/54>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FRANÇA, T. H. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n. 11, p. 105-123, jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10550/6892>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GARCIA, R. M. C. Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Relatório [...]**. Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/discursos-politicos-sobre-inclusao-questoes-para-politicas-publicas-de-educacao>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GOFFMAN, E. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GREEN, T. **Inquisição**: o reinado do medo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GUGEL, M. A. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. **Ampid** (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência), maio 2018. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 11 nov. 2022.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HÖFFE, O. **O que é justiça?** Porto Alegre: EdPUCRS, 2003.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão Social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFfs9JrSbZZ5hr65TFSs5H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MINOIS, G. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: Unesp, 2003.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR**, n. 15, set. 2004.

MORI, N. N. R. O corcunda de Notre-Dame: grotesco, sublime e deficiência na Idade Média. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 34, p. 199-210, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639588/7157>. Acesso em: 11 nov. 2022.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-10-3-3.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PERROY, É. **A Idade Média**: o período da Europa Feudal, do Islã Turco e da Ásia Mongólia. Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PICCOLO, G. M. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba: Appris, 2015.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Nas pegadas da história: tracejando relações entre deficiência e sociedade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 29-42, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4611/3091>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PLAISANCE, E. Denominações da Infância: do anormal ao deficiente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 405-417, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GFNQRtpSsLnp8553RFz6kXJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

TOMPOROSKI, A. A.; LACHMAN, V.; BORTOLINI, E. Educação especial, o longo caminho: da antiguidade aos nossos dias. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 9, n. 21, p. 21-36, 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/12546/7003>. Acesso em: 11 nov. 2022.

VELDEN, H. F. V.; LEITE, L. P. A interface entre a psicologia e a inclusão educacional. *In*: MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (Orgs.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p. 23-43. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_08_giroto.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

CAPÍTULO 9



PLANEJAMENTO NA ESCOLA INCLUSIVA: O DUA COMO POSSIBILIDADE

Josiane Jocoski Bueno
Sávio Bueno

I INTRODUÇÃO

Atualmente, as políticas públicas estão focadas na inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), o Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020), é indicado o número de, aproximadamente, 1,18 milhão de alunos da educação especial, sendo matriculados cerca de 990 mil na rede pública de ensino regular, registrando o aumento de 11% em relação ao ano de 2017.

Esse aumento representativo de alunos no ensino regular impacta diretamente na necessidade de formação dos professores para possibilitar a aprendizagem aos diversos sujeitos de direito que compõem as salas de aula. Para tanto, faz-se necessário que os professores, ao se depararem com alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula regulares, sintam-se preparados e seguros para oportunizar a aprendizagem a todos. Salienta-se que a carência na formação inicial e continuada dos professores, no que se refere à inclusão, mostra-se como uma problemática relevante na busca pela efetivação do direito de todos à aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988, que legitima pela primeira vez no Brasil o atendimento educacional especializado, em seus artigos 205, 206 e 208 garante a educação como um direito de todos, “o ensino ministrado com base nos princípios de igualdade de condições e atribui ao Estado a garantia da oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, aos portadores de deficiência.” (BRASIL, 1988).

Nesse viés, uma escola que segue os princípios da inclusão busca a promoção da convivência entre todas as pessoas que a frequentam, independentemente de elas serem ou não público-alvo da educação especial, com vistas sempre à equiparação de oportunidades entre todos.

Cabe as escolas acolherem e garantirem a possibilidade de acesso a aprendizagem para todas as crianças, a despeito de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Nesse sentido, é estabelecido que as escolas:

deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, p. 3).

A inclusão é um processo que exige mais do que apenas colocar os alunos público-alvo da educação especial nas classes regulares, incluir não é tão somente integrar o mesmo espaço, desse modo, dentre outras necessidades, para que haja inclusão é necessário que sejam garantidas as condições de acesso à aprendizagem equiparadas entre os alunos público-alvo da educação especial e os demais colegas. Essa equiparação pode ser promovida por meio da promoção de acessibilidades que eliminem as barreiras que esses públicos enfrentam.

Silva, Boch, Beche e Goedert (2013, p. 9) apontam a importância de se pensar na “diversidade do processo de aprendizagem” quando se projeta um ensino para todos, pois, se a forma de aprender de cada estudante não for respeitada, pode ocorrer o ensino tradicional, homogêneo e excludente, no qual os alunos público-alvo da educação especial têm seu aprendizado comprometido pela falta de equiparação de oportunidades.

Não se pode conseguir que todos os alunos aprendam as mesmas coisas da mesma forma e dentro do mesmo espaço de tempo, uma vez que a diferença é intrínseca ao ser humano, cada um reage às experiências de aprendizagem de formas diferentes, já que cada indivíduo é um ser único, o qual necessita que suas particularidades sejam levadas em consideração.

Nesse sentido, acredita-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) seja uma opção produtiva para efetivar o processo de inclusão, isso porque, segundo Camisão, Pamplona e Ades (2004, p. 3): “Essa é uma tendência mundial, chamada internacionalmente de Desenho Universal, e que busca pensar em todo usuário, planejando os espaços de forma mais abrangente e explorando na arquitetura sua vocação como veículo de integração social”.

Entende-se o Desenho Universal para a Aprendizagem como uma possibilidade para contemplar a todos, desde o planejamento dos professores, promovendo acessibilidades que eliminem barreiras e todos os alunos sejam beneficiados na proposta.

Trazer os conceitos do DUA para aprimorar os planejamentos das aulas e permitir que os professores contemplem todos os alunos que compõe a turma nas situações de aprendi-

zagem, e não apenas que seja feita uma simples adequação de última hora nos materiais, o que não é capaz de garantir que a igualdade de condições de aprendizagem ocorra.

Um planejamento pautado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem pode contribuir para promover ambientes e ferramentas pedagógicas com a intenção de que todos participem das atividades em igualdade de condições, de modo que o conhecimento de todos possa avançar, ser ressignificado e ampliado numa construção colaborativa e conjunta.

Com o objetivo de apresentar a importância do Desenho Universal para a Aprendizagem na elaboração dos planejamentos das aulas, com vistas a promover a inclusão em sala de aula, superando as atividades adaptadas em última hora incapazes de substituir a integração.

Dessa forma, consideram-se os princípios norteadores do DUA (CAST, 2011, p. 1):

- i) Proporcionar modos múltiplos de apresentação [do conteúdo];
- ii) Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão [do conteúdo pelo aluno e];
- iii) Proporcionar modos múltiplos de autodesenvolvimento (engagement) [promovendo a participação, interesse e engajamento na realização das atividades pedagógicas].

É essencial que a escola esteja instruída e preparada para todos os casos, sobretudo, para compreender as particularidades dos seus alunos, independentemente de serem público-alvo da educação especial ou não.

Para Vygotsky (1994), o bom ensino é aquele que vai à frente do desenvolvimento atual e o arrasta. Diante desse exposto, destaca-se a necessidade de organização do ensino para melhor lidar e atingir os objetivos, oportunizando crescimento na busca dos conhecimentos e rompendo barreiras e limitações, bem como proporcionando momentos para que os alunos possam expressar seu conhecimento individualmente ou coletivamente.

Segundo Vygotsky (1997), a pessoa com deficiência apresenta desenvolvimento diferenciado e esse aspecto precisa ser levado em conta nos momentos de planejamento, para que as acessibilidades necessárias sejam previstas e haja participação de todos nas atividades possibilitadas.

De modo geral, as orientações sobre práticas pedagógicas inclusivas nos indicam a importância do trabalho em grupo organizado de forma cooperativa e do cuidado com os recursos a serem utilizados, assim como a importância da proposição de situações de aprendizagens significativas para todos que explicitem práticas verdadeiramente inclusivas e com intencionalidade. Nesse contexto, considerar a importância do planejamento e as contribuições do DUA para tal construção pode auxiliar os professores a tornarem suas aulas inclusivas.

2 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é geralmente atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colegas (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013) do *Center for Applied Special Technology* (CAST) e corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (MEYER; ROSE; GORDON, 2014) que procura reduzir as barreiras que impedem o acesso ao conhecimento (DOMINGS; CREVECOEUR; RALABATE, 2014).

Na perspectiva de Meyer, Rose e Gordon (2014), a abordagem do DUA relaciona-se ainda com conceitos descritos por autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Bloom, os quais se preocuparam com o processo de ensino e aprendizagem, ajudando a compreender o modo como se aprende, as diferenças individuais e a pedagogia necessária para enfrentar essas diferenças.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), também conhecido como Universal Design for Learning (UDL), visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, nesse sentido, refere-se às alternativas oferecidas para planejar o ensino de modo que todos participem de forma igualitária e autônoma das situações propostas.

Para garantir essas condições, entende-se que o uso do Design Universal para Aprendizagem nos planejamentos seja uma opção produtiva, pois sua abordagem considera as diferenças entre os usuários em regra, e não uma exceção, que contribui com a orientação para os materiais instrucionais, objetivos, métodos e avaliação, buscando engajamento de todos em prol da construção do conhecimento (SANTOS, 2017, p. 36). Conforme Correia e Correia (2005, p. 29):

Entende-se então por Desenho Inclusivo ou Universal um conjunto de preocupações, conhecimentos, metodologias e práticas que visam à concepção de espaços, produtos e serviços, utilizáveis com eficácia, segurança e conforto pelo maior número de pessoas possível, independentemente das suas capacidades.

Santos (2017), afirma que é necessário que o currículo acompanhe as especificidades e necessidades individualmente, flexibilizando a educação para que ela atenda às necessidades de todos.

Para Leite, Borelli e Martins (2013), as adequações feitas no currículo podem ser entendidas como estratégias didático-pedagógicas que alcancem o maior número de diferenças. As autoras defendem que é necessário o desenvolvimento de um planejamento que contemple as especificidades dos alunos, respeite as diferenças acadêmicas e seus ritmos de aprendizagem (LEITE; BORELLI; MARTINS, 2013), provendo e prevendo, desse modo, a organização do ensino e das classes comuns considerando os conteúdos, a metodologia de ensino e o processo de avaliações básicas (MESQUITA, 2010).

O Desenho Universal para a Aprendizagem amplia o conceito de desenho universal em dois modos básicos. Aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional e coloca o desenho universal um passo à frente, por meio do apoio, ao melhor acesso, a informação dentro da sala de aula e melhor acesso à aprendizagem (PRAIS; ROSA, 2017, p. 415).

Para Silva, Boch, Beche e Goedert (2013, p. 1), “o Desenho Universal para a Aprendizagem vem contribuir nos alertando para que disponibilizamos o conteúdo de diferentes formas, para que cada aluno possa acessar os conteúdos a sua maneira”. E, ainda, de acordo com Camisão, Pamplona e Ades (2004), a falta da acessibilidade pode, na maioria dos casos, impedir o acesso a essas aprendizagens, sendo indicado o desenvolvimento do desenho universal.

Nesse sentido, o DUA pode ser uma resposta possível na busca pela promoção da inclusão, já que “[...] facilita o acesso ao currículo, a atividades de aprendizagem e à vida social da sala de aula a todos os alunos” (KATZ, 2012, p. 25).

Uma escola inclusiva procura responder às necessidades de todos que a frequentam, e isso faz com que exista a criação de oportunidades para que esses se sintam acolhidos e participem ativamente nas atividades escolares. Nesse sentido, a inclusão impõe mudanças importantes no modo de repensar o papel e as funções da escola e na maneira de desenvolver práticas pedagógicas eficazes e que garantam a aprendizagem de todos.

3 O DUA NA PRÁTICA

O Desenho Universal para a Aprendizagem, permite pensarmos na sala de aula em sua totalidade, na busca de levar em consideração, durante o processo de planejamento, as potencialidades e dificuldades de cada aluno. De acordo com a proposta do DUA, é a escola que deve se adaptar às diferenças dos alunos e não o contrário (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013), logo, ressalta-se o lema do DUA, que é “o que é essencial para alguns é bom para todos” (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

O desafio não é modificar ou adaptar os currículos para alguns poucos alunos, mas fazê-lo de forma eficaz e desde o início para todos. Para o DUA, quatro são os componentes do currículo que devem ser flexibilizados:

1. Objetivos: rol dos conhecimentos e habilidades que os alunos devem dominar e desenvolver;
2. Avaliação: verifica o processo de aprendizagem do aluno e faz ajustes no ensino; aponta para o currículo, não para o aluno. Verifica a evolução do aluno ao longo do percurso. Não deve oferecer um único meio de resposta e o resultado é um indicador do conhecimento;

3. Métodos: devem estar de acordo com cada rede; a) afetiva (níveis de desafios diferentes, recompensas, opções de ferramentas, contexto da aprendizagem); b) estratégica (modelos flexíveis de desempenho, feedback contínuo, prática como suporte, oportunidade de mostrar as habilidades); c) reconhecimento (fornecer vários exemplos do conteúdo, várias mídias e recursos). Os métodos devem estar de acordo com a necessidade de cada aluno e incluir todos os alunos num ambiente colaborativo;

4. Materiais: devem estar alinhados com as metas de aprendizagem; envolver os alunos para que se tornem proativos (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Deve-se buscar modelos alternativos, para que todos os alunos possam atingir os objetivos previstos em determinadas atividades. É necessário acabar com todas as barreiras que impedem a aprendizagem de alguns, principalmente os fatores de natureza pedagógica (NUNES; MADUREIRA, 2015), ou seja, aqueles intrinsecamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem (metodologia, concepção pedagógica, recursos didáticos, entre outros).

O DUA, vai além de adaptações de atividades, e, sim, contribui para oportunizar que todos possam experimentar as mesmas atividades e ao mesmo tempo e com todos os alunos juntos, dessa forma, permitindo o acesso e rompendo barreiras impostas em determinadas propostas que não contemplem as particularidades de cada um.

Deve-se compreender que adaptar não se trata apenas de aumentar a fonte de um arquivo, ou diminuir o número de questões de uma atividade, ou ainda, selecionar atividades que sejam de um nível de ensino inferior, as quais, por vezes, não têm nenhuma relação com o conteúdo que está sendo proposto para os outros alunos.

Pensar somente em adaptar as atividades para que os alunos público-alvo da educação especial não fiquem ociosos enquanto integradas em sala de aula, sem considerar o que é importante para o seu desenvolvimento, é outro modo habitual de ensino que precisa ser repensado para que aconteça a inclusão.

Deve-se levar em consideração durante a elaboração das aulas cada aluno e suas especificidades, a fim de ressignificar os materiais e a mediação pedagógica no contexto de uma sala de aula inclusiva. Porém, não é suficiente apenas adaptar ou restringir as atividades, é necessário fazer com que todos os alunos se sintam representados e atraídos a participar da dinâmica de sala junto aos colegas, aprendendo juntos e de forma colaborativa.

Pensando em uma possível aplicação do DUA em termos práticos, e levando em consideração a necessidade do planejamento de atividades que rompam com os modelos tradicionais estanques e descontextualizados de ensino que não dão conta de promover a inclusão, principalmente por não possibilitarem a acessibilidade curricular, destaca-se uma possível forma de planejar considerando o DUA para promover a inclusão.

Nesse sentido, pode-se apontar o ensino de conteúdos e de conceitos diversos por meio de jogos, considerando ainda que esse jogo precisa ser pensado de forma que todos os alunos possam aprender, e, para tanto, com o DUA poderiam ser pensadas possibilidades para diferentes públicos, como, por exemplo um aluno cego, que exigiria que o professor planejasse a utilização do *braille* nas peças do jogo, de relevo e texturas diferentes para que, assim, com essa acessibilidade, consiga participar junto com os demais da situação de aprendizagem.

Tendo em mente que essa mesma turma tenha um aluno com dificuldades motoras, o professor poderia planejar promovendo a construção das peças de modo que esse aluno conseguisse manuseá-las, com formas maiores, por exemplo, dessa maneira, incluindo-o também na realização da atividade. Considerando que a mesma turma tenha alunos surdos, por exemplo, as instruções do jogo e as informações das peças poderiam ser trazidas em libras.

Ou seja, o professor planejaria acessibilidades capazes de equiparar as condições para que todos pudessem participar das atividades e aprender de forma conjunta e colaborativa.

Ressalta-se que as atividades destacadas, bem como as acessibilidades promovidas são hipotéticas, a fim de ilustrar uma situação de aplicação do DUA, mas, na realidade, não existe uma receita, pois cada sujeito possui suas particularidades e vai exigir do professor pensar as propostas e seu planejamento a partir dessas particularidades, da mesma forma que os diferentes conceitos exigem diferentes abordagens. Contudo, espera-se poder tornar mais próximo da realidade dos docentes formas de aplicar tais conceitos em suas atividades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação da inclusão exige que seja atribuída especial atenção para a organização do ensino. Nesse sentido, o planejamento precisa ser construído de forma a contemplar a todos, levando em consideração que nem todos aprendem igual e que, para que todos tenham seus direitos de equiparação de oportunidades assegurados, as singularidades de cada um precisam ser consideradas.

As contribuições trazidas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) podem colaborar na elaboração de planejamentos pensados para todos, que permitam a promoção de acessibilidades necessárias para a eliminação das barreiras enfrentadas pelos alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula regulares.

É necessário modificar tal realidade, pensando na busca constante de práticas inclusivas, aliando perspectivas como o DUA, a fim de transformar práticas tradicionais que, na maioria das vezes, não leva em conta as especificidades do aluno com deficiência, não permitindo interagir com os demais alunos. Assim, o DUA se mostra como uma possibilidade para que de fato a inclusão aconteça, pois conforme nos ensina Mantoan (2005, p. 2), “[In-

clusão é] o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”, ou seja, “a educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção”.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M.; RIBEIRO, R.; SIMÕES, F. Universal design for learning (UDL): contributos para uma escola para todos. *Tecnologias da Informação em Educação*. **Indagatio Didactica**, Universidade de Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, dez. 2013. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4290/3224>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep; MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

CAMISÃO, V.; PAMPLONA, M.; ADES, R. **Acessibilidade e educação inclusiva**. 2004. Disponível em: https://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Acessibilidade_extra_pt.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem**. Wakeeld, MA: CAST, 2011. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-portuguese.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Estrutura de Ação em Educação Especial**. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

CORREIA, S.; CORREIA, P. Acessibilidade e desenho universal. *In*: CORREIA, S.; CORREIA, P. **Educação especial** – diferenciação do conceito à prática. Porto: Gailivro, 2005.

DOMINGS, Y.; CREVECOEUR, Y. C.; RALABATE, P. K. Universal design for learning. Meeting the needs of learners with autism spectrum disorders. *In*: BOSER, K. I.; GOODWIN, M. S.; WAYLAND, S. C. (Eds.). **Technology tools for students with autism**. Innovations that enhance independence and learning. Baltimore: Paul Brookes Publishing, 2014. p. 21-41.

KATZ, J. Re-imagining inclusive education (inclusion). **CAP Journal: The Canadian Resource for School Based Leadership**, p. 22-25, summer, 2012.

LEITE, L. P.; BORELLI, L. M.; MARTINS, S. E. S. O. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 63-92, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xFJ4VcJv9M869tFKFJRzqXx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão promove a justiça. [Entrevistada por] Meire Cavalcante. **Nova Escola**, 1 maio 2005. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/8NU37TW8WGN-VbCnsmY49JdHzapnfnbmGJ6srhnJGbaUbvPJDsqTGAsmFyeVw/inclusao-promove-a-justica.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MESQUITA, A. M. A. Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 3, n. 1, p. 305-315, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/9093>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014. Disponível em: <https://www.cast.org/products-services/resources/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer>. Acesso em: 14 nov. 2022.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, jul. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, V. F. da. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 18, n. 4, p. 414-423, 2017. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/4086/3731>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SANTOS, C. E. R. **Cenários inclusivos para aprendizagem: um curso a distância e acessível de educação financeira**. São Paulo: Alexa, 2017.

SILVA, S. C. da; BOCK, G. L. K.; BECHE, R. C. E.; GOEDERT, L. Ambiente virtual de aprendizagem Moodle: acessibilidade nos processos de aprendizagem na educação a distância/CEAD/UDESC. *In*: ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2013, Belém, PA. **Anais [...]**. Belém, PA: Unirede, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/2672556-Ambiente-virtual-de-aprendizagem-moodle-acessibilidade-nos-processos-de-aprendizagem-na-educacao-a-distancia-cead-udesc.html>. Acesso em: 20 ago. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – V: fundamentos de defectologia** Trad.: P. del Rio. Madrid: Visor; Cuba: Pueblo y Educación, 1997.

CAPÍTULO 10



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL, PROCESSOS E PRÁTICAS POR CAMINHOS DE UM DIREITO SOCIAL FUNDAMENTAL: ALGUMAS PROVOCAÇÕES

Sandra Salete de Camargo Silva

Lara Bianca Pinto Vieira

Lutécia Hiera da Cruz

A¹ sociedade atual é marcada por contradições; em uma dinâmica que apresenta nas relações sociais que se estabelecem características como a divisão do trabalho, a exploração do ser humano, as quais promovem nas relações sociais a competição desmedida e o individualismo exacerbado. Nesse cenário, a inclusão na sociedade e na escola desponta como pauta dos governos, organismos internacionais, intelectuais, juristas, movimentos sociais e setores da sociedade em discussões por direitos fundamentais e educação para os direitos humanos.

No contexto da educação, todos os dias, sujeitos de direito provocam, nos profissionais, postura atualizada frente à realidade. Na garantia do acesso, da permanência e da conclusão do processo educativo como direito social, propostos para uma educação inclusiva, visam à efetivação de direito estabelecido na Constituição Federal de 1988.

¹ Parte deste artigo foi publicado em: SILVA, S. S. de C. Educação inclusiva no Brasil como um direito social fundamental: algumas provocações. **Revista Direitos Humanos**: para qué(m)? mar. 2021. Disponível em: http://www.esedh.pr.gov.br/sites/direitos-fundamentais/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/texto_boletim_-_marco_-_sandra_salete-1.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

Entendemos que a contemporaneidade intensificou a capacidade produtiva dos seres humanos. Avanços tecnológicos multiplicaram o acesso à informação e ao conhecimento. Contraditoriamente, trabalhadores vendem sua força de trabalho ao preço que lhes é oferecido pelo mercado, quando lhes é oferecida condições. Se as mudanças nas forças produtivas possibilitam alterações e favorecem a vida humana, concomitantemente, geram excluídos, tornando, cada vez mais, precárias as formas de sobrevivência de grande parte dos seres humanos do planeta (PINO, 2002).

A escola exerce não só o papel de mantenedora dos valores da classe dominante econômica, política, ideológica e socialmente, mas exhibe conflitos e evidências de suas contradições. Reforçamos que não é a escola que gera a divisão de classes, a sociedade de classes gera a escola. No intuito de atenuar impactos excludentes, ações buscam no âmbito legal brasileiro, venham assegurar a inclusão em muitos espaços educativos (CAMARGO; SANTIAGO, 2020).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma, desde 1948, que todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e condições desde o nascimento; repudia qualquer forma de distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, entre outras, sustentando que todos os cidadãos são iguais em direitos e deveres sociais (KASSAR, 2004). Assim, o entendimento da necessidade de estabelecer formas de inclusão na sociedade reafirma a necessidade de garantir acesso aos direitos humanos. Para a Organização das Nações Unidas (ONU, s.d.), direitos humanos compreendem tudo o que “um ser humano deve ter ou ser capaz de fazer para sobreviver, prosperar e alcançar todo o seu potencial. Todos os direitos são igualmente importantes e estão conectados entre si”. No âmbito educacional, evidencia-se como desafio premente, a garantia de oportunidades pedagógicas a todos os alunos, atendendo às necessidades e respeitando os ritmos de cada um (CAMARGO-SILVA, 2006).

No final do século XX e início do século XXI, o Brasil apresentou iniciativas políticas e legislação nas garantias de direitos fundamentais e efetivação da educação na perspectiva inclusiva. A perspectiva inclusiva está prevista nos arts. 208 e 227 da Constituição Federal de 1988, que garantem o atendimento educacional especializado e criação de programas de prevenção e atendimento para integração social da pessoa com deficiência, assegurando o pleno desenvolvimento de todos os cidadãos, independentemente de suas especificidades.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) – também garante o atendimento especializado no art. 54, III, determinando igualdade de condições para acesso e permanência (art. 3º), além de prever punição em caso de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão (art. 5º).

Tais determinações foram reforçadas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos 1996-2000 e pela Lei n. 9.394 de 1996, que estabelece que as instituições de ensino devem se organizar para acolher e atender as necessidades de todos os alunos, e pela Lei n. 13.146 de 2015, a qual visa assegurar a inclusão social, educacional, bem como o exercício da cidadania (CAMARGO; SANTIAGO, 2020).

Outrossim, nessa conjuntura, a universidade desde sua criação, apresenta como função a produção do conhecimento para promoção de melhor qualidade de vida e minimização dos problemas sociais pela indissociabilidade teoria e prática. Contudo, com o passar dos anos, distanciou-se do seu papel, concentrando-se na produção técnica-científica e se afastando das comunidades onde se insere.

É inegável que as produções acadêmicas são essenciais para a sociedade, pois trazem informações relevantes com embasamento científico, solucionando algum problema ou melhorando algum processo. Entretanto, o uso de uma linguagem técnica e padronizada, que é obrigatória nesse tipo de texto, pode fazer com que o conteúdo seja inacessível para boa parte da sociedade, que não se encontra no meio acadêmico.

Hodiernamente, as universidades públicas brasileiras sofrem as consequências de ataques constantes ao pensamento científico, de pluralidade de ideias, à diversidade, à autonomia administrativa, financeira e acadêmica. Os servidores públicos vivem sob ameaças de direitos e garantias conquistadas pela categoria; com efeito, acompanhamos a tentativa de redução na qualidade da formação de professores/as para a educação básica para concretizar no Brasil, a extensão como base do ensino superior, juntamente com o ensino e a pesquisa, conforme o artigo 207, *caput*, da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

O desafio só se agiganta com a necessidade de ações extensionistas pelo evidente distanciamento dentre os segmentos da universidade em uma perspectiva crítica e emancipatória em relação ao papel do ensino, pesquisa e extensão universitária nas disputas frente às atuais condições de desigualdade e exclusão existentes no Brasil e que atingem fortemente nossa região.

No contexto de pandemia, vivenciado desde 2020, em que o país lamenta milhares de vidas perdidas, em um cenário político de descaso e irresponsabilidades, as universidades tiveram destaque por meio de ações extensionistas e de cultura, nos seus mais diversos aspectos e manifestações. Ressaltamos que a visibilidade e a publicização de tais ações nem sempre aconteciam, embora fossem contínuas e formativas por meio de projetos institucionais de articulação e integração com a comunidade.

Em relação à Universidade Estadual do Paraná (Unespar), não foi diferente. Em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), da Unespar, quadriênio 2018 até 2022, as ações de extensão desenvolvidas por docentes e discentes resultaram/resultam na efetiva participação intencional e planejada junto à comunidade externa no intuito de articular conhecimento científico e saberes populares:

[Em relação à extensão,] tem como objetivo a articulação com diferentes atores sociais, buscando a difusão e a disseminação do conhecimento científico e saberes populares, da informação e da cultura, tornando-os acessíveis à sociedade em geral e fazendo deles instâncias sociais críticas de modificação social e pedagógica (UNESPAR, 2018, p. 121).

Tal documento caracteriza a possibilidade da propositura de programas e projetos em todo o Estado, considerando que a Unespar, geograficamente situada em todas as regiões do Paraná, evidencia a potencialidade extensionista no desenvolvimento das regiões de abrangência dos seus campi.

Tais ações sociais, por meio dos conhecimentos entre ensino e pesquisa, que se procura transformar a sociedade na qual a instituição de ensino superior está inserida pela interação entre a comunidade acadêmica e a população do entorno, dando ênfase ao papel transformador da universidade, por se abrir à participação da comunidade.

Essa articulação beneficia a sociedade e possibilita a inserção social do conhecimento na Universidade. Assim, o resultado significativo produzido pelos projetos universitários, dentre eles o Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (Epedin), do Campus de União da Vitória da Unespar, que completa 10 anos de ações de pesquisa e extensão articuladas ao ensino dos cursos de licenciaturas do Campus de União da Vitória da Unespar.

Para Silva (2016, p. 20): “Um espaço privilegiado de debate coletivo que congrega pesquisadoras, graduandos, graduados de diversas áreas, pós-graduandos e pós-graduados, profissionais das áreas da educação e correlatas, e que desde sua criação, em março de 2012 [...]”.

Complementa a autora que perpassam temas importantes para se discutir educação, direito e inclusão:

Por intermédio de discussões fundamentadas e críticas em (1) Educação inclusiva e especial, Atendimento educacional especializado: sala de recursos; Gestão educacional; Direitos humanos: crianças, adolescentes, mulheres; diversidade. (2) Sociologia, tecnologias da educação, Educação contemporânea, (3) Ensino-aprendizagem; Diversidade de gênero na educação básica; Psicologia educacional (SILVA, 2016, p. 20).

Estimula-se, assim, por meio dos coletivos, atividade de pesquisa e a promoção de resultados exitosos e o registro de propostas locais significativas torna evidente e crescente a fragilidade de políticas institucionais, organização estrutural e investimento em projetos de extensão e cultura, tanto por parte do Governo Federal quanto do Estadual.

Para Silva, Freitas e Silva (2022, p. 220)

A Universidade tem papel na ampliação do diálogo nas escolas, minimizando o efeito de ações excludentes, desvelando práticas ainda respaldadas por pedagogias tradicionais. Nesse sentido, compreendemos a mediação e a conciliação como caminhos para redes de apoio equilibrado, utilizando-se de respaldo técnico e metodológico de profissionais da psicologia, do direito e da educação, em que cada área tem seu papel.

Nessa conjuntura brasileira, os direitos humanos, de acordo com a Carta Magna de 1988, garantem a proteção e a promoção de garantias fundamentais voltadas para políticas

educacionais inclusivas que propõem aos sujeitos de direito respaldo legal para usufruírem garantias como cidadãos desde o nascimento.

Pode-se perceber que, até meados de 1990, as políticas de educação especial refletiram o caráter assistencial e terapêutico atribuído à educação especial pelo MEC, com sinais da busca de interpretação da educação especial como modalidade de ensino. Embora não haja uniformidade no atendimento educacional às pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais em nosso país, estudos destacam que a proposta de educação, na perspectiva de educação inclusiva, apresenta o serviço de apoio por meio das salas de recursos organizadas pelos sistemas de educação com respaldo do governo federal.

No âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o *Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* tem os objetivos de assegurar o acesso dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; e, promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2010).

Assim, a proposta preconiza o atendimento escolar, com ênfase no respeito à diversidade, orientando os estabelecimentos de ensino, por meio de um documento intitulado Diretrizes Curriculares de Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, a buscarem, de forma processual, o redimensionamento das concepções de práticas educacionais.

Espaços coletivos representam possibilidades de resistência e apresentação de propostas em rede de apoio e sustentação qualificada, como é o caso do EPEDIN (Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão), da Universidade Estadual do Paraná/ Campus de União da Vitória, que possibilita pela extensão aproximações da pesquisa e do ensino, provendo e prevendo formação para o acesso e permanência com qualidade social no processo de escolarização para todos os alunos:

O EPEDIN passa a ser o espaço para onde todas as ações e reflexões se encaminham em um movimento de promoção, contando com a participação dos acadêmicos de Pedagogia, docentes, profissionais da educação da rede estadual de União da Vitória e região, familiares, sujeitos de direitos e sociedade em seminários, debates, estudos científicos sobre educação inclusiva, bem como a equipe CEJUSC e das Escolas Públicas da região do Contestado (SILVA; FREITAS; SILVA, 2022, p. 219).

Destacamos a necessidade de proposta pedagógica que reconheça a necessária intervenção pedagógica e a interação social, na organização da aprendizagem para o desenvolvimento de todas as crianças com deficiências, junto às demais, como forma de garantia de direitos. A escola, dessa forma, configura-se num espaço democrático, de qualidade social, com resistência propositiva de alternativas para uma aprendizagem competente, no atendimento a todas as crianças em uma rede de apoio que contemple a diversidade dos alunos

que apresentam necessidades educacionais especiais, por meio de ação de uma inclusão responsável, firmadas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de todas as escolas.

Assim, também com maior acesso à educação, os profissionais dessa área necessitam possuir postura adequada para a realidade que se apresenta, buscando subsídios nas propostas de formação para melhor atender aos estudantes dentro de suas características específicas.

Logo, na superação dessas fragilidades, faz-se necessária a ação do Estado com estruturas de formação continuada, com recursos financeiros e/ou recursos físicos, materiais e humanos, e políticas de formação dos profissionais da educação que contribuam e atendam às reais necessidades da escola na promoção de direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF: Ministério da Justiça; 1996. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CAMARGO, S. S. de; SANTIAGO, V. de N. *In*: SÉRIO, A.; PRIORI, C. (Orgs.). **Diversidade em fricção: educação em direitos humanos em construção na universidade**. Curitiba: CBT Brasil Multimí-

dia, 2020. Disponível em: [http:// https://drive.google.com/file/d/1a_fb3hrP4nCaTP2IhiKI9W740Q-LhXhr/view](http://https://drive.google.com/file/d/1a_fb3hrP4nCaTP2IhiKI9W740Q-LhXhr/view). Acesso em: 10 nov. 2022.

CAMARGO-SILVA, S.S. de. **Educação infantil inclusiva**: das políticas públicas à formação docente na rede municipal de Maringá. 139 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2006/2006-Sandra_Silva.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

KASSAR, M. C. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? *In*: GÓES, M. C. R. da; LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.49-68.

ONU. Unicef. **Os direitos das crianças e dos adolescentes**: legislação, normativas, documentos declarações. S.d. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/os-direitos-das-criancas-e-dos-adolescentes>. Acesso em: 18 out. 2022.

PINO, M. Política educacional, emprego e exclusão social. *In*: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2002. p. 65-88.

SILVA, S. S. de C. Educação inclusiva no Brasil como um direito social fundamental: algumas provocações. **Revista Direitos Humanos**: para quê(m)? mar. 2021. Disponível em: http://www.esedh.pr.gov.br/sites/direitos-fundamentais/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/texto_boletim_-_marco_-_sandra_salete-1.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

SILVA, S. S. de C. Violentas inquietações e angústias, tempestades de possibilidade e qualidade: dorso das pesquisas docentes e produções científicas dos acadêmicos(as) do curso de Pedagogia da Unespar/UV. *In*: SILVA, E. P da; SILVA, S. S. de C. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa científica em educação**: dos desafios emergentes à resultados eminentes. Curitiba: Íthala, 2016.

SILVA, S. S. de C.; FREITAS, M. de; SILVA, A. L. de C. Epedin, Cejusc e educação básica: por uma rede colaborativa pela inclusão e visibilidade do sujeito de direito da educação especial. *In*: FÖETSCH, A. A. (Org.). **Extensão universitária na Unespar de União da Vitória**: ações, registros e perspectivas. Curitiba, PR: CRV, 2022. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36813-crv>. Acesso em: 10 nov. 2022.

UNESPAR. Pró-Reitoria de Planejamento. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022)**. Paranavaí: Unespar, 2018. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.



NUM CERTO INVERNO

SEÇÃO 3:

AS PROPOSTAS DE PESQUISA:
PROFEI (2019)



CAPÍTULO 11



TRABALHO COLABORATIVO: UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO VOLTADA À ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM TEA

Michelly Fink

Vanessa Tavares Brito Pinheiro

Everton Schwartz da Silva

Sandra Salete de Camargo Silva

1 INTRODUÇÃO

Analisando o panorama histórico da educação, observa-se uma forte e constante luta pela garantia do direito universal à educação e por uma escola de qualidade. Assim, compreender as idas e vindas, os avanços e retrocessos que marcaram cada período leva a escola e seus professores a perceberem que a proposta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva pressupõe, inicialmente, o olhar atento dos profissionais e a mudança da prática pedagógica.

É necessário, portanto, que tais mudanças estejam diretamente vinculadas com as políticas públicas, tendo em vista que a escola apresenta muitas possibilidades de aprimorar o seu fazer pedagógico, mas, de igual modo, é preciso reconhecer que se depara com muitos limites que podem tornar-se impeditivos na efetivação da escolarização do público da educação especial.

Entra, então, em cena, a educação do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse contexto, ressalta-se que um professor inclusivo entende, reconhece e valoriza

a diversidade presente dentro de uma sala de aula regular, logo, internaliza a necessidade de conhecer e analisar a natureza das dificuldades de cada estudante em particular.

Desse modo, cabe pontuar a importância do trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino regular. Isso porque, a colaboração entre professores possibilita construir um planejamento de estratégias mais assertivo, tornar o currículo acessível e compartilhar a responsabilidade na promoção da aprendizagem (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nas últimas décadas o cenário da educação inclusiva vem passando por mudanças e transformações, como resultado de muitos embates para que a pessoa com deficiência fosse inserida na legislação e tivesse a garantia dos direitos básicos, assistidos pelo Estado. Para compreender esse processo, faz-se necessário analisar historicamente como esse desenvolvimento vai se efetivando. Com base nos estudos de Silva (2017), procurou-se descrever sucintamente as principais mudanças que ocorreram na educação pública do Brasil, orientadas e direcionadas pelas leis e decretos específicos.

As primeiras Constituições não foram específicas, ou direcionadas para construir uma legislação que realmente ofertasse direitos a todos os cidadãos, principalmente às pessoas com alguma deficiência. A primeira Constituição (1824), com o poder Moderador, concentrando o poder na figura o Imperador, acrescido do voto censitário, reforçou o processo excludente e a manutenção dos instrumentos legais voltados a favorecer um determinado grupo, vinculado às questões econômicas e políticas. Embora ela possuísse essas características, devido às influências internacionais, com fortes características liberais e republicanas, ocorreu a criação de direitos sociais básicos, necessários à população, dentre eles, a instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

Por ocasião da transição para o sistema político republicano (1889), ainda que tenha se baseado em um modelo liberal, republicano, não conseguiu desenvolver um projeto que atendesse as necessidades sociais que se apresentavam, resultando em vários conflitos, os quais, à medida que estavam eclodindo, foram promovendo diversas alterações, culminando nas mudanças políticas na década de 30 do século XX. Conseqüentemente, uma nova Constituição apresentou os direitos e as garantias individuais, procurando direcionar para uma igualdade a todos perante a lei. Com essas alterações, e com artigos específicos, a pessoa com deficiência passa a ser atendida e apresentada como um sujeito de direito.

As mudanças que foram ocorrendo no cenário político brasileiro a partir de 1937, com o Estado Novo, retorno da democracia após 1946, golpe militar em 1964, marcaram alterações significativas no cenário nacional, porém, não ocorreu uma inovação nas políticas

públicas para as pessoas com deficiência. Haveria, em 1967, uma emenda constitucional que definiria a elaboração de uma lei especial para tratar do tema.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, com todo o processo de redemocratização imbuído, assegura o direito à educação básica, como um direito de ordem social, dever do Estado e responsabilidade da família, garantindo a assistência às pessoas com deficiência. Essa garantia engloba o acesso a atendimentos de habilitação e reabilitação, integração a sociedade, subsistência, autonomia e inclusão social. A educação ofertada às pessoas com deficiência deve ser gratuita e com atendimento especializado. A Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, reafirma a obrigação do Estado em garantir os direitos necessários. Nos anos subsequentes, a atenção destinada à educação das pessoas com deficiência é reforçada com a reestruturação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Corde), já em 1999, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade) vinculado ao Ministério da Justiça também é fundamental para a garantia dos direitos.

Importante destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, foi um importante avanço legal na luta e manutenção dos direitos fundamentais, garantindo a proteção integral da criança, englobando aquelas que apresentam alguma deficiência.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é um marco na organização e orientação das políticas públicas voltadas para a educação do país, ampliando o conceito de educação para os demais segmentos da sociedade e contribuindo para o processo inclusivo da educação. A partir do capítulo específico (Capítulo V), a Educação Especial é definida como modalidade de educação escolar, ofertada na rede regular para educandos portadores de necessidades especiais, com atendimento especializado. Caso não seja possível a integração nas classes comuns do ensino regular, preserva o atendimento em classes, escolas e serviços especializados. Com a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), iniciado em 1997 e publicado no ano de 2001 pela Lei n. 10.172, a Educação Especial passa por uma reavaliação e organização, para que ocorresse uma aproximação com a realidade, um atendimento amplo e adequado, garantindo o direito à educação a todos os sujeitos de direito.

A partir desses conjuntos de políticas públicas voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência, objetivando a inclusão, ocorreram várias ações que tem colaborado para um avanço significativo dessas discussões e atendimentos, como o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD), Lei n. 10.436 sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), as ações da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação (SEESP) no ano de 2002, o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, entre outros.

Tais avanços nas legislações demonstram que “[...] as questões referentes às diferenças imprimem um novo olhar na ação educativa, para além da diversidade” (CARVALHO,

2014, p. 53). Nesse sentido, frente à grande heterogeneidade que se encontra no cotidiano escolar, há a necessidade de garantir que os direitos já construídos sejam mantidos, aplicados, avaliados e as novas necessidades sejam levadas à pauta das discussões, promovendo uma educação pública de qualidade, que auxilie no processo de inclusão, garantindo uma educação integral para todos, conforme está previsto na legislação.

3 COMO ENVOLVER O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS ATIVIDADES ESCOLARES?

Carvalho (2014) alerta que é impossível falar do trabalho pedagógico no ambiente escolar sem que se faça uma reflexão acerca do panorama econômico, social e político da atualidade. Para a autora, não é possível pensar a sala de aula por si só, uma vez que ela não existe sem a escola, que, por sua vez, está inserida num sistema educacional que reflete as características de uma sociedade. “A escola enquanto formadora do homem não se encontra alheia ao processo de manutenção da sociedade atual [...]” (SILVA, 2017, p. 31).

Logo, quando se pensa o espaço escolar, mais especificamente a sala de aula, é importante ter claro que é um lugar de heterogeneidade, de diversidade, onde existem seres humanos com características muito diferentes entre si, sejam elas físicas, intelectuais, emocionais ou sociais e que precisam ser respeitadas. Pensar uma educação inclusiva é, acima de tudo, respeitar as diferenças e buscar formas de proporcionar uma educação de qualidade para todos.

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”; uma escola que enfrente, sem adiantamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado (CARVALHO, 2014, p. 96).

Nesse contexto, como pensar a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Destaca-se que o TEA não é uma doença, e, sim, é considerado um:

distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades (PARANÁ, s.d., s.p.).

Diante disso, a escola precisa pensar que a inclusão do estudante com TEA deve ser menos traumática possível, uma vez que a forma como ele será inserido na escola e/ou na sociedade será um marco para toda a sua vida.

Alguns aspectos importantes precisam ser considerados nesse processo, sendo fundamental que o professor conheça o estudante, suas especificidades e só então planeje de

forma colaborativa com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que juntos possam pensar quais adaptações e flexibilizações serão necessárias para tornar o currículo acessível para ele e para todo o alunado da educação especial ou que necessita de algum atendimento diferenciado. As metodologias também configuram parte essencial do planejamento do professor, pois poderão proporcionar uma prática inclusiva favorecendo o aprendizado de todos.

“O direito à igualdade de oportunidades e que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais [...]” (CARVALHO, 2019, p. 39).

No dia a dia da sala de aula é impossível que o professor trabalhe de forma igual em diferentes turmas e escolas, pois cada realidade apresenta uma especificidade e requer uma abordagem diferenciada. Quando falamos do estudante com TEA isso fica ainda mais evidente, visto que cada ser humano é único e cada estudante com TEA também. Cada um terá seu perfil comportamental diferenciado, por isso é fundamental conhecer bem o estudante e suas características. Nesse processo, o acolhimento torna-se um elemento fundamental, o qual, para Carvalho (2019), implica na resignificação do espaço escolar, desde a parte física até as questões simbólicas que podem favorecer os laços afetivos, condição tão importante para os estudantes com TEA, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

Em uma sala de aula as atividades devem ser pensadas e desenvolvidas de forma que contemple todos os estudantes e as diversidades existentes, e, nesse contexto, tais atividades precisam ser contextualizadas, claras e objetivas, podem ser lúdicas e práticas. Importante destacar que o professor precisa considerar a possibilidade da utilização da comunicação alternativa, principalmente quando se tratar de um estudante com TEA. “Entender o outro como diferente não significa aceitar que ele difere de nós, mas sim buscar alternativas para nos comunicarmos, promovendo interação e desenvolvimento” (CAPELLINI, 2018, p. 26).

Um sistema educacional inclusivo deve proporcionar o respeito à diversidade e, assim, enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que reconhece a importância e as potencialidades de todos os estudantes (CAPELLINI, 2018). Capellini (2018) apresenta o conceito de adaptações curriculares como uma possibilidade de proporcionar ao alunado um currículo flexível, atendendo diferentes instâncias e que não deve ser visto como um empobrecimento do conteúdo a ser trabalhado. Para ela, o professor precisa buscar alternativas metodológicas e avaliativas para tornar o currículo acessível a todos os estudantes, favorecendo, então, a construção do conhecimento.

A educação numa perspectiva inclusiva requer reflexão, reconhecimento de mudança nas atitudes e práticas de cada indivíduo envolvido no processo educativo, objetivando remover os obstáculos que impedem o aprendizado dos estudantes com e sem deficiência. Isso implica em trabalho coletivo, já que o estudante não é do professor, mas, sim, da escola como um todo e as ações precisam estar interligadas para que o sucesso na aprendizagem aconteça.

4 VOCÊ CONHECE OS BENEFÍCIOS DO TRABALHO COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR?

A partir do entendimento de que a legislação brasileira prevê a garantia da participação e aprendizado de todos os estudantes, torna-se imprescindível que a escola e seus professores voltem seus esforços ao reconhecimento de que cada turma é heterogênea e exige uma análise respeitosa e individual dos estudantes.

Partindo desse pensamento, é relevante considerar a necessidade do exercício diário de repensar a prática docente com o intuito de levar o conhecimento do currículo a todos que dele tem direito. Logo,

[...] o melhor caminho a ser seguido é aquele em que a equipe escolar se compromete conjuntamente, busca entender as demandas de seus estudantes e do seu contexto escolar e respeita os ritmos e estilos variados de aprendizado [...] (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 26-27).

É comum encontrar professores que se demonstram aflitos quando o assunto é a inclusão de estudantes com TEA. Tal preocupação normalmente está ligada aos comportamentos estereotipados e à dificuldade de comunicação que os estudantes apresentam (WALTER; NETTO; NUNES, 2013).

Por conseguinte, segundo Walter, Netto e Nunes (2013), convém destacar ser fundamental que os professores busquem conhecer as especificidades do TEA e de cada estudante, para compreender que muitos dos comportamentos vistos como inadequados são uma forma de tentar expressar suas vontades e necessidades. Dessa forma, conhecer e reconhecer que os estudantes com TEA apresentam prejuízos linguísticos, permite aos professores garantir a sua interação e aprendizagem em sala de aula, contemplando o uso de recursos que estabeleça um canal de comunicação entre estudante e professores.

Vale ressaltar que a diversidade do contexto da sala de aula é desafiadora. No entanto, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) afirmam que quando se parte da realidade pelo viés da colaboração entre os professores, a atuação pessoal e profissional une seus respectivos conhecimentos e habilidades, tornando a inclusão um processo possível e enriquecedor.

Observando a natureza do trabalho pedagógico, Capellini e Zerbato (2019) discutem que o sucesso da construção de uma cultura colaborativa e do trabalho com o ensino colaborativo deve envolver todos os profissionais que atuam no ambiente escolar e não apenas o professor do ensino regular e o professor do AEE.

É preciso considerar que a sala de aula pode e deve ser um espaço inclusivo, para tanto, é necessário que a equipe e os professores apostem no planejamento colaborativo com o intuito de flexibilizar o currículo por meio de adaptações curriculares. Mas o que seriam essas adaptações curriculares?

Segundo Carvalho (2014, p. 103), as adaptações curriculares “[...] consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente organizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno [...]”. Diante disso, nota-se que o trabalho na diversidade requer o envolvimento dos professores já no planejamento, para que juntos possam discutir e pensar ações que se completem e que contribuam para o desenvolvimento integral do estudante público da educação especial.

Partindo dessas discussões, destaca-se que, embora seja consensual que nem sempre o planejamento colaborativo ocupa um lugar de prioridade na escola, é necessário reconhecer a sua importância na garantia do aprendizado de todos os estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

Essas reflexões levam a compreender o planejamento colaborativo como um processo adaptativo, com limites e possibilidades, porém, necessário. Cumpre lembrar que a inclusão escolar ainda se configura como um desafio para a maioria das escolas e dos seus professores. Nesse sentido, Carvalho (2019) discorre que o planejamento conjunto pode dispor de práticas mais criativas e diversificadas, tornando o movimento inclusivo mais tranquilo, acolhedor, rico e efetivo.

Com base nessas proposições, admite-se a complexidade da prática docente, visto que a cada momento precisa ser repensada e reinventada para descobrir novos e efetivos caminhos na consolidação da inclusão escolar. Daí a importância do debate sobre o trabalho colaborativo, entendendo que praticar a colaboração no espaço escolar possibilita compartilhar ideias, experiências, dúvidas e opiniões, movimentando a escola no sentido da inclusão escolar (MANTOAN, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA NÃO CONCLUIR...

Durante muito tempo, os estudantes com deficiência, mesmo matriculados em escolas regulares, permaneceram excluídos do processo de aprendizagem em virtude da carência de práticas pedagógicas que atendessem as demandas educativas específicas do público matriculado.

Certamente, os marcos legais presentes no movimento inclusivo demonstram uma crescente preocupação em defender e efetivar a inclusão escolar. Para tanto, é preciso continuar refletindo e persistindo em uma proposta de educação inclusiva que caminhe na direção da remoção das barreiras na aprendizagem.

Frente ao exposto neste capítulo sobre os estudantes com TEA e considerando que tais estudantes apresentam características bastante peculiares, cumpre destacar a importância do planejamento colaborativo cuidadoso, com ajustes e melhorias de acordo com as necessidades de cada um, sempre partindo do princípio de promover uma aprendizagem satisfatória para todos.

Diante do desafio da minimização de barreiras metodológicas nos contextos de aprendizagem, discute-se que uma das possibilidades de superar esse desafio está na alternativa do trabalho colaborativo. Isso porque a atividade docente planejada em conjunto proporciona aos professores discutir limites e potencialidades, adequações e apoios necessários, enfim, a buscar juntos respostas para suas inquietações.

REFERÊNCIAS

- CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2018.
- PARANÁ. Secretaria da Saúde. Transtorno do Espectro Autista (TEA). S.d. Disponível em: <https://www.saude.pr.gov.br/Pagina/Transtorno-do-Espectro-Autismo-TEA#:~:text=0%20transtorno%20do%20espectro%20autista,repert%C3%B3rio%20restrito%20de%20interesses%20e>. Acesso em: 16 nov. 2022.
- SILVA, S. S. de C. **Inclusão, educação infantil e a formação docente**: percursos sinuosos. Curitiba: Íthala, 2017.
- WALTER, C. C. de F.; NETTO, M. M. F. C.; NUNES, L. R. d'O. de P. A comunicação alternativa e a adaptação pedagógica no processo de inclusão de alunos com autismo. *In*: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

CAPÍTULO 12



ALFABETIZAÇÃO E O DIREITO À APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO

Claudia Maria Petchak Zanlorenzi

Kelyn Caroline Bueno

Sandra Salete de Camargo Silva

I INTRODUÇÃO

A discussão sobre a alfabetização é uma questão que há tempos está na pauta, tanto das políticas públicas como do meio acadêmico. Atualmente, no que se refere à atuação do Estado, essa situação veio à tona com mais destaque, a partir do decreto do governo federal n. 9.765, de 11 abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização e, nessa, a ênfase ao método fônico.

Por outro lado, há autores que cientificamente têm estudado, refletido e debatido sobre a alfabetização, apontando suas perspectivas epistemológicas para além da celeuma do melhor método para alfabetizar. Diante do exposto, de forma breve, pretendemos com esse texto defender que a não apropriação da escrita é uma porta para a exclusão e, conseqüentemente, a negação de um direito, qual seja, acesso à educação, bem como o legado construído pela humanidade: a linguagem.

O presente texto está dividido em dois momentos, em que, primeiramente, serão discutidos aspectos que envolvem a alfabetização a luz de dados e, na sequência, serão apresentadas questões que envolvem a alfabetização como processo discursivo e ato de inclusão.

2 REFLEXÕES INICIAIS¹

Ao transformar a natureza, o homem vai se transformando, a partir da intencionalidade de projetar algo e concretizar a ação no trabalho. Fruto de suas necessidades, essa relação paradoxal possibilita que o sujeito passe de animal hominizado para um indivíduo humanizado, pois os homens “[...] começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Com efeito, o intercâmbio entre os sujeitos é primordial. Diante disso, destaca-se a mediação por meio da linguagem, haja vista que a “[...] linguagem é a consciência real prática [...] nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio entre os homens.” (MARX, ENGELS, 2007, p. 34). É pela linguagem que se materializa outro paradoxo, a conservação e a transformação, ou seja, o conservar o conhecimento e da mesma forma transformar esse próprio conhecimento.

A partir do processo de convencionalidade da linguagem, desde as primeiras manifestações de expressão, como as pinturas rupestres, até a linguagem digital da contemporaneidade, o homem vai se apropriando de uma materialidade que é processual e que é um legado humano. Dessa feita, o acesso à linguagem em todas as suas manifestações, especificamente a escrita, é um direito de todos os homens, dado que esse mesmo homem foi quem produziu esse conhecimento. É essa mediação pela linguagem, na totalidade da vida, no intercâmbio entre os homens, que se dá o movimento da história.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, traduz esse direito ao apontar que “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”. Ora, se é direito de todos, garantido por lei, com a finalidade, entre outras, do exercício da cidadania, a apropriação da linguagem escrita, ao ser negligenciada e não ser concretizada, pode ser considerado uma situação ilegal?

Nesse viés, a lei regulamentária, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, reafirma no artigo art. 32, parágrafo 1, que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica, mediante “[...] o desenvolvimento a capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; [...]”. Essa lei apresenta uma expressão mais enfática quando trata da apropriação da língua escrita, o “pleno domínio”, ou seja, o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica, ou melhor, o essencial, o primordial, o elementar. Ter acesso ao sistema de escrita alfabética é fundamental para as outras formações, o que parece soar óbvio, mas essa é uma realidade no nosso país? Não ter acesso a esse saber, dado que é uma prerrogativa da lei, não seria ilegítimo?

Conforme dados da pesquisa domiciliar do IBGE (NETO, 2018), há no país 11 milhões de analfabetos, com mais de 15 anos. Se esses dados forem aprofundados, verificamos que

¹ Parte dessa seção está publica na Revista Escola De Educação Em Direitos Humanos.

desse total, 26% são de pessoas brancas e 74% de pardos e negros, indicando questões sociais e históricas não resolvidas que comprovam que o acesso à linguagem é um processo não apenas pragmático, ou uma questão de método, mas político, social, cultural, econômico. Uma vez que a sociedade é grafocêntrica, “[...] o domínio da leitura e da escrita é condição sinequanon para participar da sociedade contemporânea, visto que esta é letrada.” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 01). Os indicadores apontam que esse direito, uma vez que é um legado da humanidade e garantido por lei, está sendo negado.

Os dados mais pontuais, específicos sobre as classes em fase de alfabetização, revelam números alarmantes da falta de acesso a esse direito no ensino fundamental dos anos iniciais. A partir da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)², realizada em sua última versão no ano de 2016, verificamos que 66,15% dos estudantes tinham nível adequado na escrita (nível 4 e 5), enquanto 33,85% estavam nos níveis 1, 2 e 3, níveis insuficientes (BRASIL, 2017, p. 4). Segundo o relatório do Inep, os estudantes que estão no nível 3 “[...] provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto” (INEP, 2018, p. 41) e o nível 4 “atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada.” (INEP, 2018, p. 41). Esses dois níveis já despontam a incapacidade do sistema educacional brasileiro em cumprir com a lei, subentendendo-se não apenas no seu aspecto escolar, mas nas várias facetas que compõem esse sistema, com ênfase nas políticas públicas de valorização ao magistério, financiamento da educação e todas as ações que envolvem a aplicação do dinheiro público.

Se esses dados já demonstram a incapacidade de garantir esse direito às crianças, ao verificarmos os 33,85% dos estudantes que se encontravam no nível 1, 2 e 3 que “provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.” (INEP, 2018, p. 41)³, seguramente constatamos de forma comprovada pelas estatísticas – mesmo com suas fragilidades reconhecemos que são indicadores para uma reflexão – uma negligência em relação à alfabetização no país.

Destacamos que, no final do século XX e início do século XXI, o Brasil apresentou iniciativas políticas e legislação nas garantias de direitos fundamentais e efetivação da educação na perspectiva inclusiva. A perspectiva inclusiva, respaldada na Constituição Federal Brasileira de 1988, assegura o pleno desenvolvimento de todos os cidadãos, independentemente de suas especificidades. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) – garantiu a igualdade de condições para acesso e permanência; foi reforçado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos 1996-2000 (BRASIL, 1996) e pela Lei n. 9.394 de 1996, a qual estabelece que as instituições de ensino devem se organizar para acolher e atender as necessidades de

² ANA faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o qual avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, no ciclo de alfabetização das redes públicas, no 3º ano do ensino fundamental.

³ Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

todos os alunos, e pela Lei n. 13.146 de 2015, a qual visa assegurar a inclusão social, educacional, bem como o exercício da cidadania (CAMARGO; SANTIAGO, 2020).

Nessa conjuntura brasileira, os direitos humanos, de acordo com a Carta Magna de 1988, asseguram a proteção e a promoção de garantias fundamentais voltadas para políticas educacionais inclusivas, as quais propõem aos sujeitos de direito respaldo legal para usufruírem direitos como cidadãos desde o nascimento.

Com maior acesso à educação, os profissionais dessa área necessitam possuir postura adequada para a realidade que se apresenta, buscando subsídios nas propostas de formação para melhor atender aos estudantes dentro de suas características específicas.

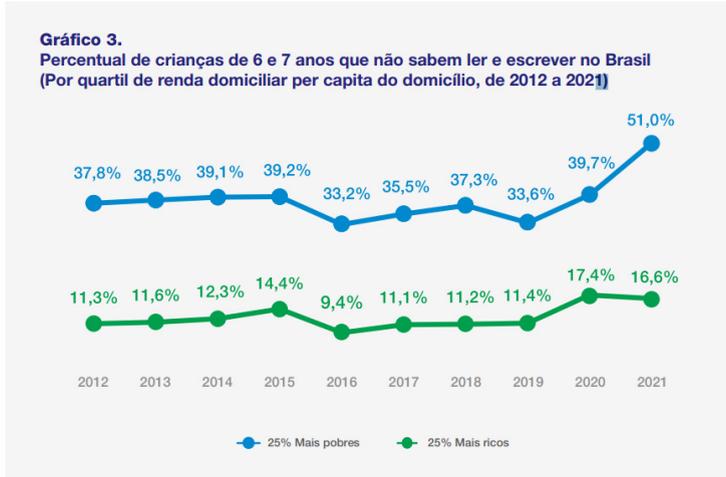
Assim, na superação dessas fragilidades, faz-se necessária a ação do Estado com estruturas de formação continuada, com recursos financeiros e/ou recursos físicos, materiais e humanos, e políticas de formação dos profissionais da educação que contribuam e atendam às reais necessidades da escola na promoção de direitos humanos.

Atualmente, com a pandemia da Covid-19, os dados são mais alarmantes, isso porque, se já havia uma defasagem na aprendizagem dessa etapa de ensino, com as mazelas provindas da pandemia, somando-se aos indicadores atuais, os números são assustadores. Verifica-se que, hoje, aproximadamente, 41% das crianças de 6 a 7 anos não sabem ler e escrever (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021), lembrando que, conforme a Base Nacional Comum Curricular, essa aprendizagem deve acontecer até os sete anos de idade, ou seja, no segundo ano do ensino fundamental dos anos iniciais.

Mais alarmante ainda são os percentuais de crianças pretas e pardas dessa idade. Em 2019, os indicadores apontavam para 28,8% e 28,2%, respectivamente. Em 2021, crianças que não sabiam ler e escrever chegaram a 47,4% e 44,5%. Já entre as crianças brancas, o percentual passou de 20,3% para 35,1%, no mesmo período (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Desnecessário apontar que a pandemia trouxe à tona a desigualdade estrutural, muitas vezes velada e considerada como natural. Nessa direção, a grande maioria dos alunos são de escolas públicas e muitos dependem não só do ensino, mas do cotidiano que a escola oferece, como merenda escolar, acesso aos bens culturais, entre outros. Diante disso, como ficaram essas crianças, sendo que no auge da pandemia, 32,2% de crianças viviam em lares com rendimentos do trabalho inferiores a $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo per capita (DESIGUALDADE nas Metrôpoles..., 2021)?

Se for verificar o percentual entre crianças mais ricas e mais pobres de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil, as diferenças são assustadoras.

GRÁFICO I: PERCENTUAL DE CRIANÇAS DE 6 E 7 ANOS QUE NÃO SABEM LER E ESCREVER NO BRASIL (POR QUARTIL DE RENDA DOMICILIAR PER CAPITA DO DOMICÍLIO, DE 2012 A 2021)



FORTE: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021, P. 7.

Em termos educacionais, podemos observar que as crianças mais pobres foram amplamente atingidas pelo contexto desencadeado pela pandemia, ou seja, enquanto 11,3% em 2012 e 16,6% em 2021 (diferença de 5,3%), de crianças mais ricas não sabiam ler e escrever, entre os mais pobres a taxa é de 37,8% em 2012 para 51,0% em 2021, uma diferença de 13,2%. Detalhando mais esses dados, já havia um déficit entre crianças pobres e crianças ricas em 2012 de 26,5%, o qual, em 2021, foi para 34,4% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Apesar da pandemia, que atingiu a todos, os alunos mais pobres não só foram atingidos em termos de ensino, mas também, entre outros, em suas condições nutricionais de alimentação, em virtude de não ter acesso mais à merenda escolar, aumentando os índices de vulnerabilidade. Nesse sentido, condicionar a apropriação da escrita ao fazer docente e a um método é desconsiderar que, ao tratar da alfabetização, não podemos perder de vista os aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais.

A questão a refletir é que mesmo a lei ao apontar o pleno domínio no ensino fundamental, ou seja, nos 9 anos, abrindo uma brecha para uma defesa que é durante esse período, a não garantia desse direito na idade certa, no ciclo de alfabetização, acarretará lacunas e fragilidades que deixarão o processo de escolarização mais oneroso em todos os sentidos.

As questões brevemente apontadas têm o objetivo de provocação e problematização. Muito mais que legal, ler e escrever é uma condição humana. Ter acesso a esse saber

elaborado e convencionado pelo próprio homem, garantido pela lei – muito embora de forma generalizada e ampla – é uma condição de emancipação humana e concretização do paradoxo que permeia a vivência entre os homens: a conservação e a transformação. Diante disso, aponta-se que a não apropriação desse legado é manutenção da exclusão há tempos presente numa sociedade mantida pela desigualdade.

3 ALFABETIZAÇÃO, PROCESSO DISCURSIVO E ATO INCLUSIVO

Consideramos a educação, como já foi apontado, um paradoxo entre conservação e transformação, ou seja, na perpetuação e conservação do conhecimento elaborado pela humanidade e, ao mesmo tempo, a partir da apropriação desse conhecimento, a transformação do sujeito e do conhecimento.

É nesse movimento que a apropriação da linguagem escrita, enquanto direito subjetivo, contribui de forma efetiva para a formação do sujeito de direito. Muito além de formação do cidadão, o acesso à escrita é a efetiva emancipação humana, que se constitui na inclusão do sujeito no mundo simbólico dos signos e, nesses, não apenas na decodificação e codificação de símbolos, mas no acesso ao sentido, por meio da dialogia, nos espaços e manifestações dos atos de fala, uma vez que

[...] a construção sobre o conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento). (SMOLKA, 1999, p. 61).

Excluir o sujeito desse processo, seja criança, jovem, seja adulto, é construir um projeto de nação que perpetue as relações de dominação. Nesse sentido que destacamos a necessidade de apreensão do que seja alfabetização e a relação dessa problemática com o conceito de que sociedade se almeja, como também o que se espera atingir com a alfabetização. Além do entendimento do que seja esse processo, também a importância do entendimento do que significa para que alfabetizar e como alfabetizar a partir desse mirante. Diante disso, uma questão é pertinente: alfabetizar para adaptação e manutenção da sociedade e de todas as mazelas que nela se apresentam, ou alfabetizar para transformar, para resistir, para compreender as relações que contribuem para a exclusão?

Nesse viés, alfabetizar não pode ser resumido apenas a uma proposta metodológica, como propõe o Decreto n. 9.765/2019, pois assim se está considerando esse processo de forma fragmentada, além de voltar à tona a questão muitas vezes mercadológica que existe o melhor método para alfabetizar, e que o treino fonológico é o ideal e que deve iniciar na edu-

cação infantil⁴. Determinar um método, diante da diversidade que encontramos nas escolas, é não possibilitar a inclusão das crianças, principalmente daquelas que não têm acesso aos bens culturais e vivem em situação de vulnerabilidade, sendo a escola, muitas vezes, o único local de oportunidades. Com efeito, consideramos a alfabetização, enquanto apropriação da linguagem escrita, como um direito coletivo, “[...] cuja aprendizagem requer conhecimentos de natureza semântica e também sintática, morfológica, fonológica e pragmática. [...] O que não se pode esquecer é que ler e escrever são, primordialmente, atividades discursivas, de produção de sentidos.” (GONÇALVES, 2015, p. 50).

Sendo uma atividade discursiva, é primordial a organização de estratégias que, ao mesmo tempo, abordem a aprendizagem dos grafemas, fonemas, sílabas, mas provenientes de textos, palavras com sentido e significado, dando oportunidade também de autoria.

Dessa forma, não é possível deixar de retomar a Paulo Freire e seu trabalho em Angicos⁵, que grandemente possibilitou a apropriação da linguagem escrita a jovens e adultos, permeada de sentido e significado. Esse movimento de acesso às letras, partir das palavras geradoras, se concretizava numa sistematização com base na análise, o que numa visão reducionista e superficial poderia ser inserida na questão da disputa do melhor método. Porém, muito além da codificação e decodificação, alfabetização, naquele contexto, era um ato político, de emancipação, de consideração do contexto em que viviam as pessoas que participavam daquele projeto, como também de dar vez e voz, visto que a “[...] alfabetização e todo o processo educativo não podem ser encarados como uma finalidade por si só, mas, muito mais, como um instrumento que poderá possibilitar um acesso à condição de cidadão.” (CORTESÃO, 2017, p. 171), realizado, assim, essa atividade por intermédio de um processo de discursividade e de dialogicidade.

Ante o exposto, defendemos a alfabetização como um processo discursivo e dialógico, que está relacionado ao uso e desenvolvimento da linguagem escrita e, também, às demais variáveis sociais de uma sociedade extremamente desigual. Sendo assim, consideramos a apropriação da linguagem escrita um ato efetivamente inclusivo!

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que o presente texto teve como intenção suscitar e problematizar diversas questões relacionadas à alfabetização e ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, dado que esse é um direito de todos os cidadãos, independentemente da sua cor, raça, gênero ou classe social.

⁴ É importante salientar que não desconsideramos a dimensão fonológica, mas que essa é uma parte do processo.

⁵ Nesse projeto foram alfabetizados 300 adultos moradores de Angicos, em 40 horas. Para além da alfabetização, também eram debatidos problemas da sociedade brasileira, a fim de promover a conscientização dos indivíduos.

Para tanto, inicialmente, foram destacadas as leis que garantem o acesso à educação, como também qual deve ser o nível de apropriação dessa aprendizagem. Logo, também foi possível observar os dados que retratam as questões do analfabetismo no país, e como os índices de aprendizagem foram severamente agravados durante a pandemia da Covid-19, evidenciando, dessa maneira, o quanto as questões sociais, culturais, econômicas e políticas refletem diretamente no âmbito escolar e educacional. Essas questões também contribuíram e agravaram as desigualdades sociais presentes atualmente.

Em contrapartida, as políticas educacionais em relação à alfabetização priorizam a discussão do método que deve ser utilizado, quando há outras questões emergentes em pauta.

Por fim, concluímos que as questões em torno da alfabetização promovem inúmeros debates em diferentes esferas e instâncias. Entretanto, não podemos perder de vista que essa aprendizagem é um direito de todos os seres humanos, enquanto homens humanizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: MEC; INEP; DAEB, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF: Ministério da Justiça; 1996. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CAMARGO, S. S. de; SANTIAGO, V. de N. *In*: SÉRIO, A.; PRIORI, C. (Orgs.). **Diversidade em fricção: educação em direitos humanos em construção na universidade**. Curitiba: CBT Brasil Multimídia, 2020. Disponível em: http://https://drive.google.com/file/d/1a_fb3hrP4nCaTP2IhiKl9W740Q-LhXhr/view. Acesso em: 16 nov. 2022.

CORTESÃO, L. Alfabetização na perspectiva de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, ES, v. 1, n. 5, p. 161-173, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/198/150>. Acesso em: 16 nov. 2022.

DESIGUALDADE nas Metrôpoles: mais pobres recuperam renda e mais ricos perdem. **Boletim Desigualdade nas Metrôpoles**, n. 7, 4º trim. 2021. Disponível em: <https://www.observatoriodas-metropoles.net.br/desigualdade-nas-metropoles-mais-pobres-recuperam-renda-e-mais-ricos-perdem>. Acesso em: 16 nov. 2022.

GONÇALVES, A. V. Alfabetizar: por onde começar? *In*: GOULART, C. M. A; SOUZA, M. (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NETO, João. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. **Agência IBGE Notícias**, 18 maio 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 07 abr.2021.

SMOLKA, M. L. B. **A criança na fase inicial de escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 8. ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças**. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.



EIS A PRIMAVERA

SEÇÃO 4:

A FORMAÇÃO INICIAL:
PEDAGOGIA (2012-2022)

CAPÍTULO 13



A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES

Gabrielly Stocker Santos
Sandra Salete de Camargo Silva

1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva da educação inclusiva, esta pesquisa apresenta como objeto a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental. A relevância do tema se apresenta pela necessidade da efetivação de um trabalho colaborativo, articulado com a família em apoio à acessibilidade dos estudantes da educação especial. Dessa forma, faz-se necessário compreender aspectos históricos e políticos, ressaltando os direitos do aluno à educação e sua inserção em sala de aula. Entendemos que, para auxiliar os professores no desenvolvimento das potencialidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), precisamos de formação profissional qualificada em conhecimentos científicos atualizados voltados à necessidade dos professores. Como questão problematizadora para realização da pesquisa, buscamos debater sobre qual importância da formação docente para o êxito do processo ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA?

Assim, recorreremos à compreensão de alguns aspectos da escolarização de estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental com o intuito de contextualizar o processo de escolarização das pessoas com deficiência com ênfase na con-

temporaneidade. Durante a construção do estudo, identificamos o estudante com TEA como sujeito de direito da educação na perspectiva da inclusão, dessa forma, a educação especial respalda sua acessibilidade ao processo de ensino e aprendizagem.

E, para demonstrar algumas possíveis alternativas pedagógicas para esses estudantes e respaldar a prática docente, apresentamos o trabalho colaborativo proporcionando a participação dos alunos com TEA de maneira efetiva em sala de aula.

Ressaltamos que a trajetória de elaboração e escrita desta pesquisa ocorreu por meio do aporte teórico-metodológico dos estudos que compõem a trajetória de dez anos do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Direito e Inclusão (Nepedin), do campus de União da Vitória da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), criado em março de 2012, com enfoque no debate coletivo e produção científica, destacando a compreensão das práticas pedagógicas acerca da educação especial e inclusiva nas salas de aula do ensino comum e do uso de recursos específicos dentro do contexto do território do Iguacu. Esse Núcleo com o passar dos anos se transformou num coletivo organizado como Espaço de Estudos e Pesquisa em Educação, Direito e Inclusão (Epedin), integrado ao Grupo de Estudos e Pesquisas na Práxis Educativa (Geprax).

O Epedin agrega, hoje, os orientandos e orientadores da Prof^a. Dr^a. Sandra Salete, bem como o resultado de sua pesquisa, extensão e ensino, com o objetivo de disseminar práticas e processos formativos de salas de aulas e salas de recursos com alunos com deficiências, contribuindo com a prática social, interdisciplinar e institucional. Dessa forma, por meio da fomentação e investigação, as pesquisas buscam implementar uma proposta de educação especial e inclusiva, a qual, mediante aprofundamento teórico, possa conduzir à proposição de um trabalho especializado nas escolas para atender as peculiaridades de cada estudante.

A partir disso, a investigação que discorremos aqui elencou uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e de cunho exploratório, teve “[...] como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41) e respaldada em autores e documentos que tratam da temática, para uma análise crítica e reflexiva das questões contemporâneas.

Destacamos, como questão significativa, que os debates sobre a temática conduzem à compreensão de que a eficácia do processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA perpassa diversas variáveis, como o viés da formação docente respaldada em referencial teórico atualizado e contextualizado ao contexto da sala de aula atual.

Evidenciamos também que um dos grandes desafios para professores no início da sua carreira em espaços comuns da sala de aula é desenvolver um trabalho por meio de planos de aulas que esteja articulado com o trabalho colaborativo, visando a formação de uma rede de apoio em diálogo permanente e propositivo com professores(as) dos espaços da educação especial, seja nos espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja

ainda compartilhando o mesmo ambiente educacional, em coensino¹ e ensino colaborativo para a garantia de direitos aos estudantes com e sem necessidades específicas de atendimento educacional.

2 PROVOCAÇÕES SALUTARES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA

Atualmente, a educação inclusiva no Brasil, principalmente na Educação Básica, passou majoritariamente de exclusão do que inclusão. Os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com deficiências, reforçando até hoje o olhar docente em uma vertente médico-pedagógica. Tais concepções, ainda presentes no fazer pedagógico, fundamentam-se em discussões acerca do atendimento desses estudantes com o intuito de enquadrá-los somente aos padrões comportamentais e biológicos. Mendes (2010) ressalta que esse interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que, em alguns estados, deu origem ao serviço “médico-escolar” e a preocupação com a identificação e educação de padrões de inteligência.

Por outro lado, encontramos a concepção da escolarização dessas pessoas pelo entendimento no âmbito psicopedagógico, embasado na diferenciação dos níveis de anormalidade e potencialidades individuais, segregando os alunos de acordo com seus níveis de inteligência. Logo, essa concepção enfatiza a proposta pedagógica de classes homogêneas, e reforça a manutenção das classes especiais e das instituições especializadas. Como afirma Mendes (2010, p. 95): “Enquanto isso, a vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência no Brasil será influenciada neste mesmo período pelas reformas nos sistemas educacionais de educação sob o ideário do movimento escola-novista”.

No Brasil, se reportarmos a um dos marcos históricos da educação, encontraremos nos pensadores escola-novistas a defesa da necessidade de preparar o país para o desenvolvimento de novas reformas educacionais, e o direito de todos à educação, em que o ensino público deveria ser laico e gratuito, do qual seria o único meio efetivo para combater as desigualdades. Mendes (2010, p. 96) ressalta que:

Embasados no movimento escola-novista vários estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o ideário da escola nova permitiu ainda a penetração da psicologia na educação, e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais passou a ser difundido neste período.

É apenas no final da década de setenta que são implantados os primeiros cursos de formação de professores para a área de educação especial ao nível de faculdade e os primeiros

¹ Para maior compreensão sobre coensino, indicamos: CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

programas de pós-graduação a se dedicarem à área de educação especial (NUNES, 2014; BUENO, 2002; MENDES, 2010). Assim, a formação dos professores acaba sendo fragilizada, tendo em vista que as políticas públicas que dão respaldo a inclusão são muito recentes.

Durante a trajetória histórica da educação especial, principalmente no Brasil, percebe-se a omissão e negligência do estado, em que há pouca iniciativa de atendimento à pessoa com deficiência. Porém, a década de setenta é marcada pelo surgimento do movimento mundial de integração social, com o objetivo de integrar os indivíduos em ambientes educacionais.

Ainda, conforme sustenta Mendes (2010, p. 99):

[...] antes mesmo da década de setenta já se observava certa constituição do campo da assistência, com o aparecimento das primeiras organizações não-governamentais, provavelmente apoiadas pelo setor público da assistência social, cujo campo de ação governamental no Brasil tem suas ações inaugurais na década de quarenta.

Embora houvesse iniciativas isoladas no percurso da educação especial em nosso país, é apenas a partir do século XX, na década de setenta, que se constata uma resposta mais significativa da sociedade brasileira acerca da inclusão. Certamente, os desafios no processo de inclusão escolar, alguns estruturais e outros conjunturais, estão relacionados a diversos fatores dentre os quais valores e condutas de uma sociedade capitalista, regida pelas leis do capital, na qual a efetiva definição e implementação de políticas públicas não está nas prioridades programáticas e a formação dos professores, bem como a infraestrutura da escola carecem de investimentos.

Nessa perspectiva, a educação dos estudantes com TEA na escola comum passa por um esforço em reconhecê-los como sujeito de direito da educação especial, na perspectiva da inclusão. Dessa forma, as crianças com TEA têm dificuldade de perceber acontecimentos em grupo, de expressar o que sentem ou pensam no seu cotidiano, de utilizar as palavras de acordo com o contexto, entre outras características que prejudicam seu desenvolvimento global.

O diagnóstico do autismo é clínico, feito através de observação direta do comportamento e de uma entrevista com os pais ou responsáveis. Os sintomas costumam estar presentes antes dos 3 anos de idade, sendo possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade. (O AUTISMO, 2017, s.p.).

Tal característica própria dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista os inserem no público da educação especial, por apresentarem um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento atípico, precisando de atendimento educacional especializado, com mediações sensoriais, déficit de comunicações e interação social específica para cada nível específico de desenvolvimento e aprendizagem, englobando, ainda, possíveis comportamentos restritivos e repetitivos. O trabalho colaborativo é articulado entre os agentes educacionais e a família, pois o professor é caracterizado como de apoio especializado

ou professor auxiliar, de acordo com a legislação. Conforme a Nota Técnica n. 24, de 21 de março de 2013, é importante a formação dos profissionais da educação como mediadores do conhecimento para práticas educacionais mais inclusivas que propiciem o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista. O documento orientador destaca pontos salustares na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, das quais citamos:

- Superação do foco de trabalho nas estereotipias e reações negativas do estudante no contexto escolar, para possibilitar a construção de processos de significação da experiência escolar;
- Mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar;
- Organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados; [...]
- Interlocução permanente com a família, favorecendo a compreensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização, bem como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo;
- Intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais; [...]
- Aquisição de conhecimentos teóricos-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/Aumentativa para estes sujeitos.
- Planejamento e organização do atendimento educacional especializado considerando as características individuais de cada estudante que apresenta transtornos do espectro autista, com a elaboração do plano de atendimento objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação. (BRASIL, 2013, p. 2-3).

Dessa forma, é necessário respaldo da escola, para que, assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofereça recursos para auxiliar esses professores, pois se torna imprescindível a comunicação com o AEE, com o professor regente e com os pedagogos da instituição para atender a demanda remanescente desse aluno.

Ressaltamos que tal espaço necessita de trabalho articulado com segmentos como a escola e a família, dessa maneira o professor pode elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que facilitem o desenvolvimento do estudante, assim como a plena participação de todos os alunos:

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (BRASIL, 2009, p. 2).

Dessa forma, com apoio, suporte e articulação dentro do ambiente escolar, é possível resistir às práticas de segregação e inclusão por meio de algumas das alternativas pedagógicas para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Transtorno Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental, junto com os demais da sala de aula, considerando que todos fazem parte do processo e são sujeitos de direito da educação inclusiva.

3 CAMINHOS PRELIMINARES DA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TEA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A inclusão, se entendida como uma ação política, cultural, social e pedagógica, pode ser uma construção em defesa do direito dos estudantes à educação. Percebe-se, no entanto, que aprendendo juntos e participando da eliminação de barreiras e impeditivos estruturais de acesso aos processos educativos, é possível ocorrer aprendizagens e combater a discriminação. Assim:

As pesquisas demonstraram que professores encontram-se frustrados e desorientados, tendo em vista que os alunos com TEA não se adaptam a norma, logo, representam a impossibilidade da realização do trabalho previsto e o atraso do desenvolvimento dos outros alunos. Sabe-se que apesar do aumento no número de matrículas de crianças com deficiência na escola regular, o déficit de vagas ainda é muito grande, e as escolas não têm estrutura adequada para apoiar o desenvolvimento de alunos com TEA, pois muitas vezes tem-se o indivíduo com TEA como “aluno-problema” e não satisfatório, que apresenta necessidades especiais de tratamento que acabam reduzindo-se apenas a uma atenção maior para com os cuidados básicos (NASCIMENTO, 2016, p. 13).

O estudante TEA tem possibilidades e direito de aprender concomitante aos demais estudantes e essas ações possibilitam a abertura de caminhos da inclusão. Tal aproximação precisa ser realizada para além da inserção física desses alunos em sala de aula. Faz-se necessário que a escola respeite a pluralidade e diversidade de pessoas no atendimento de suas necessidades.

Estudos demonstram que dentre muitas e diversas características do estudante avaliado com TEA encontramos a restrição ao interesse, e uma estratégia pedagógica como recurso de ensino e aprendizagem está no adequado uso de recursos didáticos e pedagógicos.

Acerca do plano de aula necessário para o planejamento e sistematização do processo educativo, destaca-se, atualmente, o Plano Educacional Individualizado (PEI), o qual se apresenta como organizador do ensino e possibilita a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), incluindo o estudante que precisa que seu PEI seja elaborado colaborativamente a partir da realidade desse estudante com TEA. Contudo, tal instrumento didático e pedagógico precisa partir do planejamento organizado para a turma toda e estar contextualizado à prática social do estudante. Brito (2017) apresenta como estratégia relevante a utilização de diversos e variados recursos visuais na intervenção e mediação pedagógica dos estudantes com TEA, como:

[...] desenhos, figuras, fotografias, vídeos ou objetos concretos associados ao aspecto que se pretende desenvolver ou à atividade planejada, pode ajudar na compreensão e interesse de crianças e adultos com TEA. Usar quadros de rotina diária em casa, na terapia e na escola, passo a passo de algumas situações do cotidiano, por exemplo, de como usar o banheiro ou tomar banho. Usar histórias sociais para situações sociais do cotidiano, como cumprimentar as pessoas, esperar sua vez para falar, despedir-se, etc. [...]. O uso de recursos de tecnologia com computadores, tablets, celulares, aplicativos, kits de robótica e robôs humanoides despertam o interesse de muitas crianças com TEA. Habilidades comunicativas, sociais e acadêmicas podem ser promovidas com o auxílio destes e de outros recursos tecnológicos. A leitura de histórias pode ser também bastante incentivadora para alguns. O tipo de material e como conduzir a situação dependerá dos interesses e habilidades da criança. Por exemplo, começar livros que contenham muitas imagens grandes e coloridas e histórias curtas (BRITO, 2017, p. 22-23).

Frente a tal análise, é essencial que pedagogos(as) e professores(as) provoquem atualização nos saberes, práticas e metodologias, mobilizando a efetivação de políticas educacionais inclusivas. Dessa maneira, por meio de planejamentos adequados ao público heterogêneo da escola, é possível respeitar a diversidade existente entre os estudantes no contexto educacional visando a formação efetiva de todos. Dessa forma, espera-se um planejamento mais flexível por parte do professor com um olhar para o aluno com empatia, bem como estabelecer diálogo com outros profissionais para auxiliar a encontrar meios e informações sobre a forma de conduzir melhor o processo de inclusão na sala de aula. Como ressalta Stobäus e Mosquera (2004, p. 173):

Se uma pessoa sente hostilidade em seu ambiente de trabalho e hostilidade à sua própria pessoa, isto ela vai transmitir às pessoas que a rodeiam. E de fato, nesses momentos, a tese confirmou que os docentes, em sua maioria, são hostis. E se eles são hostis, ainda que não se deem conta disso, contagiam seu grupo, seus alunos, e a classe se transforma em uma classe hostil.

Vale ressaltar que em sala de aula sempre haverá conflitos, os quais geram crescimento entre a classe, a mediação com estratégias adequadas e colaborativas sempre permite dialogar com a turma acerca da dificuldade social no processo educativo. Para Stobäus e Mosquera (2004, p. 174):

Os conflitos e as crises são fundamentais para o crescimento como pessoa em todo seu ciclo vital, especialmente seu crescimento como pessoa em grupo, o que é importante para uma educação mais personalizada e voltada para as necessidades individuais, ainda mais se tivermos NEE.

A inclusão é um processo coletivo de efetivação da garantia de direitos, cabe aos professores rever e atualizar metodologias, teorias, pelo planejamento contextualizado, significativo, calcado nas diversas possibilidades surgidas no cotidiano da sala e sendo permanentemente avaliado, favorecendo, assim, o processo inclusivo. Nessa elaboração, o professor regente de turma precisa dialogar colaborativamente com a equipe da escola e com a família do estudante. O professor(a) da educação básica como pesquisador(a) precisa se atualizar com novos conhecimentos para suprir as demandas dos alunos, reavaliando sua rotina e seu planejamento, o que possibilita atender às especificidades do aluno com Transtorno do Espectro Autista, ou qualquer outro.

Um planejamento, na perspectiva da inclusão, deve pensar colaborativamente, com estratégias pedagógicas de mediação entre o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Assim, organiza-se coletivamente as práticas do processo de inclusão, visando auxiliar na elaboração e execução das aulas, promovendo, dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante TEA. Nesse processo, é primordial a participação da família em diálogo constante e qualificado com a escola. Logo, de acordo com Belisário Filho e Cunha (2010), a escola precisa efetivar e implementar permanentemente a interlocução com a família de todos os estudantes, em especial, as dos estudantes com alguma necessidade específica.

Além de todos os benefícios inerentes a essa interlocução, isso poderá contribuir para que, juntos, a família e os profissionais da escola possam compreender mais rapidamente os motivos para eventuais retomadas pela criança de reações que já haviam sido superadas (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 25).

Nesse contexto, é imprescindível a revisão de conceitos, paradigmas, e por parte da escola, de seus métodos e técnicas.

[...] criar as condições para que todos participem do processo de construção do conhecimento independente de suas características particulares. A inclusão requer também mudanças significativas na gestão da escola, tornando-a mais democrática e participativa, compreendendo o espaço da escola como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilham projetos comuns. (FIGUEIREDO, 2010, p. 32).

Isso porque a inclusão como direito de todos os estudantes só se efetiva com o enfrentamento responsável de desafios, como a falta do atendimento específico às necessidades de cada estudantes, o que pode levar à segregação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial na perspectiva inclusiva, em diversos espaços, apresenta a trajetória da histórica marcada por lutas, reconhecemos, ainda, a sociedade com um olhar segregacionista para as pessoas deficientes. A formação destinada aos professores das escolas comuns com alunos em processo de inclusão ainda deixa a desejar e apresenta defasagem de conhecimento quanto às práticas efetivamente de inclusão.

Atualmente, temos diversos recursos que podem ser utilizados para auxiliar o professor, seja aporte teórico, metodologias, tecnologia e recursos didáticos que podem contribuir com a aprendizagem para a inclusão desses alunos com os demais.

Ainda há muito para ser estudado, esta pesquisa, parte da formação inicial desta pesquisadora, procurou tecer reflexões da importância do trabalho colaborativo para a aprendizagem do estudante com TEA. Um trabalho de estar revendo nosso próprio processo de formação, a criação de nossos planos de aula, a socialização do aluno com Transtorno do Espectro Autista, para que a escola ofereça condições de formação docente adequada às demandas da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43219/1/2010_liv_jfbelisariofilho.pdf. Acesso em: 17 no. 2022.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. MEC. SECADI. DPEE. **Nota técnica n. 24, de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n. 12.764/2012. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-n-t24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRITO, M. C. **Estratégias práticas de intervenção nos transtornos do espectro do autismo**. S.l.: SaberAutismo, 2017. E-book. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/ebook-estrategias-de-intervencao-nos-transtornos-do-espectro-do-autismo-maria-claudia-brito.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

BUENO, J. G. S. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores:** algumas considerações. In BICUDO, M. A. e SILVA Jr., C. A. (orgs.). Formação de educadores e avaliação educacional. São Paulo: UNESP, 1999, pp. 149-64.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo.** 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

FIGUEIREDO, R. V. de. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão:** Revista da Educação Especial, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 5, n. 2, p. 32-38 jul./dez. 2010. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52429/1/2010_art_rvfigueiredo.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

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

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía,** Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109. mayo/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/> Acesso em: 16 nov. 2022.

NASCIMENTO, G. S. R. do. **Método de Alfabetização para Alunos Autistas (MAPA):** alternativa da clínica-escola do autista. 2016. 122p. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Dissertação-GiseleSoaresRodriguesdoNascimento.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

NUNES, D. R. e GOMES, R. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola regular:** uma proposta de intervenção. Educação e Pesquisa, v. 40, pp. 143-61, 2014.

O AUTISMO. Associação Afeto, 17 nov. 2017. Disponível em: <http://www.associacaoafeto.com.br/2017/11/17/o-autismo/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUEIRA, J. J. M. (Orgs). **Educação especial:** em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EdPUCRS, 2004.

CAPÍTULO 14



O TRABALHO DO PROFESSOR COM O ALUNO DISLÉXICO: CONSIDERAÇÕES, DEMANDAS E DESAFIOS

Leticia Stacechen

Caroline Elizabel Blaszkó

I INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como prerrogativa apresentar conceituações e considerações sobre a dislexia, bem como o trabalho do professor e seus respectivos contributos para o desenvolvimento do educando que frequenta os anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse ensejo, objetiva-se, por meio deste estudo, compreender o trabalho do professor desenvolvido com os alunos disléxicos inclusos no quinto ano dos anos iniciais em escolas da rede municipal no sul paranaense.

A metodologia do trabalho consiste na pesquisa qualitativa com abordagem descritiva, realizada mediante aplicação de um questionário para quatro professores que atuam com alunos disléxicos inclusos no ensino regular.

O trabalho está estruturado em três momentos, sendo um primeiro, voltado à fundamentação teórica em torno da dislexia; um segundo momento, que coloca em evidência os dados advindos do questionário aplicado aos quatro professores atuantes com alunos disléxicos no ensino regular e, no terceiro momento, são apresentadas as considerações finais.

2 DISLEXIA: CONCEITOS E REFLEXÕES

Para compreender a dislexia, reportamos aos estudos de Oliveira (2020, p. 17), a qual explica que “a palavra dislexia tem origem grega, composta por DIS, dificuldade; LEXIA, linguagem”.

A terminologia dislexia é definida pela Associação Brasileira de Dislexia (2016, s.p.) como “um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente das palavras na baixa habilidade de decodificação e soletração”.

O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5) conceitua a dislexia como:

Dislexia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 67).

Segundo Oliveira (2020), as pessoas que possuem a dislexia geralmente apresentam o lado direito do cérebro mais ativo e, também, a parte frontal do sistema neurológico é forçada a trabalhar para compensar as outras áreas afetadas pela dislexia. Ainda conforme a autora, as causas da dislexia não são claras, sabe-se que essa dificuldade afeta diretamente o desempenho cerebral de quem a possui.

Nesse enfoque, evidencia-se a necessidade do diagnóstico, o qual pode ser realizado por uma equipe de profissionais composta de psicopedagogo, psicólogo, neurologista, fonoaudióloga e outros profissionais de acordo com as demandas e necessidades de cada caso.

No contexto educacional, destaca-se a importância de o professor conhecer as características da dislexia, construindo conhecimentos para observar os alunos, levantar hipóteses, esgotar as possibilidades e realizar encaminhamentos de acordo com as necessidades de cada um.

Segundo a DSM-5, para se ter um diagnóstico de dislexia, é necessário observar se há pelo menos um desses sintomas e se eles persistem há mais de 6 meses, os quais são:

1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p. ex., lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las).

2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido).
3. Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) (p. ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes).
4. Dificuldades com a expressão escrita (p. ex., comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza).
5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações).
6. Dificuldades no raciocínio (p. ex., tem grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos). (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 66).

No entanto, apresentar apenas um ou mais dos sintomas não significa, necessariamente, que a criança tenha dislexia, pois existem diversos fatores que podem estar causando essa dificuldade na aprendizagem, como fatores, emocionais, processo de maturação biológica, processo de “ensinagem”, fatores socioambientais, entre outros.

Além das características supracitadas, torna-se necessário estar atento a outros aspectos como:

- b) As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico [...]; c) As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo [...]; d) As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 66-67).

Importante mencionar que algumas das características da dislexia não são visíveis no início do processo de escolarização, englobando a educação infantil, mas ao longo dos anos iniciais e do processo de alfabetização as dificuldades atreladas ao transtorno se tornam mais evidentes.

Outra informação relevante é que a dislexia não pode ser confundida com dificuldade de acuidade visual ou auditiva. Para explicar a dislexia, Moura (2013, p.12) enfatiza que:

Os disléxicos recebem informações em uma área diferente do cérebro, portanto o cérebro dos disléxicos é normal. Infelizmente essas informações em áreas diferentes resultam de falhas nas conexões cerebrais. O resultado é que devido a essas falhas no processo de leitura, eles têm dificuldades de aprender a ler, escrever, soletrar, pois é difícil assimilarem as palavras.

Considerando os apontamentos da autora supracitada, destaca-se que, apesar das limitações que a criança com dislexia apresenta, pontua-se a necessidade de o professor desenvolver um olhar amplo para as habilidades e potencialidades do aluno. Conforme O'regan (2007, p. 47) “[...] muitos disléxicos apresentam um grande talento criativo em belas-artes, desenho, computação e pensamento paralelo”.

A capacidade criativa das pessoas com dislexia é muito mais apurada, dessa forma, é preciso valorizar os seus talentos e realizar intervenções adequadas, para que essa capacidade criativa se destaque dentre as outras habilidades, favorecendo o processo de aprendizagem.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 1) “Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a ela a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem”. Considerando que todas as crianças têm direito a educação, sinaliza-se a necessidade de o professor compreender a importância de trabalhar com a diversidade para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

A diversidade, consoante Paniagua e Palácios (2007), é considerada como um aspecto positivo, ao mesmo tempo que enriquece a todos, ou seja, a diversidade possibilita professores, alunos e comunidade escolar e sociedade aprender que não há uma única maneira de ser, de viver, de sentir e de compreender a educação, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Nesse sentido, defende-se a proposta de uma educação que contemple a diversidade, que seja amparada legalmente, que atenda a todos com igualdade e equidade.

Dessa forma, destaca-se que o professor precisa desenvolver práticas e intervenções educacionais que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, considerando suas singularidades, potencialidades, dificuldades e habilidades.

Ao remeter a práticas educativas com os alunos disléxicos, a *Cartilha da Inclusão Escolar* (2014) traz alguns elementos que precisam permear as práticas educativas, sendo apresentadas a seguir: a) Aproximar o aluno para perto da sua mesa e da lousa, objetivando acompanhar, realizar orientações e esclarecer dúvidas com maior frequência; b) Disponibilizar informações curtas e espaçadas; c) Utilizar elementos visuais e táteis, para que a entrada das informações possa ser beneficiada por outras vias sensoriais; d) As aulas devem ser segmentadas com intervalos para exposição, discussão, síntese e/ou jogo pedagógico; e) Permitir o uso de recursos que auxiliem na aprendizagem do aluno; f) Fornecer mecanismos para que o aluno se lembre das informações para resolver problemas; g) Sugerir como atividade

complementar para o aprendizado leituras com recursos visuais diversificados; i) Valorizar as habilidades e potencialidades do educando.

Evidencia-se que a inclusão de alunos disléxicos em sala de aula exige do professor conhecimento e ações direcionadas a adaptação curricular, a flexibilização das atividades de acordo com as demandas dos alunos.

Emerge, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, a preocupação com a avaliação do aluno disléxico, assim, remetemos novamente as orientações apresentadas pela *Cartilha da Inclusão Escolar* (2014) que sinaliza alguns indicativos, como: a) O docente deve avaliar o aluno individualmente, valorizando os aspectos qualitativos; b) Realizar mais avaliações dividindo os conteúdos em pequenas partes; c) Em diálogo com o aluno e seus respectivos pais ou responsáveis, apresentar as formas de avaliação de forma coletiva e individual; d) É importante conter recursos gráficos para auxiliar o aluno, e avaliações que contenham textos muito longos devem ser evitadas; e) Permitir maior tempo para realização das avaliações; f) Enunciados mais breves e com um menor número de palavras, sem comprometer o conteúdo; g) Nas questões de falso-verdadeiro, evitar o uso da negativa, e construir afirmações claras com apenas uma ideia em cada afirmação; h) Nas questões de associações, empregar apenas um assunto em cada questão; i) Nas questões de lacunas, utilizar conceitos primários e conservar terminologia utilizada em sala de aula; j) O aluno disléxico tem dificuldade em se orientar no espaço visual, sendo assim, é importante observar as direções da escrita em todo o corpo da avaliação.

O processo de avaliação dos alunos disléxicos deve ser diferenciado, o professor precisa fornecer ao aluno vários recursos e possibilidades para que ele demonstre o seu conhecimento, muitas vezes, ele vai preferir expressar de forma oral, outras vezes, de forma escrita. Por isso, é preciso ter empatia durante esse processo, para que prevaleça o bom senso e o aluno não seja prejudicado, os resultados qualitativos devem sempre prevalecer sobre os quantitativos.

Importante mencionar que são direitos fundamentais, não só dos alunos com dislexia, mas de todos os alunos, serem tratados com respeito e dignidade, não serem expostos quanto as suas dificuldades específicas de aprendizagem perante a turma a qual fazem parte, sobretudo, sempre valorizar suas especificidades, estimulando sua autoestima e exaltando suas qualidades perante o processo de ensino e aprendizagem.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia utilizada neste estudo é a pesquisa qualitativa de abordagem descritiva. Com relação à pesquisa qualitativa, Minayo (2012, p. 21) explica que “responde a

questões muito particulares [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A metodologia qualitativa conduz esta pesquisa, pois busca responder a questões particulares no campo da dislexia, com foco no trabalho do professor e no atendimento de alunos disléxicos nos anos iniciais da rede pública.

No que se refere aos participantes da pesquisa, Chizzotti (2000, p. 80) afirma que se procura “compreender a experiência que eles têm, as representações que formam os conceitos que elaboram. Esses conceitos manifestos, as referências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações na pesquisa qualitativa”. Nesse sentido, busca-se conhecer e compreender o entendimento dos professores sobre o conceito de dislexia, as adaptações curriculares realizadas, os procedimentos de avaliação e as práticas pedagógicas direcionadas as demandas dos alunos disléxicos. Também investigar aspectos relacionados ao diagnóstico e aos desafios encontrados pelos professores na inclusão dos alunos disléxicos no ensino regular.

Com relação a abordagem descritiva, Gil (2010, p. 27) pontua que tem como objetivo descrever “as características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”. Para o referido autor, as pesquisas descritivas englobam o estudo de características de um determinado grupo, sendo importante a coleta de dados, os quais devem ser descritos e analisados.

Esta pesquisa é de abordagem descritiva e abrange uma amostra de quatro professores que atuam com alunos disléxicos. Para a coleta de dados, foi utilizado o instrumento denominado de questionário, o qual, segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 86), é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas”.

Salienta-se que os participantes tiveram ciência antecipadamente da importância da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4 RESULTADOS

Considerando a relevância da pesquisa com foco na dislexia, neste tópico são descritos dados advindos dos questionários aplicados a um total de quatro professores que atuam com alunos disléxicos, inclusive no quinto ano dos anos iniciais da educação básica. Pontua-se que os 4 (100%) professores estiveram de acordo e concordaram participar da pesquisa.

No quadro 01 são apresentados os dados dos professores participantes da pesquisa.

QUADRO 01: DADOS DOS PARTICIPANTES

Identificação do professor	Área Graduação	Área de Pós-Graduação	Tempo de atuação nos anos iniciais	Nº de alunos disléxicos inclusos
P1	Pedagogia	Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica	20 anos	Sim
P2	Pedagogia	Educação	25 anos	Sim
P3	Pedagogia e Artes	Gestão/Supervisão escolar	12 anos	Sim
P4	Pedagogia	Gestão Escolar/Sociologia para o Ensino Médio	16 anos	Sim

FONTE: DADOS DA PESQUISA ELABORADA PELAS AUTORAS.

Os dados apresentados no quadro 01 revelam que 100% dos professores participantes da pesquisa possuem alunos disléxicos inclusos nas turmas que lecionam no 5º ano, os quais tem diagnóstico realizado por diferentes especialistas como relatam “P1: Sim. Neuropediatria; P2: Sim. Fonoaudióloga; P3: Sim. Neurologista, psicóloga e fonoaudióloga; P4: Neurologista”.

Os relatos dos professores evidenciam que o diagnóstico do aluno disléxico é realizado por múltiplos profissionais e transparece que o parecer do neurologista é evidenciado na maioria dos diagnósticos, fato que demonstra a importância desse profissional, visto que a dislexia está associada a questões de ordem neurológica.

Entende-se que, além do diagnóstico, é relevante que os profissionais que realizaram o laudo façam orientações, devolutivas e feedback aos profissionais que atendem os alunos no contexto escolar e aos familiares, objetivando contribuir para que elaborem ações e práticas pedagógicas que potencializem a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Os dados da pesquisa demonstram uma informação preocupante, visto que os professores revelaram que a maior parte dos profissionais que realizam o diagnóstico emitem um parecer, porém não estabelecem contato e raramente realizam orientações e diálogos com os profissionais que trabalham no contexto escolar com os alunos.

Nesse sentido, esta pesquisa corrobora o entendimento de que, além do diagnóstico, é preciso que os profissionais como psicopedagogos, psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos e entre outros, após o diagnóstico realizem devolutivas e orientações periódicas aos professores visando contribuir para o desenvolvimento do educando na sua integralidade.

No decorrer da pesquisa, também, buscou-se conhecer a compreensão dos professores em torno do termo dislexia, os quais trouxeram as seguintes definições:

P1: Muita dificuldade de aprendizagem, leitura e escrita, trocas fonêmicas na linguagem oral e escrita.

P2: Troca dos pares mínimos.

P3: Vejo meu aluno que tem muita dificuldade em ler e escrever.

P4: Dificuldade em decodificar e compreender o que lê/escreve.

No relato dos participantes, fica evidente que conhecem as características básicas relacionadas a dislexia, como as dificuldades atreladas a leitura e a escrita, mas também demonstram fragilidades que envolve um aprofundamento do conhecimento em torno do referido transtorno. Esse fato traz reflexões sobre a necessidade da escola, equipe pedagógica e Secretarias Municipais de Educação planejar e desenvolver ações formativas, como a formação continuada, focando no aprofundamento teórico em torno da dislexia articulada a prática.

Em seguida, os professores relataram como é desenvolvido o trabalho com os alunos disléxicos no quinto ano dos anos iniciais.

P1: Seu comportamento é adaptativo, mas recebe intervenções adequadas. Apresenta irritabilidade, agressividade e alterações de senso percepção quando não toma remédio corretamente.

P2: Difícil.

P3: É complicado pois preciso sempre trabalhar mais oralmente com esse aluno. E na forma de avaliação também precisa ser diferente.

P4: O aluno precisa de apoio na leitura e escrita, no entanto, apresenta capacidade de compreender e responder oralmente.

Nas respostas dos participantes observa-se que a maioria dos professores destaca que o trabalho com os alunos disléxicos é difícil, fato que, ao mesmo tempo que gera preocupação, indica a necessidade de realizar formações, reuniões, grupos de estudos e orientações individuais e coletivas com intuito de demonstrar que, primeiramente, é necessário conhecer os alunos, as habilidades e suas potencialidades, sendo o ponto de partida para o planejamento e desenvolvimento de práticas educativas na perspectiva inclusiva.

Alguns dos professores também demonstram nos relatos que é preciso realizar diferenciadas atividades e formas de avaliação, oportunizando ao aluno demonstrar aspectos relacionados ao seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse viés, Mantoan (2003, p. 36) explica que “a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender”.

Os dados demonstraram a necessidade de a equipe pedagógica estabelecer diálogo pedagógico com os professores, buscando conhecer as dificuldades dos profissionais, as demandas, orientando e construindo conhecimentos para enriquecer as práticas educativas que auxiliem na aprendizagem dos alunos disléxicos e da turma como um todo.

No viés teórico, abordou-se a relevância de avaliar os alunos disléxicos de múltiplas formas, nesse enfoque, questionou-se de que maneira os professores avaliam os alunos que frequentam o quinto ano dos anos iniciais, aspectos apresentados nos relatos a seguir.

P1: Mesmo assunto de forma lúdica ou oral

P2: Avaliação contínua

P3: Oralmente e escrita.

P4: Não há necessidade de uma avaliação diferente, no entanto precisa de apoio.

Os relatos demonstram que alguns dos professores apresentam a compreensão de que a avaliação dos alunos disléxicos deve ser realizada de diferentes formas, sendo contínua, valorizando a oralidade e demais aspectos. Moura (2013) explica que, para avaliar o aluno disléxico, o professor deve criar situações que, primeiramente, respeitem as limitações do educando, também estimulem e motivem o seu desenvolvimento, crescimento e aprendizagem.

Os participantes foram indagados sobre os desafios encontrados para trabalhar com os alunos disléxicos nos anos iniciais, sendo os seguintes:

P1: Fazer com que esse aluno acompanhe sua turma e que entenda o que o professor quer transmitir;

P2: Preocupação ao atingir os objetivos. Frustração do professor. Falta de formação.

P3: Material didático mais apoio pedagógico de jogos etc.

P4: A dificuldade do aluno é pontual na dislexia, não apresenta dificuldades maiores. Por isso os desafios com o referido aluno são mínimos.

Ao observar os relatos, destaca-se que os professores encontram vários desafios que, muitas vezes, geram inseguranças para ensinar os alunos disléxicos e, ao mesmo tempo, indicam a necessidade de oferta de cursos de formação continuada que possibilitem a contínua formação e contribuam para a troca, partilha, construção e ressignificação de novos saberes necessários à docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, por meio deste estudo, que a dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que está relacionada a questão neurológica, sendo que o diagnóstico precoce possibilita, conseqüentemente, o desenvolvimento de ações e práticas educativas que estimulem o mais cedo possível o educando, favorecendo, assim, o seu desenvolvimento e a aprendizagem.

Enquanto pesquisadores e profissionais implicados com a educação, é primordial o desenvolvimento de ações que envolvam a escuta dos professores, conhecendo as suas demandas e necessidades, sendo o ponto de partida para planejar, desenvolver, acompanhar e realizar orientações aos professores, objetivando contribuir para os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva.

Mais do que produzir esta pesquisa, espera-se que ela provoque inquietações em torno da dislexia e do trabalho do professor com os alunos disléxicos, mobilizando contribuir para novos estudos na área.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA – ABD. **O que é dislexia?** 2016. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 23 out. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COMUNIDADE APRENDER CRIANÇA. **Cartilha da inclusão escolar**: inclusão baseada em evidências científicas. Ribeirão Preto, SP: Instituto Glia, 2014. Disponível em: <http://www.andislexia.org.br/cartilha.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 04 set. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria e métodos e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-30.

MOURA, S. P. P. T. de. **A dislexia e os desafios pedagógicos. 2013. 66p. Monografia** (Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica) – Universidade Cândido Mendes, Niterói: RJ, 2013. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/N205864.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

O'REGAN, F. **Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais**. Trad.: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, S. **Dislexia TDAH amor de mãe**. 1. ed. Ribeirão Preto: Ed. do Autor, 2020.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil**: resposta educativa à diversidade. Trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007. 256 p.

CAPÍTULO 15



FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO E A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA

Francielle Krich
Valéria Aparecida Schena
Rosana Beatriz Ansai

I INTRODUÇÃO

No presente capítulo são apresentadas reflexões sobre a relevância do curso de Pedagogia e suas respectivas contribuições para a formação de docentes que atuem nas diversas dimensões do contexto escolar, sendo focado neste estudo a gestão e a organização da sala de aula.

Objetiva-se por meio deste estudo, apresentar a formação docente inicial no curso de Pedagogia sob o olhar do trabalho pedagógico da gestão e da avaliação na sala de aula.

Com o progresso das pesquisas na área da Pedagogia, nota-se que ampliaram os estudos em torno dos processos que contribuem para a promoção de aprendizagens significativas em sala de aula, a partir da organização do trabalho pedagógico, do uso e distribuição de recursos, do estabelecimento de vínculos afetivos com base na gestão democrática do espaço escolar e da sala de aula.

Nesse viés, importante tecer considerações sobre o espaço denominado sala de aula, o qual é definido, segundo Araújo (2000, p. 117), como “espaço físico constituído para a realização do ensino formal e sistematizado [...]”. Ainda conforme o autor, a sala de aula é dinamizada pela relação pedagógica, sendo espaço que o professor ensina, aprende, cria e recria a sua didática.

Desse modo, a sala de aula é um espaço que o professor encontra a turma de alunos, estabelece interações, compartilha e constrói saberes. Também na sala de aula que ocorrem os processos de ensino-aprendizagem, as interações entre professores e alunos, como também entre alunos e alunos.

Ao mencionar a sala de aula e a aula como espaço que acontece o processo de ensino, Veiga (2006) enfatiza que ensinar consiste em contribuir para o desenvolvimento de potencialidades de uma pessoa, atividade que exige preparação, conhecimento, compromisso e responsabilidade do professor para desenvolver práticas educativas que contribuam para formação do educando e para o processo de aprendizagem.

Nesse enfoque, observa-se que, durante a formação inicial na área da Pedagogia, o acadêmico constrói diferentes aprendizagens teórico-técnicas e práticas voltadas para a aquisição de conhecimentos, visando a promoção de uma formação de profissionais qualificados que possam atuar no contexto escolar, na gestão e na organização da sala de aula, com foco no desenvolvimento e aprendizagens dos alunos.

No universo das aprendizagens acadêmicas para o exercício da profissão docente, considera-se a gestão da sala de aula e a avaliação como elementos imprescindíveis de um trabalho pedagógico de sucesso. Sob essa perspectiva, o estudo aborda a temática do eixo da formação docente inicial, voltado para o campo da gestão e a avaliação em sala de aula.

É necessário que o acadêmico, futuro profissional da área da educação, compreenda a necessidade de conhecer a sala de aula, planejar ações e buscar promover um ambiente de qualidade e acolhimento dentro e fora desse espaço, visando à otimização das aprendizagens e do ensino a partir do bem-estar tanto dos estudantes como dos professores.

Salienta-se que um ambiente acolhedor, alegre, colorido, agradável e motivador deve ser planejado e construído considerando os saberes prévios dos educandos, a faixa etária e o nível de desenvolvimento e de aprendizagem. Desse modo, a gestão e a organização da sala de aula precisam permear o percurso formativo do futuro docente, o qual construirá subsídios para enriquecer a organização e gestão da sala de aula, o que pode refletir diretamente no desempenho dos alunos em diversos níveis do processo de escolarização.

Para a realização deste trabalho, a abordagem metodológica adota consiste em pesquisa teórica e exploratória. Tem-se a intenção de contribuir com o debate acerca da formação docente inicial sob a ótica da gestão e da avaliação em sala de aula.

2 O TRABALHO PEDAGÓGICO: A GESTÃO E A AVALIAÇÃO DA SALA DE AULA

A organização do trabalho pedagógico, segundo Pimenta e Lima (2009), pode ser realizada no sentido restrito envolvendo a sala de aula, implica pensar os espaços da sala, os conteúdos, as metodologias e as finalidades que articulam tais ações e, no sentido amplo, abrange o Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, no decorrer da formação docente inicial, é importante conhecer que o trabalho do professor em sala de aula se constitui numa práxis pedagógica que integra saberes da teoria e da prática que se inter-relacionam, uma vez que, em sala de aula, o professor não atua sozinho.

Ainda sobre o trabalho pedagógico, Ferreira (2010, p. 1) esclarece que:

Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. Normalmente atribuído aos professores, o trabalho pedagógico pode ser realizado também por sujeitos que não são licenciados ou não estão na condição de professores. Quando o trabalho acontece em uma instituição educacional, faz-se necessário, de algum modo, ser representativo do projeto pedagógico institucional. Por esses motivos, não é um trabalho simples, pois, mais do que saberes, exige interação com outros sujeitos, possibilidade de linguagens em interlocução e conciliação entre a proposta e um referencial teórico-metodológico. E esta tem sido a grande questão quando se aborda o tema.

Assim, o professor pedagogo em formação inicial deve aprender que a prática pedagógica é o resultado de um plano de ensino intencionalmente elaborado por cada professor como resultado das interações com seus alunos, com base nas suas concepções de aprendizagem construídas ao longo do curso. Franco (2016, p. 536) esclarece que:

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Ressalta-se que o objetivo do trabalho pedagógico é fazer com que o professor possa desenvolver práticas pedagógicas com sentido e envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, de modo a fazer com que seu aluno se aproprie do conhecimento de forma significativa.

Complementando, Ferreira (2010, p. 3) explicita que:

Em suma, trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente. Diretamente, porque perpassam o trabalho pedagógico. Indiretamente, quando não são explícitos, todavia, todo trabalho pedagógico é intencional, político e, de algum modo, revela as relações de poderes que nele interferem.

O trabalho pedagógico esta articulado a gestão da sala de aula e a avaliação da aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, em seu art. 14, prevê a gestão democrática da escola com as seguintes orientações:

Os Sistemas de Ensino definirão as formas de Gestão Democrática do Ensino Público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nos textos oficiais que regulamentam a gestão do sistema de ensino,

[...] o que se destaca é a centralidade da gestão e do gestor escolar, os quais devem “responsabilizar-se não apenas pelo desenvolvimento do sistema escolar, mas também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade de ensino” (FONSECA; OLIVEIRA; TOSHI, 2004, p. 54). (STEDILE, 2009, p. 2).

Sob esse aspecto, a gestão da sala de aula se volta para entendermos o que está envolvido em todas as ações e atividades promovidas pelo professor em sala de aula, visando o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Segundo Vasconcelos (2014, p. 21):

A temática da Gestão da Sala de Aula emerge da busca de sistematização do trabalho do professor, de compreender o que está implicado na atividade do professor em sala de aula, quais suas dimensões básicas. A sala de aula é um complexo, é um mundo, digamos, é a alma da escola, onde as coisas acontecem, ou não. Ao tratar daquilo que normalmente mais ocupa o docente, a questão do conteúdo, da metodologia, da construção do conhecimento, sentimos necessidade de situar a reflexão no contexto maior da sala de aula, justamente para não reduzir a complexidade da atividade docente.

Dessa maneira, ao problematizar o que é a gestão da sala de aula, o primeiro passo a ser dado é em direção a todas as ações que o professor realiza para promover as aprendizagens dos alunos de tal forma que seja motivadora e efetiva. De acordo com Vasconcelos (2014, p. 21), “a sala de aula é um complexo, é um mundo, [...]”, onde as coisas acontecem”. Assim, ele salienta que:

Ao tratar daquilo que normalmente mais ocupa o docente, a questão do conteúdo, da metodologia, da construção do conhecimento, sentimos necessidade de situar a reflexão no contexto maior da sala de aula, justamente para não reduzir a complexidade da atividade docente. O Trabalho com o Conhecimento, embora nuclear, não esgota o trabalho do professor. Existem outras duas dimensões que devem ser agregadas quando pensamos na Gestão da Sala de Aula: Relacionamento Interpessoal e Organização da Coletividade de Sala de Aula (VASCONCELOS, 2014, p. 21).

Para Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 280):

A gestão de sala de aula abrange muitas ações integradas à prática docente, por exemplo, desenvolver relações, estruturar a comunidade da sala de aula, estabelecer relações humanas e afetivas respeitadas nas quais os alunos possam trabalhar de forma produtiva, organizar um trabalho pedagógico produtivo em torno de um currículo significativo, ensinar o desenvolvimento moral e a cidadania, tomar decisões sobre tempo e outros aspectos do planejamento do ensino, motivar com sucesso as crianças a aprender e encorajar o envolvimento dos pais.

No que se refere ao trabalho pedagógico da sala de aula, Freitas *et al.* (2009) mostram que esse processo inclui a elaboração do planejamento didático e de gestão da sala de aula, constituído por uma sucessão de etapas que começa com a definição dos objetivos do ensino, passa pela definição do conteúdo e dos métodos, pela execução do planejado e, finalmente, pela avaliação do estudante.

Com base em Darling-Hammond e Bransford (2019), observa-se que é essencial que os professores entendam os fundamentos teóricos que dão fundamento à gestão da sua sala de aula e os procedimentos de ensino, porque o educador competente precisa se apropriar de um sistema de gestão que seja consoante e firme com o sistema instrucional e o projeto pedagógico no qual está inserido na comunidade educacional.

Para Luckesi (2018), a qualidade da aprendizagem, tem a ver com as salas de aula onde se vai investir, sem se esquecer dos outros fatores, onde se pode fazer a diferença e promover mudanças.

De acordo com Ferreira (2003, p. 16):

[...] a gestão da educação, enquanto tomada de decisão, organização, direção e participação, não se reduz e circunscreve na responsabilidade de construção do projeto político-pedagógico. A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto político pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões e para o estabelecimento de novas políticas [...].

Assim, na gestão da sala de aula, o professor deve ter em vista que trabalha o conhecimento com pessoas, sujeito da história, desse modo, deve conduzir suas aulas de forma a gerar participação, corresponsabilidade e compromisso dos seus alunos.

O relacionamento interpessoal na sala de aula inclui a construção de vínculos afetivos a partir de um olhar inclusivo do professor. Vasconcelos (2014, p. 21) afirma que:

A educação escolar pressupõe o encontro pessoal. O Relacionamento Interpessoal tem a ver com essa capacidade de o professor se aproximar mais intimamente, com maior

cuidado e profundidade, diante de uma dificuldade do aluno, seja em termos de aprendizagem ou de disciplina; é a capacidade de uma relação mais próxima; é a exigência da relação significativa com um outro, o “olho no olho”, sujeitos em proximidade, o contato humano. É uma dimensão que vai além da coletiva: o professor trabalha com todos, mas conhece cada um de seus alunos, e desta forma pode melhor ajudá-los na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Não se trata de conhecer a “vida íntima” de cada aluno, mas de apreender suas principais características.

A organização da coletividade de sala de aula, segundo pontua Vasconcelos (2014), é o clima de trabalho no que se constitui numa grande dimensão da gestão da sala de aula. Essa organização está voltada para as ações pedagógicas do professor, visando dar sentido e significado para as aprendizagens marcadas pela dinâmica do coletivo.

A Organização da Coletividade é uma dimensão também decisiva, porque se não há um clima de participação, de interação, de respeito, de comunicação em sala de aula, não há como propiciar a apropriação do conhecimento, o enriquecimento da experiência pedagógica, a partir daquilo que a escola está oferecendo. Essa dimensão é, inclusive, nos dias atuais, um dos pontos mais delicados, que normalmente os professores destacam. É muito grande a queixa em relação aos chamados “problemas de disciplina”. Alguns colegas, infelizmente entendem que isso não seria tarefa deles. Entendem que o aluno deveria vir de casa com os limites, vir motivado para a aprendizagem, de tal forma que o papel do professor seria apenas transmitir as informações. Esta expectativa, todavia, dificilmente se realiza no concreto. Na verdade, faz parte, sim, do trabalho do professor criar as condições de trabalho, organizar a coletividade de sala de aula. A família pode contribuir mais ou menos, mas, independente disso é tarefa do professor criar esse clima em classe. [...] (VASCONCELOS, 2014, p. 23).

Dando sequência ao estudo, apresentamos algumas breves considerações a respeito da avaliação em sala de aula e seu papel na gestão da sala de aula como produtos pedagógicos importantes da bagagem de conhecimentos que o professor pedagogo em fase de formação docente inicial deve se apropriar.

De acordo com o documento *Saberes e Práticas da Inclusão* (2006), é importante que se atualize e se reveja os conceitos da avaliação sob as expressões de “juízo de valor” para “juízo de qualidade”.

O termo avaliação aparece no dicionário como “determinar o valor de” por meio de um processo de apreciação, de ajuizamento ou de análise das características observáveis em pessoas, objetos, fatos ou fenômenos.

Com propriedade Luckesi (1996), substitui a expressão “juízo de valor” por “juízo de qualidade” explicando:

O termo *valor* possui uma significação sócio-filosófica-política abrangente que ultrapassa os limites instrumentais da avaliação da aprendizagem que subsidia as decisões do processo ensino-aprendizagem (p. 9, nota de rodapé).

Além dessa razão, pode-se acrescentar o aspecto quantitativo que o termo “valor” sugere. Tal observação reveste-se da maior importância, principalmente porque, tratando-se de avaliação que se realiza na escola, constata-se que a maior parte da literatura diz respeito à aprendizagem do aluno e às técnicas usadas, com o objetivo de aferir (medir) seu rendimento escolar.

Sob essa ótica, a avaliação tem sido utilizada como aferição, como julgamento do aluno, atribuindo-se “valores” que, supostamente, “medem” o que se aprendeu ou não, e que promovem ou que o reprovam (BRASIL, 2006, p. 13).

A avaliação é explicitada como a reflexão que “transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua ação pedagógica e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento” (HOFFMANN, 2011, p. 17).

Importante ressaltar que os processos avaliativos fazem parte da atuação do professor em sala de aula, sendo explicada conforme Russell e Airasian (2014, p. 12):

A avaliação é o processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que ajudam na tomada de decisões na sala de aula. Ao longo do dia letivo, os professores coletam e utilizam informações continuamente para tomar decisões sobre a administração e a instrução na sala de aula, a aprendizagem estudantil e o planejamento.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a avaliação em sala de aula é um ato intencional com alguns propósitos, os quais “incluem estabelecer o equilíbrio em sala de aula, planejar e conduzir as aulas, organizar os alunos, dar feedbacks e incentivos [...]” (RUSSELL; AIRASIAN, 2014, p. 15).

No que se refere à gestão de instrumentos avaliativos e o clima da organização da coletividade em sala de aula, Luckesi (2018, p. 375) ensina que:

É comum os educandos, nesses dias, já se encontrarem mais ansiosos. Então, o melhor a fazer é ser amistoso com eles. Conversar um pouco, a fim de reduzir a ansiedade. Distribuir e apresentar o instrumento. Dirimir as dúvidas previamente ao início do processo de responder às questões, assim como no tempo em que durar a aplicação do instrumento. O educador é um parceiro dos educandos e não um inimigo ou um inquisidor. É simplesmente o adulto da relação pedagógica.

Luckesi (2018), explica que para a gestão de um instrumento avaliativo, o professor deve agir com intencionalidade, fazer e mostrar-se animado, receptivo e seguro da ação a ser executada durante a avaliação em sala de aula.

Sob os fundamentos da gestão da sala de aula sugerida por Vasconcelos (2014), podemos inferir que as administrações dos processos avaliativos da apropriação do conhecimento devem ser vistas sob os fundamentos das relações interpessoais e da organização da coletividade. Assim, concordamos com o ponto de vista de Hoffmann (s.d., p. 1):

Para se entender de avaliação, o primeiro passo é conceber o termo na amplitude que lhe é de direito. Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delinea um processo. Decorre daí que não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação). Muito menos se devem nomear por avaliação boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação). Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. É preciso, então, pensar primeiro em como os educadores pensam a avaliação antes de mudar metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem. A avaliação da aprendizagem, mais especificamente, envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliado. Alguém (avaliando) que é avaliado por alguém (educador).

A avaliação é um processo subjetivo e multidimensional e se observamos a gestão desse trabalho pedagógico em sala de aula e seus conceitos, encontramos em Hoffmann (s.d.), um bom fundamento para a promoção da formação docente inicial no curso de Pedagogia.

Em suma, é importante ressaltar que a gestão dos processos avaliativos por parte dos professores deve ser entendida como sendo um trabalho pedagógico complexo e multidimensional. Essa compreensão e apropriação desses conhecimentos se constituem em um grande legado para os professores e seus alunos e, em especial, para a qualidade dos serviços oferecidos pelo sistema educacional brasileiro.

Isso posto, concordamos com Zabala (1998, p. 13) quando diz que: “como outros profissionais, todos nós [professores] sabemos que entre as coisas que fazemos algumas estão muito bem-feitas, outras são satisfatórias e algumas certamente podem ser melhoradas”. É tempo de caminharmos nesse direcionamento: de acreditar que algumas práticas de gestão e avaliação em sala de aula podem e devem ser melhoradas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou, sucintamente e em caráter exploratório, a formação docente inicial no curso de Pedagogia sob o olhar do trabalho pedagógico da gestão e da avaliação na sala de aula.

Conclui-se que formação docente inicial é um momento do percurso formativo que contribui para a ampliação dos conhecimentos em torno da gestão da sala de aula e sua respectiva articulação com os processos avaliativos. Pontua-se que as ações realizadas na sala de aula podem promover aprendizagens significativas e motivadoras, englobando as relações interpessoais e a organização da coletividade em sala de aula.

O pedagogo, mesmo no início de sua atuação em sala de aula, precisa ter o domínio dos conceitos básicos da gestão da sala de aula para promover a interação entre a promoção do conhecimento por parte do professor e a apropriação do conhecimento por parte do aluno, pois é desse modo que se concretiza o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Também se evidenciou que a promoção de uma formação docente inicial voltada para a gestão em sala de aula vai exigir um educador capacitado, preparado, com autonomia e uma boa relação interpessoal. Desse modo, esse professor pedagogo pode fornecer um ambiente de aprendizagem interessante, acolhedor, que mostra de forma positiva a capacidade de produção de cada aluno, fazendo com que a sala de aula seja um ambiente de transformação e de pesquisa para o professor.

No que se refere aos processos avaliativos e sua promoção em sala de aula, evidenciou-se que deve prevalecer o respeito aos alunos e a promoção da qualidade desses processos, levando-se em conta a sua multidimensionalidade, a temporalidade e a pluralidade da avaliação.

Partindo das análises e argumentos apresentados no estudo no que se refere à gestão da sala de aula e à avaliação, ficou visível que os saberes dos professores construídos durante o percurso trilhado no curso de Pedagogia precisam ser valorizados ao longo do processo de formação docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. Sala de aula: um confronto entre o proposto e o vivido. *In*: PASSOS, I.; VEIGA, A. (Orgs.). **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 117-146.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG; Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/223-1.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: Iesde, 2003.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? *In*: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. São Paulo: Vozes, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora?** S.d. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliao-formativa-ou-avaliao-mediadora-1.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W.; **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. 7. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4677428/mod_resource/content/1/Texto%20RUSSEL%2C%20M.K%3BAIRASIAN%2C%20PETER%20W._Abrang%2C%20da%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

STEDILE, M. I. **O professor como gestor da sala de aula**. 2009. 22p. Artigo (Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade Estadual de Maringá, Umuarama, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2145-8.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

VASCONCELOS, C. **Desafio da qualidade da educação**: gestão da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2014. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/celsovasconcellos-seesp_qualed_gesto_sa_1_1.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 16



EDUCAÇÃO INFANTIL, INCLUSÃO E DESENHO: POSSIBILIDADES NO PROCESSO EDUCATIVO

Tatiane Alves da Silva
Sandra Salete de Camargo Silva

I INTRODUÇÃO

O processo de inclusão na educação infantil se torna premente nos debates atuais, visto que a possibilidade de aprimorar o processo educativo se configura como desafio contemporâneo. Com base nisso, partindo do mote dos desenhos animados como recurso e estratégia pedagógica, surgiu o interesse em elaborar este estudo para implementar a compreensão acerca do processo de aprendizagem das crianças pequenas, promovendo a criatividade, a educação em direitos humanos e a inclusão de maneira lúdica e atrativa para o imaginário e a criatividade infantil.

Recorremos a alguns autores como aporte para compreender o desenvolvimento e as práticas do ensino na educação infantil e relacionar os desenhos infantis como uma ferramenta do processo didático e pedagógico.

Essa análise bibliográfica, qualitativa e exploratória pretendeu contribuir no trabalho da educação infantil, na real inclusão dos estudantes nas suas diversidades e especificidades, indicando como alguns exemplos de desenhos animados podem contribuir com o trabalho pedagógico e favorecer as linguagens e aprendizagens nessa etapa da vida.

2 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Entendemos ser possível considerar que, aos olhos de uma criança, atividades como a leveza, a brincadeira, a diversão, os desafios, que são compreendidos de outra maneira, são próprias dessa etapa de vida. Nesse sentido, afirma Sarmento (1997, p. 2) que as “[...] crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível”.

Recorremos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996, no artigo 29 que defende a educação infantil como primeira etapa da educação básica em que “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A educação infantil é o primeiro contato da criança para com a escola, sem dúvida, é a fase mais valioso do contato para com o professor. O desenvolvimento integral da criança perpassa pelo seu crescimento físico, fatores psicológicos e emocionais, intelectuais e sociais. Os relatos de Andrade (2010, p. 193) apontam que na Idade Média “[...] as crianças pequenas não tinham função social antes de trabalharem, sendo alta a taxa de mortalidade infantil”. As crianças ao longo da história não eram vistas como hoje, respeitadas e protegidas. De acordo com Ariès (1981, p. 14) “a criança não é um adulto em miniatura”, já Rousseau em 1762 escreveu a obra *Emílio: ou da educação*, que passa a ser visto como marco moderno sobre a infância, na qual preconiza a ideia da existência de um mundo próprio e autônomo das crianças.

Na Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959, p. 2), no sétimo de seus princípios estabelece: “

a criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral.

A imagem feminina do cuidado também era muito observada nessa época, pois, julgava-se que a mulher, em sua função dócil de educar e em ser mãe, seria a candidata perfeita ao ato de educar e ensinar, ficando, portanto, a pedagogia voltada a esse público.

A ênfase no papel da família – em especial no papel da mãe, por seus dotes femininos que a habilitariam, naturalmente, às tarefas de cuidado – para uma educação da criança pequena que fosse capaz de cultivar aquilo que o ser humano teria de melhor, com vistas a formar o indivíduo capaz de se adaptar de modo produtivo e construtivo à sociedade e de exercer o papel de trabalhar para que essa sociedade funcionasse de forma harmônica (MICARELLO, 2011, p. 215).

Em um salto a história da infância, Marcílio (1998, p. 51) afirma que no Brasil a Constituição de 1988, conforme o que dispõe o artigo 227 da Carta Magna, propõe:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e aos adolescentes com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A criança passa a ser vista como parte integrante da sociedade, e a primeira infância se torna essencial para o desenvolvimento infantil, visto que além da aprendizagem, há relações de afetividade, carinho, cuidado e assistência. Em 1998, o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) formularam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, de caráter mandatário, evidenciando preocupações com a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos. A partir de 2008, o MEC apresentou a atual política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (tal política coloca a educação especial como modalidade de educação escolar transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino). Portanto, a primeira infância ainda deve ser universalizada a todos, respeitando as diferenças e incluindo a todos sem distinção. Todavia, na educação, observamos que as mudanças são lentas, porém, importantes, uma vez que asseguram políticas para o atendimento na sua diversidade e com qualidade.

Como Massini (2004) nos relata que, em 1994, elencamos um grande marco histórico com a Declaração de Salamanca, que veio configurar um novo cenário educativo na visão de totalidade de acesso. Em 1996, no Brasil, destaca-se a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei n. 9.394/96, que atende em sua conjuntura a educação para todos, sem critérios de exclusão ou segregação. Mendes (2010), pensar a educação infantil nos moldes inclusos requer ressignificar valores, práticas e visão de aprendizado e de ensino para com as crianças, enfatizando a equidade nas diferenças das relações e dos sujeitos a que essa compete. Baseado em Mendes (2010), essa retórica é válida para todos os níveis e modalidades de ensino, uma vez que a inclusão, principalmente do público-alvo da educação especial sendo deficientes, sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, são percebidos com olhares diversos e aceitação relativa dentro das escolas ditas regulares.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: UM PROCESSO

O cuidar e educar, proposto por Behrens (2006), é discutido através das múltiplas visões para práticas pedagógicas inovadoras, o professor necessita estar preparado para, na educação infantil, cuidar e educar em consonância, compreendendo a criança como ser histórico, social e cultural. A formação dos profissionais se intensifica para a reflexão, devido ao público atendido e as características e singularidades que essa modalidade de ensino apresenta.

Ressaltamos a importância da práxis docente para o considerável avanço na conquista dos direitos para os grupos minoritários e excluídos na sua vulnerabilidade e histórico de negação e falta de aceitação na sociedade, mas também no espaço escolar. Para garantir esse acesso na diversidade e inclusão, políticas educacionais são necessárias para assegurar o direito para todos de educação com qualidade. Para isso, é necessário entender que políticas são pensadas para o bem comum, em todos os segmentos sociais, visando a igualdade e equidade, que, de acordo com Matiskei (2004, p. 189):

Compete à educação e à escola, nesse sentido, ser um meio de contestação da ordem dominante, trabalhando para a superação de projetos político-pedagógicos que conformem os sujeitos aos padrões de exclusão decorrentes do processo capitalista de produção. Criar espaços para que o modelo dominante seja problematizado, com vistas a sua superação, é o compromisso que cabe à escola, ainda que ela não detenha todas as armas para a transformação das relações vigentes.

A educação especial, portanto, é uma das muitas faces da inclusão, é nela que o público-alvo deve sentir assegurado seu direito de acesso e permanência na escola, com acessibilidade, estrutura, atendimento e apoio especializado nas suas diversas necessidades educacionais específicas.

Através da brincadeira, dos jogos, dos momentos descontraídos e diferenciados na aula é que a inclusão perpassa as barreiras e ocorre o aprendizado. Assim, o respeito à diversidade vem garantindo, por meio de políticas educacionais de inclusão escolar, meios de superar a segregação e garantir a inclusão em sua diversidade, respeitando o direito da pessoa com necessidades educacionais especiais na educação promovendo a inclusão. A educação Infantil, parte fundamental do processo de desenvolvimento da criança, a sua iniciação escolar e a aliança entre o cuidar e educar, insiste-se na importância da inclusão, nessa modalidade de ensino, com total estrutura, para a criança, para o professor no exercício de seu trabalho e para a família em confiar seus filhos para esse atendimento.

4 O DESENHO ANIMADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA

As mudanças na educação devem refletir sobre os espaços, tempo, profissionais e recursos nesse cenário educacional. No contexto da educação infantil, apresenta como princípio democrático a inclusão. Nesse sentido, os saberes e fazeres precisam ser significativos e o trabalho pedagógico diferenciado.

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com

deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. (CARNEIRO, 2012, p. 81).

A influência que as mídias têm sobre o desenvolvimento das crianças torna-se visível todos os dias, a escola precisa se apropriar desses recursos para promover capacidade como a imaginação, a curiosidade e a ludicidade. Quando se pensa numa mediação pedagógica inclusiva necessitamos rever o processo no âmbito escolar e “educação inclusiva pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população em idade escolar” (CARNEIRO, 2012, p. 82). Uma maneira de incluir de forma dinâmica pode estar no uso dos desenhos animados como parte do aprendizado, buscando ilustrar, dinamizar e dar ludicidade as aulas. Nesse contexto inclusivo, a autora complementa, pois, numa perspectiva inclusiva:

A escola inclusiva terá que construir uma história de interação com esses alunos de modo que se percebam indivíduos capazes de aprender. Percepção envolve contato direto. Sem o estabelecimento de uma relação de ver, ouvir, tocar etc. não é possível conhecer o outro. (CARNEIRO, 2012, p. 87).

E, assim, o trabalho de colaboração pode contribuir com o ensino dos alunos com “deficiência”, mas também beneficia a todos os alunos. Em Mendes (2010) observamos já no início dessa discussão a importância da educação infantil nos primeiros anos de vida, onde ocorre o desenvolvimento da inteligência, personalidade, linguagem e socialização dos indivíduos com seus pares.

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. (MENDES, 2010, p. 47-48)

Com vista ao apresentado, ressaltamos que nos últimos anos acirrou o debate acerca do que as crianças estão recebendo como mensagem ao assistir seus desenhos animados favoritos e quais as consequências disso para a formação de seu caráter e visão de mundo. A criança se relaciona com a televisão do mesmo modo que se relaciona com o que está à sua volta. Isso demonstra novamente a relevância do poder da televisão na vida cotidiana e desenvolvimento da criança.

Entendemos que alguns desenhos animados podem apresentar possibilidades de conhecimento na promoção do pensamento, linguagem, criatividade e atenção. Apresentaremos alguns desenhos animados e possibilidade de mediações pedagógicas, entendendo que as crianças têm acesso pela televisão, meios digitais e pela escola:

QUADRO I: DESENHOS ANIMADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

N	TÍTULO ORIGINAL	TÍTULO EM PORTUGUÊS	BREVE SÍNTESE DO DESENHO	PONTOS QUE REMETEM AS FPS (PENSAMENTO, LINGUAGEM, CRIATIVIDADE, ATENÇÃO)
1	Pocoyo	Pocoio	Apresenta a relação entre os amigos, sendo o Pocoyo, um personagem que remete ao autismo, ele é todo azul e não apresenta falas durante a relação, somente o narrador que enfatiza as ações durante as cenas.	Criatividade, imaginação, estratégias e atenção
2	Little Baby	Pequeno Bebê	A narrativa remete ações da criança Mia em suas relações familiares, ida à escola, amigos, e interações com o grupo.	Vínculos de amizade, afeto, relações familiares
3	Ticolicos	Ticolicos	Em Ticolicos, Ludi, personagem principal, guia todo o enredo, cujo propósito é responder a dúvida de uma criança. Ludi então faz uma série de entrevistas com várias crianças para instigar a curiosidade sobre o assunto e depois entrevista um Expert na área para solucionar o mistério.	Imaginação, criatividade
4	Show da Luna	Show da Luna	Luna é a personagem principal, que instiga as crianças com suas aventuras. Encoraja a imaginação a partir de conceitos de Ciências, como a terra e a atmosfera, processo de fermentação, até como o avião voa. Luna tem seis anos, Jupiter, seu irmão mais novo de quatro anos, e Cláudio, o furão de estimação, apresentam os conceitos de uma maneira leve e divertida. Uma forma de incentivar as crianças durante a aula para descobrirem coisas novas através de experimentos e brincadeiras.	Conhecimento, experiências, estratégias
5	Mouk	Mouk	Mouk é o personagem principal do enredo que apresenta a geografia, a fauna, a flora, os sons e a cultura típica do lugar. Ideal para criar contexto para falar um pouquinho sobre história, geografia e respeito pelas diferentes etnias e culturas, além de despertar a curiosidade sobre o mundo.	Curiosidade, imaginação, concentração

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS.

Observa-se que os desenhos animados têm uma função lúdica, eles ensinam a criança por meio de imagens e sons, com o intuito de desenvolvimento da criança, eles vão ajudar a aprimorar a criatividade, ensinar valores éticos, valores morais, logo, eles não vêm vazio de conteúdo, mas, sim, com algum intuito de aprendizagem. Assim, é importante demonstrar para a criança que nem sempre a vitória acontece, que superpoderes são a alegria, os amigos, a diversão, e que competir é menos importante que ajudar o próximo, tornam-se, sem dúvida, uma forma agregar valores inclusivos no sujeito.

[...] é preciso que mudemos a nossa forma de ver o cinema e os demais produtos audiovisuais, como a televisão, deixando de tratá-los como coadjuvantes ou até mesmo como influências negativas no processo. Acreditamos que determinados desenhos animados [...]. Ao mesmo tempo em que adquirem conhecimentos e informações de forma lúdica capazes de auxiliar a aprendizagem escolar. (OLIVEIRA, 2015, p. 9)

QUADRO 2: POSSIBILIDADE DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA

N	POCOYO	POSSIBILIDADE DE ABORGAEM PEDAGÓGICA DO DESENHO	MEDIAÇÕES	ATIVIDADES POSSÍVEIS
		<p>O desenho pretende trabalhar a imaginação nas crianças e, com isso, podem estar expressando o que visualizaram em um papel, enfatizando as cores e, também, o comportamento dirigido no desenho animado. A animação pode auxiliar nas atividades propostas em casa e que, em muitos casos, já consegue identificar a atividade com a leitura de imagem.</p>	<p>MEIOS DE TRANSPORTES</p> <p>Assistir e explorar o que as crianças entenderam do desenho.</p> <p>Conhecer as necessidades de cada aluno contextualizar a vida diária. Estabelecer a identidade de cada um e o respeito a singularidade para compreender as relações interpessoais do coletivo que estão inserido na escola.</p> <p>Organizar material com sucatas, projetos pedagógicos que envolvam todos nas suas especificidades. E criar situações de acessibilidade, mesmo não tendo alunos com limitações na classe.</p> <p>Promover campanhas e atividades relacionadas à inclusão na sala e na escola, protagonizada pelas crianças.</p> <p>Avaliações individuais e do que a turma se apropriou. Sempre partindo do que apresentaram como olhar inicial com o desenho.</p>	<p>Contações de histórias</p> <p>Desenhar o corpo</p> <p>Guiando o colega</p> <p>Trabalhar os sentidos</p> <p>Interpretação de imagens</p> <p>Legos</p> <p>Tintas guache</p> <p>Atividades em grupos</p>

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS.

Acredita-se, assim, que a utilização do desenho, perfazendo todo processo de atrair a criança de forma lúdica, com cores, formatos e personagens, incluindo a educação inclusiva e personagens que agreguem os conceitos de deficiência com respeito, dignidade e sociabilidade para com todos, é válida para o processo de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando aproximamos as crianças contemporâneas com os desenhos animados, seja de qual época forem, mediados adequadamente, torna-se possível promover a interpretação do mundo, despertando-lhe a atenção e a imaginação para diversos temas refletidos nas ações dos seus personagens, em tempos e lugares distintos.

Contudo, não descartamos a existência de desenhos animados, que dependem de um olhar atento dos responsáveis, tendo em vista aspectos que precisam ser discutidos com a criança, de modo a impedir preconceitos ou entendimentos que repercutem de forma negativa no desenvolvimento e aprendizado infantil.

No processo inclusivo, demonstrar através do desenho o acolhimento, a ajuda, o companheirismo, pode favorecer nas crianças a inclusão e o afeto para com as diferenças. Esse olhar atento e observador sobre como inserir essa prática em sala de aula deve ser fomentada nos profissionais de educação, considerando que a formação continuada possa favorecer esse aprendizado, haja visto que todos os recursos tecnológicos devem ser oferecidos com conhecimento e, portanto, fomentar as práticas aos professores é um meio de melhor relacionar essa dinâmica na infantil. Sistematizar com planejamento e intencionalidade os desenhos animados na educação infantil permite aliar a aprendizagem à fantasia que esse recurso tem a oferecer.

Pensar as diferenças para incluir de fato os estudantes no ensino regular/comum exige planejamento e trabalho colaborativo de toda a escola. Dessa forma, enriquecer as práticas pedagógicas, construir o diálogo com as crianças e fomentar a consciência de igualdade e respeito as diferenças serão, de fato, imprescindíveis para a educação infantil, a fim de garantir no processo escolar as bases para a continuidade da formação plena e integral dos pequenos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva Na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MARCÍLIO, M. L. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. **Revista USP**, São Paulo, n. 37, p. 46-57, mar./maio 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27026/28800>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MASSINI, E. A. F. S. Uma experiência de inclusão – providências, viabilização e resultados. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 23, p. 29-43, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/2151/1803>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas Públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtTpBycb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MENDES, N. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. *In*: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). **Educação infantil**: enfoques e diálogos. Campinas, SP: Papirus, 2011.

OLIVEIRA, D. de V. **Desenho animado**: contribuição moral e intelectual ao desenvolvimento infantil. 2015. 56p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136586/000860415.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 nov. 2022.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio**: ou da educação. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1762].

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. Genebra: Assembleia das Nações Unidas, 1989. Disponível em: https://bvmsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

CAPÍTULO 17



POLÍTICAS PÚBLICAS, PROCESSOS INCLUSIVOS E O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: APROXIMAÇÕES PARA A VISIBILIDADE AO SUJEITO DE DIREITO

Alessandra Muncinelli Pimentel
Sandra Salete de Camargo Silva

I INTRODUÇÃO

No contexto atual, a educação busca assegurar o direito de todos os estudantes ao processo educativo e, assim, discussões que provocam nos profissionais, familiares e nos próprios estudantes desconforto frente aos desafios que se apresentam são necessárias. A garantia do acesso, da permanência e da conclusão do processo educativo como direito social, propostos na concepção de uma educação inclusiva, vem estabelecido desde Constituição Federal de 1988.

Este estudo, de cunho bibliográfico em uma pesquisa com bases qualitativas e exploratórias, buscou algumas aproximações entre a educação inclusiva com a temática da educação especial no Brasil, como a inclusão de estudantes nos anos iniciais da educação básica que são públicos da educação especial, estudantes com transtorno do espectro autista.

Registramos que o estudo se encontra vinculado às ações do coletivo Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (Epedin), do campus de União da Vitória da Unespar, que completa 10 anos de ações de pesquisa e extensão, discutindo e possibilitando a inserção social do conhecimento na universidade. Por esse espaço coletivo de

estudos e pesquisas perpassam os resultados significativos produzidos pelos estudantes do curso de Pedagogia, os projetos universitários e as pesquisas sobre a temática de abrangência. Silva (2016) afirma que é um espaço importante de debate coletivo para pesquisadoras, graduandos, graduados de diversas áreas, pós-graduandos e pós-graduados, profissionais das áreas da educação e correlatas desde sua criação, em março de 2012.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: CONTEXTUALIZAR ALGUNS MARCOS PARA COMPREENDER OS PROCESSOS INCLUSIVOS

No Brasil, a escolarização de pessoas com deficiência pela educação especial encontra registros no século XIX, com influência da experiência europeia, especialmente no Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 por Benjamin Constant, e no Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1857 pelo mestre francês Edouard Huet (MENDES, 2010). Sobressaia-se o entendimento de que o sujeito com limitação sensorial, física ou mental apresentaria também restrição e desvantagem social pela “[...] condição de incapacidade, gerada pela doença, necessitando, então, se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou práticas educacionais” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010, p. 101).

Ainda em 1874, foi criado o Hospital Juliano Moreira, na Bahia, para a assistência médica de indivíduos com deficiência intelectual. Um pouco mais tarde, em 1887, no Rio de Janeiro, a “Escola México” foi criada para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e Intelectuais (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2004; MENDES, 2010).

Mantoan (1997, p. 120) nos traz que:

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

Reconhecemos que naquele período histórico os médicos exploraram a questão das deficiências na área educacional, na medida em que, durante muito tempo, prevaleceu a ideia de que a deficiência se concentrava em torno de questões sanitárias, sociais, econômicas e de saúde, caracterizando-se, muitas vezes, por se tratar de doenças, falta de higiene, pobreza, dentre outras identificações (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010, p. 101).

Visando dessa forma a essencialidade em desenvolver no país uma educação laica e gratuita, que pudesse ser fornecida a todos como direito, por meio de reformas educacionais, durante a escola nova, na década de 20, “destaca-se Francisco Campos, de Minas Gerais, que trouxe professores psicólogos europeus para ministrar cursos para professores. Entre estes estrangeiros chega ao Brasil em 1929 Helena Antipoff” (MENDES, 2010, p. 96).

Contudo, a perspectiva da educação inclusiva se configura como conquista recente, fruto de lutas históricas e ainda se encontra em processo para efetivação real e concreta. Consiste num desafio que propõe formar uma cultura escolar capaz de incluir todos sem discriminação. Tais conquistas estão expressas no conjunto de leis que fundamentam e abrem espaços para efetivar o direito dos alunos denominados Público-alvo da Educação Especial (PAEE) sem discriminação e preconceito:

O atendimento educacional especializado foi instituído pela Constituição Federal de 1988, no inciso III do art. 208, e definido pelo art. 2º do Decreto n. 7.611/2011. Segundo o disposto na LDB (Lei n. 9.394/1996), a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado (art. 58). Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p. 24).

Para que a escolarização de pessoas com deficiência pudesse ser garantida a todos como direito, foram necessárias inúmeras políticas públicas que assegurassem essa ideia. Paralelamente ao ensino comum, encontramos escolas de ensino especializado que dão suporte ao processo inclusivo.

Aqui, no estado do Paraná, em todo o território nacional, temos uma unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), organização inaugurada em 1954 quando “[...] é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro” (MENDES, 2010, p. 99).

Mendes (2010) destaca que importância institucional para a escolarização dessas pessoas, ao longo da trajetória histórica da educação brasileira, ocorreu com a promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que instituiu as diretrizes e bases da educação, a qual propiciou a criação do Conselho Federal de Educação, e, também, deu início ao uso da expressão “educação de excepcionais”.

A educação inclusiva tem o intuito de garantir a permanência e as possibilidades de ensino regular/comum a todos os estudantes como políticas públicas. Desse modo, essa concepção deve estar vinculada aos programas de financiamento e formação continuada dos professores atuantes para atender ao público cada vez mais heterogêneo que adentra nas escolas atuais.

3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): APROXIMAÇÕES PARA A VISIBILIDADE AO SUJEITO DE DIREITO

O TEA, mais conhecido como Autismo, tornou-se um tema bastante discutido nos últimos tempos em diversas áreas do conhecimento, como a medicina e a educação. Devido ao fato de ainda não haver respostas prontas para todas as particularidades do transtorno.

Conforme Costa (2017), o tema tem sido bastante discutido nas escolas, nos cursos superiores e, principalmente, nas licenciaturas, sendo foco de debates, matérias, minicursos, eventos, entre outros espaços nos quais se procura discutir e aprofundar a temática, a fim de sanar algumas dúvidas e questionamentos, especialmente por parte dos docentes que vivem em seu dia a dia o contato com crianças autistas.

Uma desordem neurológica que afeta a capacidade do indivíduo de se comunicar ou estabelecer relações com as pessoas e o ambiente, apresentando restrições por atividades, além de abranger sintomas complexos que variam de indivíduo para indivíduo, necessita ser diagnosticado na mais tenra idade, haja vista, que o tratamento precoce pode influenciar no avanço do desenvolvimento da pessoa com deficiência. (COSTA, 2017, p. 34).

No entanto, quando se analisa a participação dos estudantes com o TEA no processo de inclusão escolar, isso consiste num desafio permanente a todos os participantes desde a identificação, diagnóstico e planejamento das ações.

Conjuntura essa desafiadora, que perpassa o atraso no desenvolvimento da comunicação. Importante salientar que pesquisas atuais alertam a dificuldade de desenvolvimento social, percebidos na família ou nos anos iniciais da educação infantil nas brincadeiras, na mobilidade, na alimentação (ZANON; BACKES; BOSA, 2014).

Em continuidade, quem sofre desse transtorno apresentam uma série de hábitos, esses:

podem ser direcionados a si próprios ou às demais pessoas, tais como, dificuldade de manter contato visual, fobias, comportamentos autoestimulatórios, e/ou autolesivos, manipulação inadequada de objetos, entre outros. Eles costumam ser muito resistentes a alterações de rotina, ou mudanças ambientais e apresentam atraso ou ausência de linguagem oral ou fala estereotipada (repetida ou ecolalia), entre outras características. Estes comportamentos ocorrem tanto em situações estruturadas como numa sala de aula, quanto em espaços informais causando desconforto e angústia para quem com eles convive. (MENEZES, 2012, p. 81).

Essa complexidade, como quebra de rotina, comportamentos repetitivos com uso de objetos ou gesticulações, fala estereotipada, presentes em uma pessoa com TEA surgem à medida que ela se desenvolve. No entanto, vale enfatizar que:

O TEA não é um transtorno degenerativo, sendo comum que a aprendizagem e as compensações individuais continuem ao longo da vida. Os sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar. Caso ocorra intervenção terapêutica ou compensação pessoal, as dificuldades podem ser amenizadas em alguns contextos, mas permanecem suficientes para causar prejuízos em áreas importantes na vida do indivíduo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). (FERREIRA; FINATTO; SAVALL, 2018, p. 18).

O autismo pode ser compreendido como síndrome comportamental, de origem biológica e não ambiental, apresentando diferentes graus de gravidade dos sintomas ou particularidades, com características incluídas no conjunto dos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), o que “compreende cinco categorias diagnósticas: autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação” (MENEZES, 2012, p. 82).

Destacamos que o autismo verbal utiliza a linguagem oral para se comunicar, falando palavras e/ou frases, já a síndrome de Asperger é caracterizada como “autista de alto funcionamento”, uma vez que possuem habilidade verbal e, muitas vezes, potencial cognitivo acima da média, comprometendo a interação social e a imaginação (MENEZES, 2012).

Em procedência, vale ressaltar que:

As características clínicas individuais estão relacionadas aos indivíduos apresentarem-se: com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental.

O outro especificador referido é o que descreve os sintomas autísticos, no qual devem ser considerados: a idade dos primeiros sintomas, a existência ou não de perda de habilidades estabelecidas e a gravidade (SAVALL *et al.*, 2018, p. 25).

Ainda, são muito recentes os estudos voltados para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), contudo, podemos salientar algumas informações. Hoje, o autismo é caracterizado, de acordo com Costa, como:

Uma desordem neurológica que afeta a capacidade do indivíduo de se comunicar ou estabelecer relações com as pessoas e o ambiente, apresentando restrições por atividades, além de abranger sintomas complexos que variam de indivíduo para indivíduo, necessita ser diagnosticado na mais tenra idade, haja vista, que o tratamento precoce pode influenciar no avanço do desenvolvimento da pessoa com deficiência. (COSTA, 2017, p. 34).

Existem diversas suposições que são colocadas a fim de que se compreenda melhor o TEA e porque alguém nasce com ele, no entanto, nenhuma delas comprova com exatidão questões como, por exemplo, as causas de uma pessoa nascer com autismo. É difícil explicar o que ainda não se conhece totalmente, então, serão apontadas algumas questões levantadas por quem estuda o TEA, na área da educação, enfatizando que não será explicitado aqui o que a área da saúde contextualiza sobre o transtorno.

A maioria das pessoas, em algum momento, quando alguém fala de autismo, o pensamento é remetido aos filmes com crianças quietas em seu canto, balançando incessantemente alguma parte do corpo, ou crianças extremamente inteligentes, com capacidade de criar coisas incríveis, ou fazerem contas muito difíceis, ou serem excelentes médicos cirurgiões. Contudo, sabemos que o autismo não é apenas isso, ele é uma gama de inquietações e questões ainda não respondidas que estão sendo reveladas e descobertas aos poucos, tranquilizando gradativamente pais, médicos e professores, os quais precisam saber lidar com crianças com autismo no seu dia a dia (BRANDE; ZANFELICE, 2012).

Dessa forma, o autismo é um transtorno que se manifesta normalmente antes dos três anos e afeta, principalmente, três áreas humanas: o desenvolvimento da linguagem, a interação social e o comportamento.

Comumente, a área mais peculiar de uma pessoa com autismo é a interação social, a dificuldade de olhar diretamente nos olhos, de entender sinais, de fazer amizades, de brincar com outras crianças. As pessoas com autismo, dependendo do seu espectro, também costumam ter dificuldade para imaginar coisas que não sejam concretas, sendo que a grande maioria demora para falar, falam pouco ou, até mesmo, não falam nada.

Aqueles sujeitos que utilizam da linguagem oral normalmente falam repetidamente as mesmas palavras, ou repetem o que veem na televisão, ou as frases que ouvem com mais frequência (ecolalia) (CUNHA, 2013).

Conviver com pessoas com autismo é tarefa desafiadora para aqueles que não compartilham de suas especificidades e, ainda mais, para os que não sabem nada a respeito do transtorno. Alerta-nos Cunha (2013), em consonância com a Lei n. 12.764, de 2012, intitulada Lei Berenice Pianade, que o autismo se caracteriza como:

[...] uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por dificuldade de comunicação verbal, reciprocidade social e dificuldades para desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. Além disso, o texto da lei ressalta os padrões restritivos e repetitivos de comportamento da pessoa com autismo, manifestados por atividades motoras ou verbais estereotipadas ou por comportamentos sensoriais incomuns, apego a rotinas e interesses restritos e fixos. (CUNHA, 2013, p. 20).

A partir da entrada em vigor da lei, os portadores do Transtorno do Espectro Autista passam a fruir dos mesmos direitos assegurados as outras pessoas deficientes, conforme consta

no parágrafo 2º, artigo 1º da lei em questão, que estabelece que “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

Esse preceito assegura direitos fundamentais à vida desses seres humanos, tais como o acesso à moradia, ao mercado de trabalho, à assistência social e à previdência e, também, o direito à educação, objeto de estudo do presente trabalho, dentre outros. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2012).

O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Congresso Nacional, reforçando a importância do tratamento protetivo e inclusivo conferido a essas pessoas, respeitando o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. A partir dessa ratificação, surgiu a Lei n. 13.146/2015, buscando modificar o sistema de incapacidades do Código Civil, de modo que acarretou a alteração no instituto da curatela, surgindo a tomada de decisão apoiada (TDA).

Com o advento da Lei n. 13.146/2015, ocorreram modificações no instituto da curatela, que passou a ser aplicada subsidiariamente em relação a tomada de decisão apoiada, a qual conferiu maior autonomia às pessoas com deficiência e capacidade plena para o exercício dos atos da vida civil. Entretanto, verificou-se que ainda existem dúvidas quanto a aplicabilidade em relação aos casos concretos, bem como se de fato o instituto da tomada de decisão apoiada promove a proteção adequada das pessoas com deficiência, sem que ocorra qualquer limitação à sua capacidade (BRASIL, 2012).

4 ALGUMAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA

Para que o educador consiga fazer a relação sobre o que e como ensinar o aluno com autismo, é necessária formação adequada, caso contrário, a metodologia utilizada em sala não servirá para alcançar o objetivo desejado, que é a aprendizagem. Esse é um grande problema encontrado nas escolas, pois os professores não estão preparados para lidar com essas crianças, pela falta de formação, já que as informações sobre autismo são pobres e obsoletas, além disso, a bibliografia é escassa e a maioria dos textos é importada e traduzida, assim como as experiências nessa área (SANTOS, 2008).

A inclusão das crianças com autismo no ensino comum das escolas precisa de atenção de todos os envolvidos, como citado anteriormente, dessa maneira, “[...] para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças.” (SILVA; BROTHERHOOD, 2009, p. 3). Desatacamos que o professor, por sua vez, deve ter consciência de que para a concretização

da aprendizagem significativa por parte da criança autista é importante a mudança de suas crenças e atitudes, pois toda criança é capaz de aprender, basta um olhar reflexivo para quais habilidades ela possui, assim, é possível focar em suas aptidões (CAMARGO; BOSA, 2009).

Além disso, é importante que a criança com TEA interaja com outras crianças, visto que, de acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 67), “[...] para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, é preciso possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadas, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos”.

As autoras ainda enfatizam que proporcionar às crianças com autismo conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Ademais, o convívio de uma criança autista no ensino regular irá favorecer o seu desenvolvimento e de seus pares. Porém, as pesquisadoras alertam que “[...] quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças.” (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 70).

Considerando a ótica normativa, a Lei Berenice Piana se materializa como um avanço para as pessoas com o TEA, no que se refere às políticas públicas de inclusão, que garantem direitos das pessoas com deficiências e, desse modo, das pessoas com transtorno do espectro autista, consideradas sujeitos de direito das mesmas legislações, para todos os efeitos (BRASIL, 2012). Corroborando o conceito descrito na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), a lei deixa claro que pessoas com deficiência “são aquelas 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, 2012).

No mesmo sentido, a Lei 13.146/15, artigo 28, dispõe que as autoridades educacionais devem fazer “adaptações razoáveis” para alunos autistas. Também têm um dever de eliminar discriminação, promover igualdade de oportunidades, fomentar boas relações e deveres específicos para ajudá-los a cumprir o dever geral. Devem garantir o acesso do aluno à informações. Assim, o processo de inclusão escolar das pessoas com TEA precisa oferecer e proporcionar uma aprendizagem significativa, baseada nas práticas cotidianas e potencialidades do indivíduo, e não, simplesmente, colocá-las dentro do espaço físico da escola (SANT’ANA; SANTOS, 2015).

Os sistemas de ensino, além de assegurar matrícula para pessoas com TEA nas classes regulares de ensino, devem oferecer o atendimento educacional especializado e o profissional de apoio, desde que comprovada a necessidade, visando ao atendimento de cuidados especiais como higiene, alimentação e locomoção, sendo vedada qualquer cobrança adicional às famílias nas mensalidades ou anuidades (BRASIL, 2015).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) está previsto no Decreto n. 7.611/11, sendo dever do poder público e das instituições se articularem para ofertar um atendimento

de qualidade, baseado nas diretrizes da previsão legal supracitada, às pessoas com deficiência que dele necessitarem.

As políticas públicas são medidas regulamentadas após intensos debates com as parcelas da sociedade, que contemplam os anseios e desejos acordados entre as partes, os quais deverão ser implementados, regulados e executados pelo Estado. Nesse sentido, são diretrizes do poder público que estabelecem regras e procedimentos que nortearão as ações implementadas pelo Estado, estabelecendo um relacionamento entre os agentes dos governos e a sociedade civil como um todo (CARVALHO, 2008).

Tais ações assegurativas do Estado têm objetivo de ampliar e garantir direitos autênticos de cidadania, também devem contemplar interesses de segmentos sociais que estruturalmente estariam impedidos de garantias fundamentais. Essas parcelas da sociedade, por sua vez, devem se organizar para negociar políticas públicas que servirão como elemento de regulação de conflitos e contradições (MENDES, 2010).

A inclusão percorre o debate coletivo de políticas públicas frente aos processos inclusivos na escolarização também de estudante com transtorno do espectro autista (TEA), dessa forma, esta pesquisa procurou aproximações bibliográficas e análise de fundamentação teórica e metodológica buscando a visibilidade ao sujeito de direito. Corroboramos Serra e Vilhena (2009), as quais argumentam que, como uma filosofia e não uma metodologia, o processo de inclusão da criança autista precisa proporcionar o usufruto da educação em um ambiente de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA NÃO CONCLUIR

Destina-se a indispensabilidade em conceituar os ponderamentos de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista para uma melhor inclusão no ambiente escolar. Trazendo à tona, dessa forma, seus desafios e possibilidades, visa-se um alcance maior de discussões e estudos ao redor do assunto, que vem sendo uma perspectiva de pesquisas e estudos científicos.

O contexto histórico da educação especial demarcou uma série de adversidades necessárias para que o ensino dessas pessoas fosse possível na contemporaneidade, sendo fundamental a precisão de leis e direcionamentos que garantisse a permanência das políticas públicas que regem a efetividade de um ensino igualitário e justo.

Conhecido de uma forma mais clara como autismo, esse transtorno afeta o desenvolvimento afetivo, linguístico, cognitivo e social de crianças. Suas limitações variam, muitas vezes, na ausência ou atraso da fala, bem como na dificuldade com quebras de rotinas e comportamentos repetitivos.

Sendo esses alguns indicativos da presença do TEA, ainda há milhares de repasses estereotipados desse tema, como uma educação improvável ou o pensamento de que

essas pessoas possuem capacidades extremas em algum aspecto. Dado isso, certamente, há muitas demandas fundamentais na superação desses obstáculos e no investimento de políticas formativas que enriqueçam uma melhoria educacional e social.

Mesmo sendo alvo de grandes avanços, a educação especial inclusiva ainda detém inúmeros percalços na área, e, nesse viés, ressalta-se a necessidade da eficiência e de novas propostas de melhoria do ensino inclusivo. Uma vez que, nitidamente, a presença em sala de aula não se faz atentamente cenário de integração educacional. Logo, para que não haja um retrocesso desses perpasses, faz-se prioridade contestar o fortalecimento de estudos em torno da curricularização da inclusão, na formação de professores e nos programas de capacitação que visam a ausência da exclusão.

REFERÊNCIAS

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revista/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/3350/3099>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 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 n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 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, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SECADI, 2015b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-seca-di-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CAMARGO, Sígilia Pimentel H.; BOSA, Cleonice A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito constitucional**: teoria do Estado e da Constituição. Direito Constitucional Positivo. 14. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

COSTA, Fihama Brenda Lucena da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular**: análise sobre as práticas pedagógicas. Coicó, RN: Editora da UFRN, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wenderson. Deficiência, direitos humanos e justiça. *In*: DINIZ, Débora; SANTOS, Wederson (Orgs.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2010. p. 97-116.

FERREIRA, Livia; FINATTO, Mariele; SAVALL, Ana Carolina R. Definição do Transtorno do Espectro Autista. *In*: SAVALL, Ana Carolina R.; DIAS, Marcelo (Orgs.). **Transtorno do Espectro Autista**: do conceito ao processo terapêutico. São José, SC: FCEE, 2018. p. 18-24. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/cevi/1075-transtorno-do-espectro-autista-do-conceito-ao-processo-terapeutico>. Acesso em: 25 nov. 2022.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; Senac, 1997.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 25 nov. 2022.

MENEZES, Adriana R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? 2012. 160 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10585/1/Dissert_Adrina%20Menezes.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

SANT'ANA, Wallace; SANTOS, Cristiane. A Lei Berenice Piana e o direito à educação dos indivíduos com transtorno do espectro autista no Brasil. **Revista Temporis[ação]**, v. 15, n. 2, p. 99-114, jul./

dez. 2015. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/3603>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano dos. **Autismo**: desafio na alfabetização e no convívio escolar. 2008. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://pdf4pro.com/cdn/autismo-desafio-na-alfabetiza-199-195-o-e-no-36a59d.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SAVALL, Ana Carolina R. *et al.* Avaliação diagnóstica interdisciplinar no Transtorno do Espectro Autista. *In*: SAVALL, Ana Carolina R.; DIAS, Marcelo (Orgs.). **Transtorno do Espectro Autista**: do conceito ao processo terapêutico. São José, SC: FCEE, 2018. p. 25-56. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/educacao-especial/cevi/1075-transtorno-do-espectro-autista-do-conceito-ao-processo-terapeutico>. Acesso em: 25 nov. 2022.

SERRA, Dayse; VILHENA, Junia de. A inclusão educacional de alunos com transtornos invasivos do desenvolvimento. *In*: LAMOGLIA, Aliny (Org.). **Temas em inclusão**: saberes e práticas. Rio de Janeiro: Synergia; Unirio, 2009.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. Autismo e inclusão: da teoria à prática. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA CESUMAR, V, 2009, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Cesumar, 2009. Disponível em: https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2009/wp-content/uploads/sites/77/2016/07/maria_carmo_bezerra_lima_silva.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

SILVA, Sandra Salete de C. Violentas inquietações e angústias, tempestades de possibilidade e qualidade: dorso das pesquisas docentes e produções científicas dos acadêmicos(as) do curso de Pedagogia da Unespar/UV. *In*: PAGANINI-SILVA, Eliane; SILVA, Sandra Salete de C. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa científica em educação**: dos desafios emergentes a resultados iminentes. Curitiba: Íthala, 2016.

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança. **Psicologia**: teoria e prática, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 152-163, abr. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872017000100009&lng=pt&nrm=iso.87. Acesso em: 25 nov. 2022.



SANDRA SALETE DE CAMARGO SILVA

Professora, Pedagoga, Advogada. Graduada em Pedagogia (Unicentro/Fafig) e Direito (UEM). Mestre e Doutora em Educação (UEM). Docente Associada dos Colegiados de Pedagogia e Direito da Unespar - União da Vitória. Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei — Unespar), Coordenadora do Epedin/Geprax/Capes. Membro do Núcleo de Educação Especial e Inclusão (CEDH — Unespar — UV).

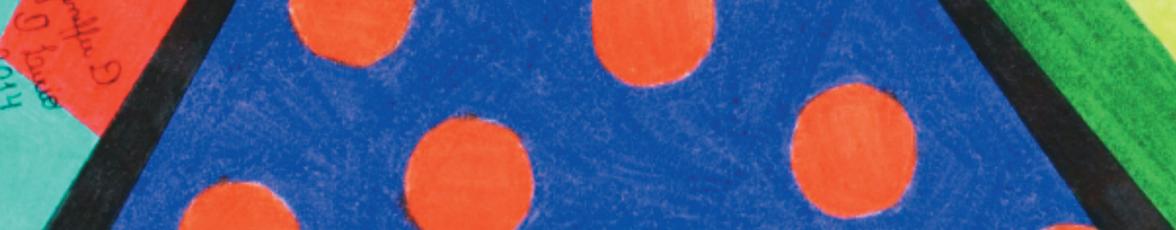
sscamargosilva@hotmail.com



IVANILDO SACHINSKI

Professor, Pedagogo. Licenciado em História (FafiuV) e Pedagogia (UEPG). Mestre em Educação (UFSC). Atualmente doutorando em Educação (Unicentro). Docente do Colegiado de Pedagogia da Unespar — União da Vitória, Membro do Epedin/Geprax. Coordenador do Núcleo de Educação Especial e Inclusão (CEDH — Unespar — UV). Docente da rede estadual de ensino.

sachinski_educa@hotmail.com



A escola brasileira, como uma instituição do Estado, apresenta-se em crise! Dentre nós, professoras e professores, paira há décadas a culpabilidade pelos insucessos do processo de escolarização. Contraditoriamente, resistimos, propositivamente, democratizando a escola, o conhecimento e a gestão para o acesso e a permanência de todos e todas nesses espaços formativos.

Olhamos o ponto de partida, há década está desta primavera aquele verão de 2012. Tudo passou tão rápido e, ao mesmo tempo, temos a sensação de que estamos iniciando a caminhada. Mas afinal, a partida deixa a inércia, se move na busca e carrega a participação. Nesse sentido, a propositura deste livro reuniu pessoas marcantes durante a cíclica (r)existência do Epedin (Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão).

Em 2012, ocorreu o início de um núcleo no colegiado de Pedagogia, do Campus de União da Vitória, Unespar (na época FafiuV), denominado Nepedin (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão), proposto e coordenado pela professora Sandra Salete de Camargo Silva com o objetivo de articular o diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Tecendo assim, no decorrer de dez anos, redes de cooperação recíproca entre diversos segmentos de União da Vitória e do entorno com a Unespar.

Em 2021, com ajustes resultantes das consequências da Pandemia do Covid-19, os encontros se tornaram remotos, e com isso ocorreu a ampliação e a transformação de núcleo para espaço coletivo, o Epedin da Unespar — União da Vitória, abrangendo toda região do Contestado, com redes colaborativas para grupos vulneráveis, possibilitando o acesso aos direitos da valorização da diversidade e defesa dos direitos humanos.

A presente publicação, organizada em quatro seções, inspirada pelo ciclo permanente das estações do ano, trouxe em capítulos interligados o desenho das (an)danças de professores, estudantes e profissionais da educação por esse coletivo de debate, encontros, angústias e esperanças por outros caminhos de mediação de conflitos, promoção de processos e práticas pela visibilização dos sujeitos de direito da Educação Especial e Inclusiva, protagonizando processo de inovação do ensino e garantias de aprendizagens, pela acessibilidade em todos os âmbitos sociais.

É preciso registrar e celebrar essa caminhada coletiva pela educação, direito e inclusão!

