



POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

**DISCUSSÕES SOBRE UMA
PERSPECTIVA AMPLIADA**



Leociléa Aparecida Vieira
Roseneide Maria Batista Cirino
(Organizadoras)



PROFEEI
MESTRADO
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Políticas e práticas para a Educação Inclusiva: discussões sobre uma perspectiva ampliada

Leociléa Aparecida Vieira
Roseneide Maria Batista Cirino
(Organizadoras)



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná
Paranaguá
2024

2024 © Permitida a reprodução para fins educacionais desde que citando a fonte e o devido nome dos autores.

Políticas e práticas para a Educação Inclusiva: discussões sob uma perspectiva ampliada

Leociléa Aparecida Vieira; Roseneide Maria Batista Cirino (Orgs.)

As organizadoras deste livro não se responsabilizam pelo teor de qualquer um dos textos nele presentes, assim como por qualquer opinião expressa pelos autores em seus respectivos trabalhos.

Arte da capa:

Janete Aparecida Primon

P769 Políticas e práticas para a Educação Inclusiva> discussões sob uma perspectiva ampliada [livro eletrônico] / Organização: Leociléa Aparecida Vieira; Roseneide Maria Batista Cirino – Paranaguá: UNESPAR, 2024.
243 p.

Formato PDF
ISBN: 978-65-86807-56-1

1. Educação inclusiva. 2. Professores - Formação I. Vieira, Leociléa Aparecida (Org.). II. Cirino, Roseneide Maria Batista (Org.)

CDD 370.7
23.ed.

Ficha catalográfica elaborada por Leociléa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.

SUMÁRIO

Considerações sobre as políticas educacionais para a educação Inclusiva na região de fronteira	4
Tatiane Porto Macêdo Rita de Cássia Pizoli Dorcely Isabel Bellanda Garcia	
Desafios da inclusão escolar de alunos com autismo	25
Camila Naomi Nascimento Denise Maria Vaz Romano França	
O Desenho Universal de Aprendizagem: uma proposta pedagógica para o ensino de educação musical	35
Mariana Simões Silva Eliane da Silva Paganini	
A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: análise das práticas pedagógicas em escolas do campo	44
Neide Batista Moreira Silva Noemi Nascimento Ansay	
Educação inclusiva para que e para quem	57
Fernanda Carolina Libanio Wully Altieri de Souza Castelar Dorcely Isabel Bellanda Garcia	
Inclusão de estudante com altas habilidades/superdotação e as práticas de enriquecimento curricular	79
Ivone de Almeida Dias Noemi Nascimento Ansay Mariana Lacerda Arruda	
Influência das políticas internacionais na implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil	90
Silvana Aparecida Nogueira Catiane Coan Böger Leandro Cléia Demétrio Pereira	

- Pessoas com deficiência em educação profissional e tecnológica: ações do NAPNE para a acessibilidade atitudinal** 102
Adriana Brito Garona
Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: orientações e condições** 114
Edilania Reginaldo Alves
Simone dos Santos e Silva
Cléia Demétrio Pereira
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: uma breve reflexão** 125
Jéssica Cenci Gasperin
Liliane Ramos
Cléia Demétrio Pereira
Gabriela Maria Dutra de Carvalho
- Políticas públicas da Educação Especial: influências e análise** 136
Mariane Tonolli Della Bianca
Neide Batista Moreira Silva
Noemi Nascimento Ansay
- Políticas públicas e legislação sobre educação inclusiva: revisão de literatura** 145
André Luiz M. Rocha
Rosemyriam R. S. Cunha
- Políticas públicas e processo de formação de professores sob a ótica da educação inclusiva** 157
Lidiane Rodrigues
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco
Cléia Demétrio Pereira
- As políticas públicas referentes ao direito de um profissional de apoio** 169
Mariane Tonolli Della Bianca
Noemi Nascimento Ansay
- Práticas docentes inclusivas na Educação Infantil e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem** 182
Milaine Bento de Souza
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

Práticas pedagógicas para o ensino da Língua Brasileira de Sinais para estudantes ouvintes: proposta para eliminação de barreiras comunicativas 196

Deyse Cristina Barboa
Geisa Letícia Kempfer Böck

Processo de inclusão no ensino regular da pessoa surda e com deficiência 208

Adriana Bezerra de Lima Silva Pontes
Tarcia Regina da Silva

Reflexões sobre avanços da educação inclusiva no currículo de Santa Catarina de 1998 a 2019 220

Ana Flávia Garcez
Darlene Rocha Farias Calistro
Estela Simone da Rosa
Ires Fontana Ramos Matos

A trajetória histórica da escolarização da pessoa com deficiência 235

Marta Graziela Rosa
Andreia Mauren Corrêa
Gislaine Aparecida de Castro Schneider
Sandra Salete de Camargo Silva

APRESENTAÇÃO

A educação inclusiva tem sido um campo de intensa transformação e debate, buscando assegurar que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Este livro apresenta uma coleção de capítulos que abordam as políticas, práticas e desafios da educação inclusiva, discutidas sob uma perspectiva ampliada e mais detida sobre a implementação e evolução desse conceito no contexto educacional. Trata-se de produções de docentes e discentes do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI e proponentes afetos à temática tratada no I Seminário Nacional de Educação Inclusiva PROFEI na articulação com a Educação Básica promovido no âmbito da UNESPAR.

O Capítulo 1: *Considerações sobre as políticas educacionais para a educação Inclusiva na região de fronteira*, analisa as especificidades e os desafios das políticas educacionais para a inclusão em regiões de fronteira, em específico Brasil-Paraguai, onde as dinâmicas sociais e culturais são particularmente complexas. Além disso, busca refletir sobre possíveis intervenções no desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas nos princípios em que o desenho universal para aprendizagem (DUA) apresenta, de forma articulada em um ensino colaborativo.

O Capítulo 2: *Desafios da inclusão escolar de alunos com autismo*, discute sobre as práticas pedagógicas relacionada ao ensino de alunos com TEA no município de Paranaguá, buscando evidenciar os principais desafios enfrentados na inclusão escolar deste público.

O Capítulo 3: *O Desenho Universal de Aprendizagem: uma proposta pedagógica para o ensino de educação musical*, aborda compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser utilizado na disciplina de Musicalização na Educação Infantil como estratégia didática, promovendo aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial bem como os demais alunos, utilizando a teoria piagetiana como perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem

O Capítulo 4: *A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: análise das práticas pedagógicas em escolas do campo*,

discute sobre os desafios enfrentados pelos professores que trabalham nas escolas do campo localizadas em áreas de assentamento.

O Capítulo 5: *Educação inclusiva para que e para quem*, descreve e analisa alguns aspectos históricos da EI, no que tange à Educação Especial (EE) no Brasil, e como ocorreram os movimentos da inclusão escolar antes e a partir da implementação de políticas públicas educacionais inclusivas.

O Capítulo 6: *Inclusão de estudante com altas habilidades/superdotação e as práticas de enriquecimento curricular*, busca identificar as barreiras que impedem a flexibilização escolar e as diversas formas de enriquecimento escolar para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) destacando que está não é tarefa fácil, dada a singularidade das características e habilidades próprias de cada um, o que impõe a urgência na personalização do ensino.

O Capítulo 7: *Influência das políticas internacionais na implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil*, discute como as políticas internacionais têm influenciado a formulação e implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil. Destaca que a influência das políticas públicas internacionais na implementação de políticas públicas nacionais precisa ser repensada, questionada, estudada, havendo um equilíbrio entre a cooperação internacional e a autonomia na formulação de políticas públicas, visando atender às necessidades e particularidades de cada país.

O Capítulo 8: *Pessoas com deficiência em educação profissional e tecnológica: ações do NAPNE para a acessibilidade atitudinal*, investiga quais são as ações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais (NAPNE) para fortalecer e ampliar a acessibilidade atitudinal no âmbito do Instituto Federal Fluminense Campus Centro, pontuando, no estudo, os principais atos normativos vigentes no Brasil sobre Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica.

Capítulo 9: *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: orientações e condições*, propõe refletir sobre a PNEPEI (Brasil, 2008) e suas implicações no contexto escolar destacando que a inclusão vai além da matrícula compulsória.

Capítulo 10: *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: uma breve reflexão*, analisa o texto da Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (PNEEPEI), do ano de 2008, buscando explicitar os avanços e a influência dos documentos internacionais na legislação e política de Educação Especial no nosso país.

Capítulo 11: *Políticas públicas da Educação Especial: influências e análises*, destaca a importância de se analisar os aportes legais sob um olhar crítico visando elucidar suas influências e as formas como os organismos mundiais influenciam na escrita das políticas públicas nacionais.

O Capítulo 12: *Políticas públicas e legislação sobre educação inclusiva: revisão de literatura*, buscou por meio de uma revisão em dissertações defendidas no ano 2022 no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede Nacional - PROFEI/UNESPAR analisar aquelas dedicadas à discussões em torno das políticas públicas e legislação para o contexto da educação inclusiva. Buscando conhecer os trabalhos que dedicaram mais tempo para esse assunto e a forma como o abordaram.

Capítulo 13: *As políticas públicas e processo de formação de professores sob a ótica da educação inclusiva*, busca promover reflexões acerca de práticas mais inclusivas na formação de professores baseando-se nos pressupostos teórico metodológicos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1995).

Capítulo 14: *As políticas públicas referentes ao direito de um profissional de apoio*, busca realizar um levantamento sobre a atuação do Profissional de Apoio no atendimento de estudantes com TEA no município de Curitiba, desde sua contratação até a atuação, investigando quando esse acompanhamento é realmente eficaz e necessário trazendo benefícios no processo de aprendizagem e quando bloqueia a criança e a impede de interagir e desenvolver autonomia.

O Capítulo 15: *Práticas docentes inclusivas na Educação Infantil e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem*, buscou analisar como os professores, tanto de sala de aula regular comum quanto de Apoio Educacional Especializado, organizam seus planejamentos e suas práticas pedagógicas com os alunos público da educação especial.

O Capítulo 16: *Práticas pedagógicas para o ensino da Língua Brasileira de Sinais para estudantes ouvintes: proposta para eliminação de barreiras comunicativas*, busca analisar dissertações que evidenciem

práticas pedagógicas para o ensino da língua de sinais e que corroboram para a eliminação de barreira linguística.

O Capítulo 17: *Processo de inclusão no ensino regular da pessoa surda e com deficiência*, analisa o processo de inclusão de pessoas surdas e com deficiência no ensino regular, elencando alguns elementos do processo de inclusão da pessoa surda e com deficiência auditiva, no ensino regular, com o fim de apresentar caminhos que fomentam a inclusão dessas pessoas.

O Capítulo 18: *Reflexões sobre avanços da educação inclusiva no currículo de Santa Catarina de 1998 a 2019*, apresenta uma discussão sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina e evidencia que esta se encontra em constante evolução, incorporando mudanças e políticas educacionais que promovem a inclusão e a diversidade em todos os níveis da educação no Estado.

O Capítulo 19: *A trajetória histórica da escolarização da pessoa com deficiência*, traça a trajetória histórica da escolarização de pessoas com deficiência, destacando as mudanças e progressos ao longo do tempo. Buscou contextualizar a história do processo de como se constituiu a Educação Especial Inclusiva no Brasil ilustrando o que já avançou e o que ainda necessita avançar enquanto sociedade, que busca valorizar os indivíduos em suas diversidades.

Para finalizar este livro é uma contribuição significativa para educadores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas que buscam compreender e implementar práticas de educação inclusiva. Reflexões e análises críticas, estudos de caso configuraram os capítulos aqui apresentados os quais oferecem inspirações teóricas e práticas para a construção de um sistema educacional mais equitativo e acessível.

Leociléa Aparecida Vieira
Roseneide Maria Batista Cirino

Paranaguá, inverno de 2024.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REGIÃO DE FRONTEIRA

Tatiane Porto Macêdo¹
Rita de Cássia Pizoli²
Dorcely Isabel Bellanda Garcia³

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva apresentar alguns apontamentos sobre as políticas, as declarações e os acordos tratados internacionalmente a partir da década de 1990 sobre a inclusão escolar e diversidade que veio influenciar as políticas públicas no Brasil. A finalidade é estudar os conceitos de políticas públicas educacionais quanto à inclusão escolar em documentos legais nacionais e internacionais, focando, sobretudo, as políticas desenvolvidas pelo Paraguai, a partir da década de 1990.

O município em qual a pesquisa direcionará os estudos abrange uma área de fronteira seca com o Paraguai, envolvendo os municípios de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, conhecidas como cidades gêmeas. Devido a esta facilidade de acesso, muitos são os estudantes paraguaios que são matriculados na rede de ensino em Ponta Porã. De acordo com essas circunstâncias, faz-se necessário repensar as políticas educacionais na perspectiva inclusiva para englobar a diversidade no contexto das salas de aula, envolvendo públicos da educação especial e as divergências culturais e linguísticas principalmente na faixa etária que envolve o processo de alfabetização.

¹Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus Paranavaí, Mestranda em Educação Inclusiva-PROFEI, porto_tatiane@hotmail.com.

² Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus Paranavaí, Doutora em Educação, rita.pizoli@ies.unespar.edu.br.

³Orientadora. -Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus Paranavaí, Doutora em Educação, dorcelygarcia@hotmail.com.

As políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva vêm sendo discutidas e fomentadas a partir da década de 1990 através de órgãos internacionais representados pela ONU⁴ e a Unesco⁵. Fundamenta-se como paradigma educacional na concepção de direitos humanos, conforme mencionado em Brasil (2008) sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Menciona-se também a Conferência Mundial de Educação para Todos como marco inicial da propagação de políticas educacionais inclusivas, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

O Brasil em sua Carta Magna de 1988, no art. 208, inciso III, já referenciava princípios de educação inclusiva desenvolvida no contexto do ensino regular, especificando que o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, ocorresse preferencialmente na rede regular de ensino, porém, as políticas nacionais passam a desenvolver concretamente a partir dos anos 1990 com a conjunção propostas internacionalmente diante das políticas inclusivas. O Brasil é um dos signatários a potencializar a disseminação das políticas educacionais inclusivas correspondentes à concepção de direitos humanos.

Quanto às políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva de abordagem internacional e nacional, elencamos a Constituição Federativa do Brasil (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015); Ley General de Educación (1998); Ley de Educación Inclusiva (Paraguay, 2013); Decreto n°. 17.267 (Paraguay, 2018); dentre outros. Tais documentos que norteiam a educação inclusiva, assim como referências teóricas de autores que abordam a temática.

⁴ Organização das Nações Unidas, trata-se de uma organização intergovernamental criada para promover a cooperação internacional, promovendo e estimulando o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, sem distinção de raça, gênero, língua ou religião.

⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura é uma agência especializada das Nações Unidas com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações.

O tema em que se concentra a pesquisa possibilita analisar e compreender as inferências das políticas da educação especial em área fronteiriça, referente ao público-alvo da educação especial conjunto ainda com os que apresentam outros aspectos linguísticos e culturais, enfatizando a inclusão e a diversidade propiciadora da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Indubitavelmente, várias indagações se permeiam à investigação, como: Qual contexto social é predominante na década de 1990 em que desencadeou a elaboração das políticas públicas inclusivas? Quais as influências dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais inclusivas acerca da inclusão no Brasil? De acordo com o contexto fronteiriço, quais as políticas desenvolvidas em prol da inclusão e diversidade?

O trabalho tem o intuito de refletir sobre possíveis intervenções no desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas nos princípios em que o desenho universal para aprendizagem (DUA) apresenta, de forma articulada em um ensino colaborativo, na construção de estratégias, recursos, objetivos, mediações e avaliações diversificadas em favorecimento ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com as singularidades e peculiaridades que o contexto de uma sala de aula possa a vir se apresentar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da educação especial conjunta com as políticas educacionais desenvolvidas em prol de uma educação inclusiva, sempre foi registrada com marcas segregacionistas e correlacionadas a políticas sociais, a fim de combater a pobreza e minimizar os sujeitos que vivem à margem de uma sociedade.

Diante deste cenário, observa-se a influência dos organismos internacionais com propostas desenvolvidas frente à erradicação da pobreza e da desigualdade, porém, pautados nos princípios que uma hegemonia econômica e social apregoa. Garcia (2017) expõe que nos discursos apresentados pelos acordos, diretrizes e declarações do qual o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE):

[...] chamaram a atenção para a necessidade de políticas sociais inclusivas como estratégia de articular a sociedade civil para combater a pobreza. As estratégias políticas difundidas, aos poucos foram desveladas como gestão da pobreza permanentemente produzida sob modo de produção capitalista (Garcia, 2017, p. 21).

Com esta perspectiva sob modo de produção capitalista, incorpora-se a teoria do Capital Humano, com “princípios de normalização e integração, estes últimos difundidos desde o final da década de 1950” (Kassar, 2011, p.45), sendo mais produtivo para o Estado a inserção dos estudantes públicos da educação especial no sistema educacional.

No contexto político onde a supremacia econômica e social de um país é quem define as determinadas políticas públicas de acordo com sua ideologia, valores e ideais, configurando-se a escola e as práticas formativas sistematizadas a um tipo de indivíduo que se pretende formar (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2021), compreendendo assim, que as políticas ficam refém deste sistema hegemônico.

Na formatação deste tipo de sujeito articulado a um contexto social, as políticas educacionais concentram-se nos preceitos que o neoliberalismo defende, e, a fim de atender estes princípios “foram feitas várias reformas nas políticas educacionais brasileiras. A década de 1990 foi o marco de adequação das Políticas Públicas Educacionais aos princípios neoliberalismo” (Borges, 2022, p.6), evidenciando a propagação acentuada de declarações, diretrizes e acordos destacando a educação numa perspectiva inclusiva.

Algo notório nas políticas públicas brasileiras é a descentralização do órgão público referente à educação especial, pois a influência do setor privado quanto aos seus atendimentos está sempre presentes nos contextos das legislações. O termo “preferencialmente” está vinculado quando se refere ao atendimento educacional do público-alvo da educação especial na rede regular de ensino.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a educação especial torna-se uma modalidade de ensino

que perpassa por todas as etapas de ensino, porém, deixando explícito em seu art. 58 parágrafo 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 de ensino regular” (Brasil, 1996, p. 20).

Observa-se a utilização do conceito integração e a oferta de serviços especializados em classes e escolas especiais, sempre reforçando a coexistência dos serviços públicos paralelos aos privados.

Em 2001, lançam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresentando em seu contexto a substituição do termo integração por inclusão, referenciando que “a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, [...]” (Brasil, 2001, p. 28).

Mesmo propagando mudanças de paradigmas, não deixa de mencionar a oferta em classes e escolas especiais, assim como a relação de parcerias com os serviços privados, “os sistemas públicos de ensino poderão estabelecer convênios ou parcerias com escolas ou serviços públicos ou privados, [...]” (Brasil, 2001, p. 42).

A partir da elaboração do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008, propõem-se mudanças na estrutura educacional, mencionando que:

a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008, p.1).

Assim, o conceito de inclusão passa ser repensado, fomentando maior responsabilidade para o sistema regular de ensino em articular estratégias e meios em prol de uma educação inclusiva de qualidade e em articulação com atendimento educacional especializado como forma de complementar ou suplementar a aprendizagem no ensino regular e não como forma substitutiva de ensino.

O referente documento apresenta como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2008, p.8). Atribui aos sistemas de ensino maiores responsabilidades frente a uma educação na perspectiva inclusiva.

Com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em 2015, perante o contexto social, vêm garantir diversos direitos as pessoas com deficiência, proporcionando repercussões positivas frente ao público que apresenta alguma deficiência, pois em seu art. 1º expõe que a mesma é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p.1).

Diante das proposições políticas brasileiras, inferem-se avanços significados quanto à disseminação da inclusão escolar e direitos em todas as esferas sociais referentes ao público da educação especial, contemplando também a diversidade presente no contexto de uma sociedade.

Refletindo sobre as circunstâncias, observa-se a oportunidade destes estudantes especificamente da educação especial em frequentar o ensino regular, porém, apresentando ainda pelas políticas um ensino com proporções de forma paralela, pois, refere-se que preferencialmente este estudante seja matriculado na rede regular de ensino, descentralizando a responsabilidade do poder público e estabelecendo a relação dos serviços privados com a educação especial.

O contexto das políticas inclusivas do Paraguai segue signatários de atos e acordos organizados e influenciados pelos organismos internacionais, assim como demonstra uma forte relação da educação especial com os serviços da rede pública e privada conjuntamente.

A Resolución nº 17.267 de 2018 em seu contexto político, parte do princípio de integração que se reformula quanto ao seu significado e objetivos aos princípios da inclusão educacional, expondo “la idea de la integración educativa surge a fines de los años 80 y principios de los 90, como parte de un movimiento internacional, cuya preocupación se centraba en la incorporación a la escuela común de los niños y jóvenes

con alguma discapacidade (Paraguay, 2018, p. 8)⁶, percorrendo os conceitos de integração à inclusão como uma proposta de desenvolvimento de uma educação na perspectiva inclusiva.

A Ley General de Educación n° 1.264 de 1998, em seu Capítulo IV retrata a educação para pessoas com limitações ou com capacidades excepcionais, especificando como uma modalidade de ensino no art. 81, do qual apresenta o termo integração associado à educação especial.

Esta modalidad educativa se orientará al desarrollo del individuo en base a su potencial para la adquisición de habilidades que permitan su realización personal y su incorporación activa a la sociedad. En la medida de lo posible se realizará em forma integrada dentro de las instituciones educativas comunes (Paraguay, 1998, p.17)⁷.

Sob a perspectiva dos serviços da rede pública conjunta com a privada, observa-se a descentralização do Estado com a educação através da Ley General de Educación relatando em seu art. 6° “el Estado impulsará la descentralización de los servicios educativos públicos de gestión oficial. El Presupuesto del Ministerio de Educación y Cultura, se elaborará sobre la base de programas de acción. [...]” (Paraguay, 1998, p. 1)⁸.

⁶ A ideia de integração educativa surgiu no final de década de 80 e início da década de 90, no âmbito de um movimento internacional, cuja preocupação estava centrada na incorporação de crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares (Paraguay, 2018, p. 8, tradução livre).

⁷ Esta modalidade educativa orientar-se-á ao desenvolvimento do indivíduo com base no seu potencial para a aquisição de competência que permitam a sua realização pessoal e a sua incorporação ativa à sociedade. Na medida do possível, será realizado de forma integrada dentro das instituições educacionais comuns (Paraguay, 1998, p.17, tradução livre).

⁸ O Estado impulsará a descentralização dos serviços educacionais públicos de gestão oficial. O Orçamento do Ministério da Educação e Cultura, será elaborado com base em programas de ação. [...]. (Paraguay, 1998, p 1. Tradução livre).

Confirma-se tal proposição na educação especial conforma mencionado na Ley de Educación Inclusiva n° 5.136 de 2013 em seu art. 24 “para la implementación de una educación inclusiva, el Estado asignará anualmente a las instituciones públicas y privadas subvencionadas una partida presupuestaria, específica en todos los niveles y modalidades dentro del presupuesto del Ministerio de Educación y Cultura” (Paraguay, 2013, p. 6)⁹.

Ao mencionar “privadas subvencionadas”, que significa privadas subsidiadas, refere-se a instituições privadas que recebem montantes públicos para seu funcionamento em parceria com o Estado. Assim, alunos com necessidades específicas de apoio educativo na medida do possível serão matriculadas nas instituições educacionais comuns com atendimentos em “Escuela Centro” para atendimento profissional com apoio técnico institucional, garantindo a identificação e assistência a esses alunos, cabendo aos professores em parcerias com a equipe técnica, responsabilizar-se pela preparação e aplicação dos ajustes elaborados em prol do atendimento específico para os mesmos (Paraguay, 2013).

A inclusão escolar é um tema que ainda consiste em concepções e práticas equivocadas por diversas instituições escolares e por professores, mesmo sendo enfatizada com maior relevância pelas políticas públicas desde os anos de 1990, conforme já foi explicitado, é possível observar práticas segregacionistas no contexto educacional, perpassando por muitos conflitos e desafios.

No contexto do ensino regular, torna-se possível observar as dificuldades e inseguranças dos professores quanto à inclusão de

⁹ Para a implementação de uma educação inclusiva, o Estado atribuirá anualmente às instituições educativas públicas e privadas subsidiadas um item orçamental, específico em todos os níveis e modalidades dentro do orçamento do Ministerio da Educação e Cultura (Paraguay, 2013, p. 6. Tradução livre).

estudantes com deficiência, observando tais aspectos diante de suas próprias atitudes e práticas segregacionistas, do qual geram conflitos quanto aos estudantes que apresentam alguma necessidade educacional especializada, atitudes essas inconsistentes com a concepção de inclusão em âmbito do ensino regular.

No cenário fronteiriço que a pesquisa intitulada “Educação inclusiva e a diversidade na região de fronteira: implicações das políticas públicas e do bilinguismo ao público-alvo da educação especial no contexto escolar” se desenvolve, é evidenciada tal dificuldade ainda maior frente à prática dos professores no processo de ensino e aprendizagem quanto aos estudantes públicos-alvo da educação especial, pois há ainda as circunstâncias do bilinguismo. Além das necessidades educacionais especializadas articuladas, coexiste em alguns, a questão linguística e cultural que dificulta ainda mais as intermediações pedagógicas.

Assim, propõe-se intervir com o conceito de um ensino colaborativo, já que o município corresponde com professores de apoio que necessitam ser especialistas, como em desenvolver estudo direcionado aos princípios e conceitos que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) desenvolve. Vejamos:

Os estudantes diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (cegos e surdos), com dificuldades de aprendizagem (dislexia), com outras línguas e culturas, podem requerer maneiras distintas de aceder aos conteúdos. Outros, simplesmente, poderão captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente por meios de recursos visuais ou auditivos em vez de um texto impresso (Sebastián-Heredero, 2020, p. 736).

Um planejamento pautado na perspectiva do DUA propõe como perspectiva uma prática de ensino capaz de beneficiar todo o contexto que compõe a sala de aula. Desenvolvendo objetivos, materiais, metodologias e estratégias universais, repensados esses recursos em prol da aprendizagem e desenvolvimento abrangendo a todos e não apenas o que necessita de estratégias diferenciadas (Mendes; Zerbato, 2021).

Sendo necessário que haja esta compreensão pelo professor, e reflita que sua maior capacitação e experiência é a sua própria prática no contexto da sala de aula, do qual pode realizar experimentos diversos e analisar os que foram propícios e eficientes para seu contexto de sala de aula, levá-los a “entender a escola como um espaço de formação e uma das chaves para a inclusão escolar [...]” (Mendes; Vilaronga, 2017, p. 25).

A junção da prática do professor do ensino regular com a do professor especializado é uma das estratégias propostas para a oferta da educação inclusiva, em prol do desenvolvimento de um ensino colaborativo, onde ambos ofertarão seus conhecimentos, suas experiências e suas contribuições em estudar o determinado contexto da sala de aula, suas peculiaridades e planejar as melhores intervenções e mediações no processo educacional.

Com a prática colaborativa, torna-se possível ajustar as possíveis estratégias quanto ao currículo proposto, do qual as adaptações necessitam ser pensadas para o estudante que apresenta alguma necessidade educacional especializada, mas repensadas em contribuir como mediação para todos os educandos que estão inseridos na conjunção da sala de aula, em favorecimento de sua aprendizagem.

Como proposta para mediações no processo educacional se direcionam para um ensino colaborativo conjuntamente com os princípios que o DUA apregoa, para que venha apoiar essa estratégia de ensino e

traçar possíveis adaptações que serão avaliadas através da própria experimentação na prática pedagógica. Refletindo as estratégias diversificadas de ensino, resignificando a concepção de uma sala de aula, do qual a mesma não se compõe de forma homogênea, pois mesmo não apresentando estudantes público-alvo da educação especial, a heterogeneidade é realidade e existente, e a aprendizagem necessita ser ofertada através de estímulos diversificados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais inclusivas nos dois países seguem os mesmos encaminhamentos, ou seja, são ações de proteção de um país sob influência de organismos internacionais que apresentam uma política em prol de políticas sociais, a fim de arguir a pobreza e as desigualdades.

Com essas finalidades, pode-se persuadir que as políticas públicas se desenvolvem de acordo com os princípios ideológicos de uma supremacia coexistente por detrás das mesmas, configurando e formatando a formação do sujeito que se pretende ao contexto de uma sociedade, de acordo com seus ideais e valores econômicos e sociais.

Pautado nas teorias que o DUA e que o ensino colaborativo propõe na perspectiva do desenvolvimento de uma educação inclusiva, realiza-se a proposta de possibilitar a junção de práticas e conhecimentos de um ensino colaborativo na perspectiva que o desenho universal para a aprendizagem apregoa. Contribui na construção de um sistema de ensino inclusivo e de práticas pedagógicas que venham a desenvolver planejamentos com objetivos, estratégias, recursos e adaptações diversificados. Abrangendo assim as singularidades e as peculiaridades

apresentadas na conjuntura de uma sala de aula, principalmente no contexto diverso que a educação assume em área fronteiriça.

Corrobora-se, pois, diante desse cenário que a junção dessas duas teorias às práticas pedagógicas venha favorecer de forma significativa o processo de ensino e aprendizagem quanto à inclusão e a diversidade discutida ao público da educação especial. Em especial quando articulado a estudantes que correspondem a aspectos linguísticos e culturais associados a alguma deficiência devida o cenário a qual a pesquisa desenvolve.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/**Secretaria de Educação Especial**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BORGES, Kamylla Pereira. Neoliberalismo e políticas de educação especial: disputas e articulações. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 22, e022003, 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas de educação no Brasil no início do século XXI**, Florianópolis, UFSC-CED-NUP, 2017, p. 19-63.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 17, 2011, p. 41-58.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves VIRALONGA, Carla Ariela Rios. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Rev. Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. v. 4, n. 1, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 47, e233730, 2021.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Ley n° 1.264 General de Educación** del 29 de mayo de 1998. Disponível em: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion>. Acesso em: 29 de agosto de 2023.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Ley 5136 de Educación Inclusiva** del 23 de diciembre de 2013. Disponível em: https://www.mec.gov.py/cms_v4/documentos/ver_documento/?titulo=DECRETO%20N%C2%BA%202837. Acesso em: 26 de agosto de 2023.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. **Resolución n. 17.267/18. Aprueban los Lineamientos para um Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay**. Asunción, 2018. Disponível em: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15039?1531495353. Acesso em: 27 de agosto de 2023.



PROFEI
MESTRADO
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO

Camila Naomi Nascimento¹

Denise Maria Vaz Romano França

INTRODUÇÃO

Observou-se que ensino do aluno com TEA pode envolver especificidades, que demandem a criação de um plano de ensino que contemple suas necessidades educacionais mobilizando esforços não apenas do professor regente de classe e a mobilização de outros profissionais que se articulem criando uma comunicação e organização em relação ao atendimento deste Educando (Cabral, 2018). O ensino de alunos com TEA que necessitam de um suporte educacional diferenciado está entre as demandas da Educação Especial e Inclusiva. Tendo como problema de pesquisa a compreensão de **“Como são as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de alunos com TEA no município de Paranaguá?”**.

Esta é uma pesquisa exploratória descritiva com aplicação de questionário e com professores regentes, profissionais de apoio, professores de Atendimento Educacional Especializado em atendimento de alunos com TEA na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá, Paraná.

Visando dialogar com os principais profissionais que prestam o suporte a este aluno dentro do ambiente escolar, sendo estes seus professores, profissional de apoio, professor de AEE, sujeitos deste trabalho de pesquisa, buscando em um primeiro momento compreender como estes entendem o seu trabalho, como sentem o seu trabalho tendo vista a presença de alunos com TEA em sua turma.

¹Graduada em Pedagogia/Mestranda PROFEI. E-mail: camilanaominascimento@gmail.com.

²Pós Doutora em Distúrbios da Comunicação, Professora efetiva do PROFEI denisefranca@unespar.edu.br

O ensino especial era caracterizado por propostas segregativas (Moreira e Baumel, 2001) que legitimaram currículos inadequados e descontextualizados em relação ao que era ensinado aos demais estudantes e, muitas vezes, contribuíam para infantilizar o estudante PAEE ou reforçar o estigma de que eram incapazes de realizar determinadas atividades (Zerbato, 2018, p. 148).

Outra característica do ensino guiado por este tipo de currículo é que tais adaptações podem demandar um maior esforço do professor para preparar materiais e atividades diferenciadas, administrar o tempo em sala de aula e dispendar atenção para a aplicação de mais de um tipo múltiplas metodologias de ensino em um mesmo tempo e espaço físico (Rosa, 2003).

O Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) tradução do termo *Universal Design for Learning* (UDL) surgiu na área da arquitetura de Design de produtos por David Rose nos anos 2000 e a adaptação de seus princípios para a educação e utilização de suas bases filosóficas vem gerando resultados positivos em ambientes educacionais, baseado na neurociência moderna que enxerga o funcionamento cerebral como um complexo elo de redes que se interconectam, sendo as principais para o método a rede de conhecimentos, redes estratégicas e redes afetivas. A aprendizagem pode ser vista como mudança de conexão entre estas redes, tem como a sua principal prerrogativa “fornecer múltiplos meios de comunicação, para fornecer múltiplos meios de ação e expressão, para proporcionar múltiplas formas de engajamento” (Meyer, 2014).

O cérebro interage de diferentes maneiras a cada estímulo sensorial assim como cada aluno difere no modo de perceber cada informação que lhes é apresentada sejam por dificuldades de aprendizagens marcadas por problemas na linguagem, Dislexia, Transtorno no Processamento Sensorial (TPS), Discalculia, Deficiência Visual, Surdez, Deficiência Intelectual, etc. As diferenças culturais e sociais também influenciam na forma como cada um interpreta as informações que recebe por isso a importância de múltiplas ferramentas de ensino (CAST.2018). A escolha do DUA como opção de metodologia ativa, parte de sua principal prerrogativa de ensinar tudo a todos e do privilégio a Teoria Histórico Cultural e conceitos de autores como

Vygotsky que contribuem no estudo sobre como as relações sociais, o meio em que o indivíduo está inserido e as qualidades das mediações em sua aprendizagem podem influenciar e promover o aprendizado e desenvolvimento, como será detalhado em seção específica deste trabalho (Vygotsky 2011).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação Especial e Inclusiva no Brasil

A inclusão escolar de pessoas com deficiência no ensino comum vem ocorrendo no Brasil de acordo com um contexto mundial onde a partir de um movimento de globalização da informação, se busca através de acordos e organizações internacionais a democratização do acesso à educação básica, como forma de minimizar desigualdades sociais, tais esforços passam a contemplar a luta pelo acesso à educação por pessoas com deficiências (Werneck, 2000).

Observa-se que tais processos tiveram como ponto de partida a luta pelos direitos humanos, assim como em outros países a educação das pessoas com deficiências passou por vários momentos marcados pela exclusão e segregação social, até a década de 60 a educação especial oferecida em instituições especializadas de ensino em sua grande maioria ligadas a entidades filantrópicas e assistenciais consistiram nas únicas opções de ensino para pessoas com deficiência (Werneck, 2000).

Neste primeiro momento da Educação Especial no Brasil os sistemas públicos buscavam estruturar minimamente as primeiras instituições de ensino especial, com poucos cursos de formação específicos a modalidade de ensino, grandes partes das instituições permaneciam tendo suas práticas educativas muito semelhantes às praticadas nas instituições Filantrópicas que sofriam grandes influências da medicina e outras práticas terapêuticas (Werneck, 2000).

A Integração surge a partir da década de 60 com a intenção de integrar as pessoas com deficiência no ensino comum, nesta perspectiva os alunos eram matriculados em escolas de ensino comum, mas não frequentavam as mesmas classes de alunos sem deficiências, sendo criadas dentro das instituições de ensino comum públicas classes

especiais destinadas ao ensino de pessoas com deficiência. Dentro do ideário de integração o aluno com deficiência precisa estar preparado para ser inserido no ensino regular, o que em muitos casos não chega a ocorrer tendo o estudante percorrido todo o seu percurso escolar em classes especiais, não tendo a oportunidade de vivenciar a educação inclusiva (Werneck, 2000).

A Inclusão começa a surgir entre os debates da comunidade escolar no Brasil a partir da década de 1980, lembrando que neste período o Brasil ainda vivia em um regime político de Ditadura Militar, tendo como um marco de redemocratização do país a Constituição de 1988. O conceito de Inclusão difere ao de Integração, sendo que na Inclusão é a escola que precisa se preparar para receber o aluno com deficiência no ensino regular, eliminando barreiras que dificultem sua aprendizagem, sendo compreendida como um caminho para o acolhimento de todos os alunos no ensino regular, iniciando nas escolas um movimento de inclusão social que promova uma sociedade mais justa e com maior equidade a todos (Werneck, 2000).

Desafios educacionais no ensino de crianças com autismo

Sistematizado pela primeira vez em 1943, pelo psiquiatra Austríaco Leo Kanner (1894- 1981), radicado nos Estados Unidos da América, professor de Psiquiatria Pediátrica na Universidade de Johns Hopkins, o termo foi cunhado pela primeira vez em sua obra "*Autistic disturbances of affective contact*", na revista *Nervous Children*, número 2, páginas 217-250. Onde, descreveu cientificamente seu estudo de caso com onze crianças que apresentavam comportamento isolado e obsessão por comportamentos rotineiros e sequenciados, sendo estes diagnosticados com Autismo Infantil. Nos anos seguintes Kanner dedicou-se em detalhar as características para identificar o TEA (Bernier,; Dawson; Nigg, 2021).

O que impulsionou a classificação do Autismo como um Transtorno de Espectro foi um experimento científico decisivo em detrimento de seu diagnóstico em três grupos distintos, realizado no ano de 2012 envolveu 12 centros universitários Norte Americanos e envolveu 2 mil crianças que foram avaliadas segundo os mesmos critérios científicos, tendo como principal parâmetro sua forma de avaliação. Os

resultados foram que os profissionais foram unânimes em diagnosticar crianças dentro da especificação “autismo” e divergente para especificar Asperger e TID, assim como a ausência de características biológicas consistentes para tal diferenciação (Bernier; Dawson; Nigg, 2021).

Dentre algumas características presentes no espectro autista destacaremos algumas que podem representar desafios educacionais como Interesses restritos, salientando que nem todos os indivíduos com TEA apresentam esta característica, ela é considerada frequente dentro do espectro, estes podem ser interesses comuns em foco e intensidade, podendo tomar toda a atenção e ser o assunto que a pessoa deseja falar, estudar, pesquisar o tempo todo. Podendo este foco ser em um assunto específico ou objeto o que pode contribuir para uma limitação de outras aprendizagens ou experiências sociais. Estes interesses podem ser inusitados como raças diferentes de cachorros, embalagens de biscoito, trens, estão entre alguns interesses encontrados na experiência clínica, para entender melhor o impacto dos interesses podemos afirmar que é comum casos em que a família precisa organizar toda a rotina diária em pró destes interesses e evitar os *Meltdowns* (colapsos e crises), embora em alguns casos estes interesses possam ser canalizados e convertidos em fatores propulsores da aprendizagem e desenvolvimento vocacional, os profissionais da educação podem ter dificuldades em lidar com hiperfoco de interesses e pensamentos inflexíveis (Watt, 2008).

A fala roteirizada e ecolalia pode se manifestar diferentes formas, como a repetição de frases de filmes, repetição de palavras alheia, comunicação através da fala de personagens (Kanner, 1943).

O Transtorno do Processamento Sensorial (TPS) também pode estar presente no comportamento de pessoas com TEA, pode estar associado à seletividade alimentar com a escolha de alimentos por cheiro, sabor ou textura. Percepção de sons e ruídos que podem parecer imperceptíveis a outras pessoas, a forma de processar os estímulos sensoriais também pode ocorrer de forma diferenciada, podendo estes ter impacto maior ou menor do que em alguém com desenvolvimento típico (Kanner, 1943).

De acordo com o DSM-V (2014, p. 51), precisa especificar se o TEA diagnosticado se apresenta:

- 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;
- associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental;
- com catatonia.

Tais características compõe a realidade de alunos com TEA sendo de conhecimentos necessários para uma melhor comunicação entre a família e a escola e favorecendo a escolha de melhores opções de abordagens metodológicas para com estes alunos.

Desenho Universal para a Aprendizagem como opção metodológica na educação inclusiva

A inclusão escolar traz consigo uma série de desafios referentes a barreiras de aprendizagens, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) vem apresentando resultados interessantes em relação à prática escolar inclusiva, tendo em vista seu conceito estruturante que visa contemplar diversas formas de aprendizagem (Bock, 2018).

O DUA surgiu na área da arquitetura em 1970, com a finalidade de desenvolver produtos que pudessem ser utilizados por todos sem necessitar de grandes adaptações, passando a ser considerado como estratégia de ensino primeiramente no ensino superior, quando ao se deparar com turmas cada vez mais heterogêneas os professores notaram que algumas adaptações nos planejamentos pensadas às pessoas com deficiência poderiam favorecer a aprendizagem de um número maior de alunos atingindo um grupo maior do que o público alvo planejado em sua ação educativa (Bock, 2018).

O conceito de DUA difere ao conceito das tecnologias assistivas, podendo estas auxiliar na execução do DUA por se caracterizarem como adaptações que favorecem individualmente a um aluno na superação de barreiras de aprendizagem como o uso de recursos de acessibilidade enquanto o DUA se concentra em planejar alternativas de aprendizagem que atendam às necessidades educacionais de todos os alunos (Bock, 2018).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Constitui-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo descritiva e exploratória que busca uma compreensão sobre a equação formação x demanda socioeducativa, na prática destes profissionais. Observando que o objetivo geral do estudo proposto visa analisar como ocorre o ensino de alunos com TEA na Rede Municipal de Ensino de Paranaguá, Paraná. Buscando descrever como seus professores vivenciam o processo de inclusão, características de sua formação e de sua atuação profissional. Esta pesquisa se apoiará na abordagem qualitativa descritiva. Para Creswell (2007) “A pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”, podendo proporcionar o alcance de importantes subsídios para a reflexão sobre a prática docente e mediadora dos Profissionais de Apoio sejam eles estagiários, agentes ou professores especializados.

A escolha do campo de pesquisa ocorreu de forma muito natural, através de um exercício dialético de olhar de forma crítica para minha prática docente, buscando através desta pesquisa contribuir para o Sistema de ensino Municipal de Paranaguá do qual sou colaboradora, mediante a autorização da Secretaria Municipal de Educação.

Para um melhor alcance dos objetivos da pesquisa será aplicado aos participantes um questionário semiestruturado, previamente aprovado pelo comitê de ética do Programa de Mestrado Profissional-PROFEI, aos profissionais que aceitarem participar da pesquisa, após conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que será aplicado através da plataforma Google Forms com a aprovação da Secretaria Municipal de Educação conforme previamente acordado, os participantes poderão escolher o momento em que responderão o questionário sem sofrer nenhuma pressão de horário estipulado ou local para preenchimento, sem interferência em suas atividades laborais. Os resultados obtidos através dos questionários serão analisados segundo os critérios científicos da pesquisa qualitativa em educação a luz dos teóricos elencados.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO PARCIAL DOS DADOS

Parte da análise de dados revelou grande insegurança por parte dos professores em ensinar alunos com Transtorno do Espectro Autista por desconhecer especificidades relacionadas ao transtorno. Outro aspecto revelado foi a falta de compreensão sobre as funções do profissional de apoio e do professor de apoio especializado, causando um equívoco sobre o papel de cada profissional.

Os dados inicialmente analisados também demonstram que grandes partes dos professores que responderam os questionários desconhecem o Desenho Universal da Aprendizagem bem como suas possíveis contribuições na educação inclusiva, tal fenômeno pode ter relação com a afirmação de BOCK 2018 que afirma que existem poucas pesquisas brasileiras relacionadas à temática (Bock, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretende-se contribuir através deste estudo com maiores informações sobre o ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), novas alternativas de ensino através do DUA para sua efetiva inclusão escolar. Ao final do estudo espera-se identificar a potencialidade do ensino através do Desenho Universal da aprendizagem na educação inclusiva e apresentação de ferramentas de ensino dentro da metodologia proposta sintetizadas em um e-book auto-formativo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V-TR: manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERNIER, Raphael A.; DAWSON, Geraldine; NIGG, Joel T. **O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista**: fazendo as escolhas certas para o seu filho. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 143-160, 2018..

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no Ensino Superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 26, n. 57, p. 1-33, 2018.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2** [Graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018. Retrieved May 5, 2020 from <http://udlguidelines.cast.org>

KANNER L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p. :217-250, 1943.

MEYER, Anne, ROSE, David H.; GORDON, David T. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST, 2014. Retrieved April 05, 2019 from <http://www.cast.org/ourwork/publications/2014/universal-design-learningtheory-practice-udl-meyer.html>.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-20, jan./mar. 2017.

TAMANAH, A.C, Perissinoto J. A abordagem fonoaudiológica no autismo infantil: um estudo sobre o trabalho terapêutico de linguagem. **Infanto Rev Neuropsiquiatr Infanc Adolesc.**, v.7, n. 3, p; 137-142, 1999.

ROSA, Lígia Cardoso Silveira. **Formação continuada de atendentes para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo:Atlas, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2019. [livro eletrônico].

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WATT, N. et al. Repetitive and stereotyped behaviors in children with autism spectrum disorders in the second year of life. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 38, n. 8, p. 1518-1533, 2008.

WERNECK, Claudia **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 2000.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018.

O DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Mariana Simões Silva¹
Eliane da Silva Paganini²

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se tornado cada vez mais importante em nossa sociedade, professores de todo o país estão cada vez mais se especializando em formações continuadas para que tenham base no trabalho com alunos especiais em salas regulares da educação básica. Pensando nisso, começamos a nos questionar sobre como tais processos e metodologias estão chegando a esses professores. Uma dessas abordagens é a do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), da qual busca contemplar a aprendizagem de todos os alunos da turma, minimizando as barreiras durante esse processo e tornando o currículo mais acessível.

Considerando tal contexto, surge-nos os seguintes questionamentos: Como tornar acessível a abordagem do DUA para os professores da rede pública de ensino? Como pensar em práticas inclusivas para a educação musical que considere o DUA como perspectiva? É possível elaborar uma proposta didática para o ensino da musicalização infantil considerando o DUA? E para responder esse questionamento, utilizaremos a disciplina de musicalização nas matérias da grade curricular da educação infantil, tendo como base para pensar o desenvolvimento e a aprendizagem a teoria piagetiana que defende que a educação deve oferecer à criança a descoberta e a construção do conhecimento por meio de atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilíbrios sempre respeitando sua maturação.

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI – UNESPAR. E-mail: marisimoes995@gmail.com.

² Doutora em Educação, chefe da Divisão de Apoio aos Cursos junto a Diretoria de Ensino da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da Unespar. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI. E-mail: eliane.paganini@ies.unespar.edu.br.

Diante disso, o objetivo desse trabalho é compreender como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser utilizado na disciplina de Musicalização na Educação Infantil como estratégia didática, promovendo aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial bem como os demais alunos, utilizando a teoria piagetiana como perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Os objetivos específicos são: apresentar brevemente a perspectiva histórica da educação inclusiva; identificar os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem e como este contribui para a aprendizagem dos alunos em sala de aula; apresentar uma proposta didática na perspectiva do DUA considerando a disciplina de Educação Musical na Educação Infantil.

Piaget considera o desenvolvimento da criança como um processo de construção que “depende de fatores como a hereditariedade (maturação interna); a experiência física (ação dos objetos); a transmissão social (fator educativo em um sentido amplo) e a equilíbrio (equilíbrio entre os três fatores)” (Silva, 2015).

Nesta teoria, o professor assume um papel de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais e faz a mediação da construção do conhecimento. Para Wiedemann e Matos (2019) o DUA é uma perspectiva que permite a proposta de instrumentos variados de mediação em sala de aula promovendo não só o ensino, mas também a aprendizagem.

O trabalho em questão utiliza como recurso metodológico a pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico. A pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa que busca compreender e interpretar os fenômenos estudados a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, levando em conta a subjetividade e a complexidade desses fenômenos. Já a pesquisa bibliográfica consiste na busca e análise de fontes de informação já publicadas sobre o tema em questão, como livros, artigos, teses, entre outros. Dessa forma, a combinação dessas duas abordagens metodológicas permite uma análise mais aprofundada e crítica do tema que será abordado.

Pensando no cuidado com o excesso de informações que vem chegando aos professores pelas formações, vemos a importância da discussão de metodologias que vêm sendo utilizadas em sala de aula. Posto isso, surge a necessidade de desenvolver uma pesquisa, na qual ajudasse o professor, em sala de aula, a refletir as dificuldades que enfrenta para que o processo de aprendizagem seja efetivado

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente podemos afirmar que nem sempre a educação especial foi pensada no país, Miranda (2003) afirma que até chegar o presente momento, perpassa por quatro estágios do atendimento dessas pessoas. No primeiro estágio há uma ausência no atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, um período marcado pelo abandono, perseguição e eliminação das pessoas devido às suas condições atípicas em relação aos demais da sociedade.

Em um segundo momento, a partir do século XVIII, a sociedade para de eliminar esses indivíduos e começa a segregá-los na sociedade. Foi a partir daí que se deu início às primeiras instituições residenciais. Consequente, Miranda (2003) afirma que o terceiro momento é já no final do século XIX, e se deu pela criação de escolas e classes especiais em escolas públicas, sendo um marco importante para nosso projeto, pois foi a partir desse momento que se começou a pensar no aluno especial nas instituições da educação básica e nas salas de aulas regulares mais adiante.

No quarto e último momento, “observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal.” (Miranda, 2003, p. 2). Ou seja, a partir desse período, por volta da década de 70, as discussões foram voltadas à integração dos alunos especiais em salas de aulas regulares, atitude ainda que foi reforçada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71.

Durante este período, alguns estudiosos desenvolveram tentativas de educar crianças especiais, dentre eles estavam Jean Marc Itard (1774-1838) que desenvolveu o sistema de Servagem de Aveyron, Edward Seguin (1812-1880) criou o método fisiológico de treinamento, que consistia no estímulo do cérebro pelas atividades físicas e sensoriais e Maria Montessori (1870-1956) que:

[...] foi outra importante educadora que contribuiu para a evolução da educação especial. Também influenciada por Itard, desenvolveu um programa de

treinamento para crianças deficientes mentais, baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos. Suas técnicas para o ensino de deficientes mentais foram experimentadas em vários países da Europa e da Ásia (Miranda, 2003, p. 2).

É importante destacar que nesse momento, os três estudiosos citados trabalharam com as crianças denominadas idiotas pela sociedade e que permaneciam em instituições. Eles acreditavam que “todas essas tentativas de educabilidade eram realizadas tendo em vista a cura ou eliminação da deficiência através da educação.” (Miranda, 2003, p. 3).

A educação das crianças especiais só ganhou enfoque após a Conferência da Declaração de Salamanca, em 1994, que passou a influenciar a formulação de políticas para a Educação Inclusiva.

Com relação ao DUA os levantamentos realizados até o momento são iniciais, tendo em vista que há uma apropriação da teoria necessária para o estabelecimento de relações no âmbito desta pesquisa.

O DUA visa oportunizar aprendizagem para todos os alunos, o professor deve adequar os modos de ensino e de aprendizagem para alcançar este objetivo. Segundo Zerbato e Mendes (2018, p. 150), o objetivo dessa abordagem consiste:

[...] em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não. O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justa e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes.

Por essa razão, pensar na aprendizagem dos alunos na perspectiva do DUA, não é adaptar o currículo para um aluno em particular, mas sim pensar na aplicação de uma determinada atividade de formas diferentes para que todos os estudantes aprendam o conteúdo. Tal abordagem pode ser levada para todas as salas de aula de ensino regular, sendo que estas incluem ou não alunos público-alvo da educação inclusiva.

Com relação à teoria piagetiana, que nos servirá de base para a compreensão da perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, também a revisão bibliográfica aqui é ainda incipiente e inicial. Entretanto, para contextualizar é possível afirmar que para Piaget, o conhecimento é fruto da interação entre o sujeito e o meio, sendo que o pensamento infantil passa por quatro estádios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida, que são eles: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

O aluno em situação de deficiência intelectual percorrerá as mesmas etapas do desenvolvimento cognitivo que qualquer outro aluno, todavia com a tendência de permanecer mais tempo nos estádios cognitivos e escorregar para patamares anteriores frente aos obstáculos. Por exemplo, se o ambiente não o desafia, se o aluno com deficiência intelectual é superprotegido, se não há expectativa dele se aprimorar, o seu desenvolvimento pode ser paralisado, ou na melhor das hipóteses, inibido. Contudo, em um ambiente desafiador e afetoso, ele se sente respeitado e apoiado, e se esforça para superar suas dificuldades e tem prazer e orgulho a cada passo. Para que isto ocorra o aluno precisa conhecer a si próprio e ter consciência de suas potencialidades e limitações. Os conteúdos significativos se aproximam da vida do aluno e colaboram na sua aprendizagem, aplicabilidade e generalização. A fome de conhecer o mundo e estabelecer sentido nas coisas é inerente ao ser humano. (Oliveira; Sampaio, 2022).

Para Piaget (1987), a inteligência é uma forma de adaptação biológica, que está em mudança e atualização, constituindo-se em um processo psicológico organizado cada vez mais rico e complexo, possuindo estruturas variáveis, se modificando a cada nível cognitivo, e funções invariáveis, que são ativadas no processo de equilíbrio progressiva entre o organismo e o meio social

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, pois leva-se em consideração a construção histórica da Educação Especial no Brasil com o recorte do período do ano de 2000,

em que ocorreu a Declaração de Salamanca até o ano de 2022. Ademais, abordamos autores que pesquisam sobre a Educação Especial, entre eles citamos Maria Montessori (1966), Piaget (1976) e pesquisadores da teoria piagetiana, além das políticas educacionais.

A pesquisa bibliográfica é, segundo Batista e Kumada (2021), caracterizada por uma revisão bibliográfica, isto é, busca-se em artigos, livros etc. reflexões elaboradas a fim de reunir conhecimento sobre um tópico. Logo, nosso intuito é reunir pesquisas sobre a Educação Especial e a proposta da Musicalização, tendo em vista unir os dois campos de conhecimento em uma prática pedagógica.

Esse procedimento metodológico nos auxilia, visto que o trabalho com a musicalização nas aulas da Educação Infantil é uma área que ajuda no desenvolvimento da criança, trazendo sensibilidade motora, criatividade, noção rítmica, prazer ao ouvir músicas, estímulo da imaginação, da memória, da concentração, da atenção, do respeito ao próximo e contribui para consciência da expressão corporal ampla da criança. Assim, o trabalho será organizado por levantamento de dados históricos, que tratam do assunto, constituindo a primeira seção e estendendo-se para a segunda, da qual faremos o recorte político das políticas educacionais instauradas desde o ano 2000 a 2023 e os impactos na rede educacional.

Além de ser uma forma de trazer cultura de modo prazeroso aos alunos, a musicalização só acrescenta e ajuda no seu desenvolvimento escolar e afetivo da criança. Para as crianças com necessidades educacionais especiais, também auxilia no seu desenvolvimento motor quanto cognitivo, sendo suporte para o enriquecimento da linguagem.

Sendo assim, esse trabalho intenta responder ao questionamento: como podemos utilizar o DUA nas aulas de musicalização, a fim de contribuir para o desenvolvimento de todos os dos alunos da sala de aula inclusiva? E outras indagações que surgem durante o decorrer da escrita, por exemplo, como a musicalização infantil promove a aprendizagem tanto para as crianças que não se enquadram como público-alvo da Educação Inclusiva, quanto as que fazem parte desse público? Como essa abordagem pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para sua sociabilidade? São questões que norteiam o nosso processo de escrita.

Para responder tais perguntas, a pesquisa documental nos dá uma base teórica para descrever o DUA na disciplina de Musicalização

como estratégia didática na Educação Infantil. Além do mais, com essa base e ancorados nas ideias de Montessori (1966) e Piaget (1976), podemos refletir e propor uma prática pedagógica para os alunos, inclusive os alunos público-alvo da Educação Inclusiva (PAEE). Com isso, formulamos uma proposta didática, em formato de e-book, que poderá ser realizada com alunos de educação infantil e de inclusão. O e-book produzido tem como objetivo divulgar a estratégia didática com base na perspectiva da Musicalização e seus resultados.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Durante a elaboração desse trabalho, será elaborada uma proposta didática amparada pelo DUA para as aulas de musicalização na Educação Infantil, sendo elaborado um e-book com a montagem dessas aulas, e seu embasamento teórico- prático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva tem se tornado cada vez mais importante em nossa sociedade, os professores, de forma geral tendem a buscar cada vez mais, por uma especialização para lidar com as questões referentes a educação especial e inclusiva. Portanto, o Desenho Universal para a Aprendizagem juntamente é capaz de, aplicado a uma determinada disciplina promover uma aprendizagem para todos os alunos?

Os estudos preliminares dessa pesquisa indicam que a perspectiva do DUA possibilita aos professores conhecer e refletir sobre as múltiplas possibilidades de estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula, proporcionando aos estudantes sem e com necessidades educacionais especiais o acesso a uma educação significativa, efetiva, e inclusiva de fato. Ainda não é possível, no estágio em que a pesquisa se encontra, responder aos objetivos propostos, porém parece ser um campo profícuo e importante buscar aprofundamento nas temáticas levantadas até o momento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, 1971.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.350>. Acesso em: 01 mar. de 2023.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. Uberlândia: Unimep, 2003. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1_15.pdf. Acesso em 23 fev. 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MORENO, Gilmara Lupion; MACHADO, Maria Cristina Gomes; BUENO, Taíssa Soares. A contribuição da pedagogia de Maria Montessori para a educação infantil paranaense. **XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Pontifca Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7322_4312.pdf. Acesso em 8 mar. 2023.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara.1987

SILVESTREIN, Patrícia. **Método Montessori e inclusão escolar: articulações possíveis**. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69876/000875131.pdf?seque>. Acesso em: 8 mar.2023.

WACHHOLZ, Neusa Regina; MOLL, Jaqueline. **A musicalização na educação especial: um caminho para a formação integral**. Anais do XIV Colóquio Internacional, [S.L.], v.14, n. 15, p. 3-17, 25 set. 2020. Grupo de Estudos e Pesquisas.

WIEDEMANN, Ângela Paloma Zelli. MATOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila de. O Desenho Universal para Aprendizagem como instrumento de mediação para o ensino do aluno cego. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 37, p. p267-281 2019. Disponível em: https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2019.Vol14.N37.. Acesso em: 20 fev.2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018. p. 147-155 Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 01 mar. 2023.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DO CAMPO

Neide Batista Moreira Silva¹
Noemi Nascimento Ansay²

INTRODUÇÃO

A temática surgiu a partir do interesse da pesquisadora em averiguar como as Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva estão sendo introduzidas nas escolas do campo, favorecendo a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, o tema pesquisado discute sobre os desafios enfrentados pelos professores que trabalham nas escolas do campo localizadas em áreas de assentamento por meio de análises em questionários respondidos por professores que atuam em uma escola do campo, a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa (Minayo, 2003),

Cabe mencionar que as políticas públicas de inclusão consistem em resgatar os valores humanos de solidariedade e colaboração, assegurando o direito à igualdade de oportunidades que, por séculos foram negados aos estudantes das escolas do campo e pessoas com ou sem deficiências.

Assim, os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com Deficiência Intelectual (DI), os com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e os com Altas habilidades/superdotação

¹Estudante do curso de Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI, pela Universidade Estadual do Paraná. Colégio Estadual Castro Alves; Escola Municipal Monteiro Lobato – Querência do Norte-PR; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-UNESPAR-CNPq). E-mail: neidebatista-1976@hotmail.com.

² Doutora e Mestre em Educação (UFPR); Diretora do Campus de Curitiba II, Unespar; Orientadora do Programa de Mestrado Profissional Educação Inclusiva (PROFEI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2522951277654216> E-mail: noemi.ansay@ies.edu.unespar.br.

(AH/SD) nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo o acesso, permanência e as condições mínimas de aprendizagem para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para os estudantes do campo.

O Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/96, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiências, currículos, métodos, recursos e técnicas educacionais específicos para atender suas necessidades, assim como professores com formação adequada.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, p.40-41).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Sala de Recursos Multifuncional (SEM), na Educação Básica, conforme a Instrução Normativa n° 016/2011 - SEED/SUED PR, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96 e o Decreto Federal n° 7611, de 17 de novembro de 2011 é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de estudantes que apresentam Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino.

Portanto, a Sala de Recursos Multifuncional (SEM) tem por objetivo apoiar o sistema de ensino, com vistas a complementar a

escolarização de estudantes com deficiências pois, nos últimos anos, a presença deles nas classes comuns tem se configurado como uns dos grandes desafios enfrentados pelos profissionais da Educação, em especial para os professores que atuam nessas salas.

Ressalta-se que a Sala de Recursos Multifuncional pode existir em uma escola, mesmo que esta não possua estudantes de AEE. Isso porque, entende-se que a escola é o lugar de formação de cidadãos que possui especificidades entre si e são de diferentes contextos.

Contudo, a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) deve estar equipada com recursos tecnológicos que darão suporte à organização e à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), proporcionando complementação ao estudante com Deficiência Intelectual (DI), Transtornos Globais do desenvolvimento (TGD) ou Altas habilidades / Superdotação (AH/SD).

Desse modo, a Sala de Recursos Multifuncional (SEM) pode ser relevante, no momento de fornecer esses conhecimentos aos estudantes, por ser uma sala equipada com tecnologias digitais que tornam o aprendizado ativo e divertido, com plataformas gamificadas e interativas.

Para isso, o estudante deverá estar devidamente matriculado no ensino regular tendo como principal objetivo garantir as condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem necessárias para seu pleno desenvolvimento.

É importante lembrar que o atendimento ao estudante com deficiência tem como função identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas especificidades, complementando a formação integral dos estudantes, visando a autonomia e independência do mesmo na escola e fora dela.

Na sequência, abordaremos as especificações mais comuns aos estudantes atendidos nas SRM:

- Deficiência Intelectual: são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual.
- Deficiência Física Neuromotora: é aquele que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do

contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagens que utilizam para se comunicar.

- Transtornos Globais do Desenvolvimento: são aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento Neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- Transtornos Funcionais Específicos: refere-se à funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo da presença de estudantes com deficiências no sistema educacional formal, apresentando grandes desafios que são enfrentados pelos profissionais da Educação, principalmente, para os professores que atuam nas salas de aula comum nas escolas do campo.

De acordo com Fernandes (2002), o campo é lugar de vida onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar, viver com dignidade tendo o seu lugar e a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de latifúndio, da produção agroindustrial e da grilagem de terra.

Destaca-se que o pensamento urbano ainda domina parte considerável da sociedade, sobretudo parte dos povos do campo como acampados, assentados, ribeirinhos, indígenas, povos da floresta e quilombolas. Milhares vivem nestes espaços pensando e agindo como se representante do capitalista, do dominador. É o pensamento burguês, urbano dominando o pensamento do trabalhador. E é o que ocorre em relação a quem reside nas cidades. Estes veem os trabalhadores do campo como jecas, ignorantes, serviçais, massa fácil de manobra das elites agrárias e políticas. Porém, os movimentos sociais do campo têm procurado reverter essas imagens à medida da organização em movimento,

associação, cooperativas, possibilitando que os sujeitos do campo participem e se tornam dinâmicos, politizados e organizados, porém, não tem evitado a migração, sobretudo dos jovens, para os centros urbanos, e à medida que os pais morrem ou mudam para a cidade para acompanhar os filhos, a área de terra é abandonada ou vendida (Pereira; Silva; Brandão, 2022, p.102).

Salienta-se que o desafio da participação e aprendizagem dos estudantes com deficiências, exige da escola a prática da acessibilidade curricular que se concretizará na análise da adequação dos conteúdos propostos, na adoção de metodologias ativas, no uso de recursos humanos especializados, materiais específicos e no redimensionamento do tempo/espço escolar para que possam exercer o direito de aprender em igualdade de condições e oportunidades.

Em relação a metodologia, flexibilização dos conteúdos e adoção de outras ferramentas educacionais para a inclusão dos estudantes com deficiências, alguns professores começaram a entender a importância de elaborar e adequar os conteúdos, considerando os processos legais e utilizando-se da dinâmica do ensino colaborativo e das metodologias ativas.

A inclusão escolar tem sido um desafio para as escolas de ensino comum e o fato de garantir o direito à matrícula e à permanência de todos os estudantes, não esgota a discussão sobre a inclusão desses sujeitos. Pelo contrário, apenas dá início às inúmeras questões que carecem de discussões no campo educacional.

A maioria das escolas atendem estudantes que necessitam de (AEE) Atendimento Educacional Especializado ou seja, com Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos e alunos na área da surdez e precisam adequar-se a essa realidade.

De acordo com o Art. 58 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para estudantes com deficiências:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar

oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1o Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às 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 de ensino regular.

§ 3o A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4o e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (Brasil,1996, p.40).

No geral, a compreensão da Educação Especial como modalidade que dialoga e compartilha os mesmos princípios e práticas da educação é recente, exigindo um novo olhar sobre os estudantes com deficiências que estão matriculados nas escolas comum.

Dessa maneira, espera-se que esse novo olhar sobre a educação inclusiva no campo, compreenda e valorize o potencial humano, permitindo que seus estudantes sejam capazes de superar as atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação á eles.

Entretanto, esse novo olhar precisa inspirar a educação na e para a diversidade onde os currículos das escolas do campo abram espaço para a construção de práticas curriculares fundamentadas no compromisso e na pluralidade das manifestações humanas, presentes nas relações sociais diárias da escola. Realça-se que a construção dessa nova ética social se torna complexo e será concretizado a longo prazo, exigindo a mobilização coletiva de todos os envolvidos nesse processo.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil,1996). Realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços, orientando quanto a sua utilização no processo ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

As Diretrizes Curriculares da Educação Especial (DCEs), 2006, refere-se à Educação Especial como a modalidade de educação que compartilha com os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos das disciplinas das demais modalidades e níveis de ensino, por isso, o desafio da participação e aprendizagem dos estudantes com deficiências, exige a flexibilização curricular das escolas para que possam assegurar a permanência deles na escola, proporcionando uma aprendizagem significativa e com qualidade.

A oferta de serviços e apoios especializados, em Educação Especial, destina-se a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais permanentes, em função de: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, vinculados a distúrbios, limitações ou deficiências, que demandem apoios intensos e contínuos no processo educacional, como é o caso de alunos com deficiência mental, múltiplas deficiências e/ou transtornos de desenvolvimento associados a graves problemas de comportamento; dificuldades de comunicação e sinalização, demandando o uso de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis como é o caso de alunos surdos, surdocegos, cegos, autistas ou com sequelas de paralisia cerebral; superdotação ou altas habilidades que, devido às necessidades e motivações específicas, requeiram enriquecimento, aprofundamento curricular e aceleração na oferta de acesso aos conhecimentos (Brasil, 2006, p.44).

Quando se trata da Educação do Campo, é fundamental considerar a educação inclusiva, pois os estudantes dessa modalidade enfrentam desafios ainda maiores devido à sua condição econômica e social. Por estar localizada em área de assentamento de trabalhadores rurais Sem Terra, a escola é vista como atrasada e de baixa qualidade.

Pereira; Silva e Brandão (2002) afirmam que, historicamente, as pessoas que vivem no campo foram consideradas como beneficiárias de

presentes das elites quando uma escola rural era inaugurada. O gesto era visto como generosidade do fazendeiro ou do político.

A Educação do Campo tem conquistado espaço na esfera da política pública em nível nacional, em função da atuação dos movimentos sociais do campo e das cidades, e da abertura política nas instâncias governamentais entre 2003 e 2015, prejudicada a partir de 2016. Tratando-se do campo, tudo é árduo no cotidiano da vida do trabalhador. Trabalho com a terra; intempéries climáticas; busca de melhores preços para os produtos agrícolas; dura vida das crianças na busca de acesso à escola, e longas distâncias até a escola mais próxima da residência para concluírem os anos iniciais da Educação Fundamental. Outra luta cotidiana se inicia quando chegam ao Ensino Médio. São situações reais como estas que leva o MST a lutar por uma educação onde as crianças se encontram, como estabelece a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/1996 (Pereira; Silva; Brandão, 2022, p.101).

Nas últimas décadas, os povos do campo passaram a ser sujeitos políticos coletivos, construindo suas identidades por meio de cursos de formação específica, cobrando de seus governantes, a implantação políticas públicas que atendam as reais condições do pequeno agricultor, de sua sobrevivência e da manutenção da agricultura familiar.

Para Arroyo (1982), a luta do homem do campo pela escola, pela instrução de seus filhos, se situa como conquista de um direito, ou de um mínimo de igualdade de oportunidades, sendo uma forma de se defender de uma ignorância que percebe estar vinculada à sua situação de exclusão econômica e política.

Na escolarização de estudantes com deficiência intelectual, as práticas pedagógicas inclusivas necessitam estarem organizadas, a partir da acessibilidade curricular. Nota-se claramente que poucos são os professores e demais profissionais da educação, dispostos a desenvolverem, com eficácia, as atribuições necessárias para a atuação

na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), objetivando a garantia da construção do conhecimento por parte do estudante.

Cabe citar que, nesse caso, não está referindo-se a formação acadêmica e sim, a prática pedagógica. Verifica-se que a maioria dos professores (efetivos ou não), possuem especializações e formações na área da educação especial que são necessárias para trabalharem com os estudantes que necessitam de atendimento especial. Porém, apenas no papel, ou seja, fazem o curso somente para obterem um certificado, que contará como hora/estudo para progressão ou promoção na carreira.

Outro fator interessante é o funcionamento das SRM. Como parte integrante do todo da escola, deve atender os estudantes em contraturno, respeitando suas especificidades e particularidades. No entanto, isso raramente acontece porque as salas estão com números excessivos de estudantes, dificultando o trabalho do professor que, na maioria das vezes, não consegue colocar em prática tudo que planejado, respeitando as especificidades de cada um ou mesmo atendê-los individualmente.

Pontua-se ainda, em relação a proposta de inclusão escolar, que a resistência dos professores a essa adequação, pode estar atrelada à insegurança ou à forma de como é realizado a escolha para atuar na Sala de Recursos dentro das escolas. Além de formação específica, esse profissional precisa ter empatia e saber respeitar o tempo de aprendizagem de todos estudantes.

Um ponto importante a considerar é a pouca interação entre os profissionais envolvidos no processo acadêmico dos estudantes com deficiências, ou seja, entre o professor da turma em que o aluno está matriculado e o professor da Sala de Recursos Multifuncional. Entende-se que é nesse momento que acontece o trabalho da equipe pedagógica, intervindo de forma a propiciar o diálogo e interação entre os professores.

Contudo, busca-se uma prática colaborativa da equipe pedagógica, como agente articuladora mais efetiva quanto à condução das reuniões, relacionando-as ao planejamento, avaliação e reavaliação dos encaminhamentos metodológicos do professor da sala de aula e auxílio nas demandas pedagógicas.

Nesse contexto, levantamos a hipótese de que nas Salas de Recursos das escolas do assentamento, os (as) professores procuram desenvolver ações que possibilitam e oportunizam aos estudantes, potencializar suas habilidades por meio do trabalho colaborativo onde

todos tem sua importância e desenvolvem suas funções para um objetivo comum: a construção da própria aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa está em andamento no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), na linha de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A temática surgiu a partir do interesse da pesquisadora em averiguar como as Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva estão sendo introduzidas nas escolas do campo, favorecendo a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a construção da revisão de literatura foram realizadas pesquisas em produção científica publicadas no Portal de Periódicos da Capes e Acervo pessoal, estabelecendo como palavras de busca “políticas públicas inclusivas, educação e inclusão social”, com recorte de tempo entre 2018 e 2022.

A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de um questionário com professores da Rede Municipal de Ensino de Querência do Norte, que atuam na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, localizada no Assentamento Pontal do Tigre, totalizando 10 pessoas.

O estudo será desenvolvido a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa (Minayo, 2003), analisando os questionários respondidos pelos/as professores/as da escola e os documentos utilizados para garantir a inclusão dos estudantes com deficiências e refletindo sobre as práticas inclusivas desenvolvidas, com o intuito de ofertar uma educação com qualidade e proporcionar ao estudante, a construção da própria aprendizagem de forma significativa.

De acordo com Flick (2013, p.25) a vantagem está em que uma análise detalhada e exata de alguns casos pode ser produzida e os participantes têm mais liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los em seu contexto.

Segundo Gil (2010), a pesquisa exploratória se caracteriza por ter um problema, cujas informações para solucioná-los são poucas, por isso, é desenvolvida mediante os conhecimentos disponíveis e utilização de técnicas e métodos de investigação científica. As perguntas serão organizadas em formas de frases referentes aos objetivos e tema da pesquisa.

Dessa forma, através da presente pesquisa, utilizaremos o questionário *online* (*Google Forms*) para coletar dados sobre a formação e experiência dos professores que atuam na Escola Camponesa Municipal Chico Mendes, Assentamento Pontal do Tigre, Querência do Norte e os dados serão examinados por meio da análise de conteúdo. (Bardin, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se na fase bibliográfica pois, não foi possível realizá-la até o momento de envio para o relato de experiências. Pretende-se com esta pesquisa, oferecer dados referentes à práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas em uma escola municipal, localizada no Assentamento Pontal do Tigre e verificar a implementação de políticas públicas inclusivas para o público da educação especial, bem como, elaborar um Produto Educacional que possa ser utilizado pelos professores (as) da Educação Básica que atuam em escolas do campo, especificamente, em áreas de assentamentos.

Dessa forma, espera-se levá-los a reflexão sobre a importância de compreender como os elementos legais e históricos norteiam a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam os estudantes com deficiências, na escola do Assentamento Pontal do Tigre, município de Querência do Norte.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Escola, cidadania e participação no campo**. Brasília: INEP, 1982.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

Disponível em:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694>. Acesso em 26 /Jan/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer CNE/CEB n.017/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução CNE/CEB n.02/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 maio 2023.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: [s.n.], 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 4).

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002

MINAYO, M. C de S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos.** Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.gov.br>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação **Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Instrução Normativa SEED/SUED n. 0016/2011. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.gov.br>. Acesso em: 29 jan. 2022.

PEREIRA, J. de S; SILVA, N. B. M; BRANDÃO, E. C. A música em escolas do campo do Assentamento Pontal do Tigre. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE DO CAMPO (SEMIC), 4., Paranavaí, 2022. **Anais do...** Paranavaí: Unespar – Campus de Paranavaí, 2022. Disponível em: https://paranavai.unespar.edu.br/menuprincipal/extensao_e_cultura/educampo/seminario-educampo. Acesso em: 10 mar. 2023.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA QUE E PARA QUEM

Fernanda Carolina Libanio¹
Wully Altieri de Souza Castelar²
Dorcely Isabel Bellanda Garcia³

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva (EI) constitui-se em um movimento complexo, não só educacional como político e social, por preconizar o direito de todos os indivíduos participarem, acederem e contribuírem de forma ativa na sociedade. É importante salientar que o paradigma inclusivo não apenas preconiza a educação, ou tem como público alvo as pessoas com deficiência, é um ideal muito mais abrangente, visto que todas as minorias em direitos e potencialmente excluídas de sistemas sociais comuns também devem ser consideradas.

E para isso não basta somente a implementação de medidas políticas. Pois, a questão não é apenas prática, da prática pedagógica, mas reflete nas teorias e ideologias que tradicionalmente conduzem a lógica educacional.

Assim sendo, o presente estudo tem por objetivo descrever e analisar alguns aspectos históricos da EI, no que tange à Educação

¹ Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI/ UNESPAR/PV/UNESP, Professora da Educação Básica, Prefeitura de Campo Mourão/PR, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9451285565113867>, e-mail: libaniofernanda@gmail.com

² Mestre em Educação Inclusiva pelo do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- PROFEI/ UNESPAR/PV/UNESP, Professora da Educação Básica, Prefeitura de Alto Paraná/PR, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6723348207498593>, e-mail: wully_altieri@hotmail.com

³ Doutora em Educação, Professora adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí e Professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESPAR/PV/UNESP, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8124217357002723>, e-mail: dorcelygarcia@hotmail.com

Especial (EE) no Brasil, e como ocorreram os movimentos da inclusão escolar antes e a partir da implementação de políticas públicas educacionais inclusivas.

Para tanto, nesta pesquisa foi realizado uma análise bibliográfica e documental buscando resgatar o percurso histórico da concepção de deficiência e da inclusão escolar em uma perspectiva geral.

O trabalho está estruturado em quatro partes, primeiramente será apresentado o público da EI, assim como a sua trajetória histórica, frisando seus percalços e avanços no decorrer dos períodos denominados exclusão, segregação, integração e hoje à inclusão. Bem como, os documentos que dão base legal para a Inclusão, para que se possa compreender como a educação caminhou até a perspectiva inclusiva, enfatizando os marcos-históricos e normativos pelos quais a escola brasileira passou ao longo do tempo e por fim refletir sobre as ações inclusivas no ambiente escolar.

A parte teórica refere-se a uma revisão literária e a revisão documental uma vez que compreende a análise de documentos oficiais sobre como está a implantação dos princípios e determinações contidas em documentos normativos para efetivação da EI.

A relevância do assunto se traduz na oportunidade de reflexão por parte dos educadores acerca do aprimoramento de suas práticas, principalmente no contexto da difusão e disseminação das ideias inclusivas, bem como para uma conscientização sobre a forte influência que estas exercem na sociedade contemporânea. Além disso, poderá fornecer subsídios para posteriores pesquisas sobre o assunto.

MÉTODO

O método de pesquisa será o materialismo histórico, uma vez que a discussão teórica está embasada num processo histórico e dialético da realidade. Visto que, as mudanças sociais só são explicadas quando entendemos o determinado tempo histórico em que o homem viveu e organizou ali suas necessidades, entendendo a organização política e as ideias dominantes de sua época. Nesta perspectiva, destaca-se o processo de produção do conhecimento sobre a realidade para transformá-la, por meio do conhecimento da realidade para transformação das condições históricas e sociais.

A abordagem metodológica da pesquisa bibliográfico e documental com enfoque qualitativo. Trata-se de uma pesquisa documental, pois, “apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes” (Gil, 2007, p.62).

A parte teórica e revisão documental compreende análise de documentos oficiais sobre como está a implantação dos princípios e determinações contidas em documentos normativos, em âmbito nacional, além de documentos legais no país que defendem a EE a partir de uma perspectiva inclusiva.

RESULTADOS

Os resultados acontecerão mediante ao formulário respondidos pelos professores que participaram do evento de extensão.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEU PÚBLICO ALVO

A EI vem sendo tema de estudos e pesquisas científicas, por tratar-se de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Silva (2011, p. 11) corrobora com essa afirmação ao destacar que:

Entende-se por Educação Inclusiva o acesso e permanência de todas as crianças no âmbito escolar de ensino regular, em todos os níveis de educação independente de suas peculiaridades e necessidades educacionais especiais, a fim de possibilitar a aquisição de saberes e o desenvolvimento individual, respeitando as diferenças relativas à espécie humana.

EI, portanto, significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. A opção por este tipo de educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário, com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É

essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todos.

Preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (Carvalho, 2005, p. 29).

Desse modo, a EI preconiza ações educativas que valorizam o sujeito em toda sua pluralidade, reconhecendo e respeitando a diversidade como característica distintiva, inerente a cada pessoa, assegurando o direito ao acesso e a participação de todos os indivíduos, perante as oportunidades ofertadas pela sociedade. Portanto, é necessário realizar mudanças na organização das escolas para que as mesmas sejam capazes de incluir os alunos público alvo da educação especial (PAEE), garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Logo, é oportuno destacar que o PAEE, orientada pelo direito universal à educação, envolve todas as pessoas, independentemente de suas particularidades. No entanto, as pessoas com deficiência têm sido um dos principais focos da área porque foram historicamente privadas da participação nas redes de ensino. Bem como por estarem associadas a um estigma de “anormalidade”, o que acentua o processo discriminatório e a exclusão.

Por essas e outras razões, a legislação determina que o PAEE na perspectiva da EI corresponde aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD). A EI deve ser entendida, como uma política orientada para o respeito e a valorização das diferenças, que prevê ações em curto, médio e longo prazo.

Neste contexto Batalla (2009) explica que a EI assume-se como respeitadora da capacidade de evolução de todos os alunos acreditando

que todos têm possibilidade para o desenvolvimento desde que a escola se constitua num espaço de interações comunicativas e de respeito à diversidade humana.

A autora supracitada finaliza seus argumentos dizendo que a escola inclusiva se traduz em um novo paradigma que possui como essência estar em conformidade com um propósito humano, solidário e qualitativo para todos. Segundo Rabelo, “[...] a organização da aprendizagem na perspectiva inclusiva precisa se adaptar as necessidades educacionais dos alunos, e não estes à escola [...]” (Rabelo, 2012, p. 47).

Ressalta-se que a EI diz respeito a todas as pessoas, sem exceção. Ou seja, todos os alunos, com ou sem deficiência, têm direito ao acesso à matrícula e permanência, bem como à participação em todas as atividades da escola e à aprendizagem, com equiparação de oportunidades para o pleno desenvolvimento de seu potencial.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A ideia de inclusão sobre a qual discutimos na atualidade é fruto de uma longa trajetória histórica, política e social na qual, a visão sobre a pessoa com deficiência e seu direito à educação e socialização foi se transformando até chegarmos ao entendimento que permeia os dias atuais.

Assim, entende-se que, para discutir a inclusão, e, mais propriamente, a educação inclusiva, é necessário fazê-lo em um contexto histórico de transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas da sociedade (Cerezuela; Mori; Shumazaki, 2021).

De fato, as raízes da inclusão inserem-se no movimento contra a exclusão social que, sem dúvida, tem sido um dos grandes desafios na contemporaneidade, com a exposição de práticas excludentes e a defesa de ideais democráticos alicerçadas nos direitos humanos, pois cada vez mais pessoas com deficiências têm a consciência de seus direitos ao acesso aos bens públicos e à garantia de uma educação de qualidade que respeite e atenda a sua formação plena.

Assim sendo, compreender a história da EI é essencial para compreendermos a nossa realidade na educação, neste aspecto, Saviani (2003) observa que as mudanças históricas que ocorrem em nossa sociedade, de certa forma, influenciam a educação, e esta, por sua vez,

contribui para essas transformações. Portanto não se pode falar de educação inclusiva sem falar da história da EE. Para fins didáticos, dividimos o contexto histórico desse atendimento em quatro fases: A primeira fase: da exclusão; segunda fase: da segregação; terceira fase: da integração e a quarta fase: da inclusão.

A primeira fase da história do atendimento às pessoas com deficiência, é marcada pela fase da exclusão social. “As imperfeições eram consideradas intervenções de forças do mal, e como tal, uma ameaça à manutenção social, e por esse motivo crianças eram levadas ao extermínio [...]” (Cerezuela; Mori; Shumazaki, 2021, p. 21). Neste período,

[...] a organização social era dividida em poucos senhores, que detinham a forma de produção, e os demais, que eram serviçais, considerados sub-humanos, portanto, excluídos de qualquer participação social. Nessa sociedade tão excludente, o extermínio de qualquer pessoa que não atendesse às características convencionadas pela sociedade não representava qualquer tipo de problema (Cerezuela; Mori; Shumazaki, 2021, p. 22).

Sabe-se que, de acordo com Silva (2009), a sociedade ocidental viveu um longo histórico de negligência quanto à pessoa com deficiência, desde os primórdios, na Grécia e Roma antiga, quando estes eram vistos como abominações e a eliminação dessa população era visto como algo necessário.

Está época era determinada pela ignorância e total rejeição ao diferente. A falta de conhecimento científico para explicar as anomalias físicas, sensoriais e intelectuais levava à busca da compreensão na religião e na mitologia (Jiménez, 1997).

Sendo assim, com a ampliação dos conhecimentos científicos para substituir as explicações míticas da sociedade. Foi a partir do século XIX, com o desenvolvimento de pesquisas na área da medicina, que se dá início a segunda fase da história da educação especial: da segregação.

Segundo Cerezuela, Mori e Shimazaki, (2021) no século XX começa a fase da segregação, também conhecida como o período da institucionalização, onde se cria as primeiras instituições de acolhimento às pessoas com deficiência em regime de internato, “[...] foi a época, que

podemos considerar o início da educação especial. Período em que a sociedade percebe a necessidade de atender as pessoas com deficiências ou “anomalias” (Cerezuela; Mori; Shumazaki, 2021, p. 23). Assim sendo, surgem neste período os primeiros avanços nessa modalidade educacional.

Para Mendes (2006), é nesse contexto que se inicia a história da EE, porém, a principal forma encontrada pela sociedade da época para o atendimento das pessoas com deficiência foi a segregação em asilos e manicômios, atendimento esse relacionado ao paradigma da institucionalização, que segundo a autora é o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade/deficiência.

Durante essa fase as pessoas com deficiência ainda eram excluídas da sociedade e até mesmo por seus familiares, os abrigos eram administrados pela Igreja Católica, filantrópicos e de cunho assistencialista, onde os assistidos viviam ali por toda a vida e o objetivo era sempre a busca da adaptação a educação era realizada em institutos à parte, no viés clínico.

Nesse período as pessoas com deficiência eram impedidas de frequentarem as instituições de ensino regular sendo privados da socialização com seus pares devido aos estigmas existentes na sociedade da época. O atendimento destinado a elas era restrito as instituições especializadas em que o objetivo principal era de cunho assistencialista e não educacional, pois prevalecia a ideia de que as pessoas com deficiência não conseguiam e não tinham capacidade para avançar no processo educacional.

Posteriormente, nos anos de 1970, durante o período de integração, as instituições de ensino regular passaram a receber as pessoas com deficiência. O modelo integracionista apoiava-se nos princípios da normalização que defendia a ideia de que todas as pessoas com deficiência tinham o direito de participar do mesmo sistema de ensino e de ter acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem que as pessoas ditas normais, ou seja, definia o acesso às escolas comuns como um direito de todas as pessoas. O princípio de normalização,

[...] tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades

iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (Mendes, 2006, p. 389).

No entanto, o conceito de normalização durante o processo de instauração da integração escolar acabou sendo mal interpretado, devido à visão distorcida desse conceito, o acesso das pessoas com deficiência aos ambientes educacionais acabou ficando condicionado à adaptação delas aos padrões comportamentais dos espaços sociais, ou seja, as pessoas com deficiência deviam tentar se tornar o mais normal possível para, dessa forma, serem inseridas na sociedade. Atribuindo exclusivamente a responsabilidade, aos indivíduos sobre sua inserção nos ambientes e sobre o sucesso ou fracasso associado ao seu desenvolvimento.

Essa situação desencadeou um período de integração parcial em que ainda havia espaço para a exclusão de algumas pessoas com deficiência, já que se exigia uma adequação por parte delas para que fossem inseridas nas escolas comuns.

Sob esse viés “[...] a integração ainda pressupunha a existência de classes e escolas especiais que ocupassem o mesmo espaço físico arquitetônico, sem que o aluno, em regra, participasse das atividades como pertencente ao grupo” (Cerezuela; Mori; Shumazaki, 2021, p. 32). Assim, a integração escolar, na maioria dos casos, ficava reduzida à presença física das pessoas com deficiência nas escolas comuns excluindo possibilidades de participação efetiva, pois não eram oferecidas a elas as mesmas oportunidades de aprendizagem destinadas a seus pares ficando a inclusão delas restrita apenas ao direito de acesso as instituições.

Diante dessa situação, surgem reivindicações em âmbito nacional para a reestruturação da educação. Conforme Mendes (2010 p. 13), “[...] diante dos problemas de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de educação para todos e de educação inclusiva”.

A partir de então, surge um novo movimento no campo educacional propondo a educação para todos. Esse movimento defende que os ambientes educativos devem se transformar e se adaptar para auxiliar no processo de inclusão e desenvolvimento das pessoas com deficiência possibilitando a educação para todos.

A política de integração havia resultado em uma estrutura educacional fragmentada, nem sempre acessível a todos. Em contrapartida, iniciava-se movimentos no mundo com ênfase na consciência e o respeito à diversidade, produzindo mudanças no papel da escola que passou a responder melhor às necessidades dos estudantes (Cunha, 2013, p. 35).

A fase da inclusão, teve início em âmbito mundial, nas duas últimas décadas do século XX, no designo de superar a proposta integradora. Para Mantoan (2003) a fase da integração compreendeu a inserção dos alunos em um contexto sem que exigisse às modificações dessa estrutura e práticas pedagógicas, nesta proposta o indivíduo que deveria se esforçar para acompanhar e se adequar à realidade escolhida.

Sendo assim, o movimento a favor da inclusão ganhou força na década de 1990, com a repercussão dos movimentos internacionais e o fortalecimento dos debates acerca do direito e da equidade. Segundo Góes (2002) afirma que apesar da inclusão ser um assunto em evidência, há a necessidade de se formalizar propostas diferenciadas diante da gama heterogênea das especificidades do aluno com deficiência. O direito à igualdade, na perspectiva inclusiva, compreende o direito de ser olhado por sua singularidade e atendido como tal. “[...] As condições diferenciadas para a promoção de sua aprendizagem e desenvolvimento vão inovar a escola e sua uniformidade no ensino [...]” (Cerezuela; Mori; Shumazaki, 2021, p. 33).

A educação como direito fundamental de todos, deve ter como objetivo a inclusão social plena do indivíduo, para isso, é essencial que seja incluído na escola e que tenha condições de aprendizagem dos conteúdos universais. A inclusão, dessa forma, ocupa uma posição desafiadora no contexto educacional brasileiro da atualidade.

Este romper de paradigmas e juízos, por vezes, colide com barreiras sólidas e exige estratégias políticas, sociais e pedagógicas, para eliminar os obstáculos que impedem a acessibilidade e a efetivação da ideia inclusiva. Empreendemos, neste parágrafo, dois conceitos importantes afetos à inclusão: barreiras e acessibilidade (Cerezuela; Mori, 2021, p. 34).

A barreira não se configura apenas num obstáculo físico e visível, ela pode, também, ser representada solidamente por atitudes e ações que tornam uma ideia impraticável. Precisamos tornar o mundo material e imaterial acessível é promover condições para que todos tenham acesso independente se a pessoa tenha ou não deficiência.

INCLUSÃO: APORTES LEGAIS

Na década de 1980, emerge o conceito de inclusão que vai nortear a EI na perspectiva da EE. Tal conceito privilegia a ideia de que além do direito ao acesso a pessoa com deficiência também possuía direito a participação efetiva no ambiente escolar, tendo acesso aos mesmos conhecimentos e oportunidades de aprendizagem que os demais. Para tanto, os ambientes educacionais precisariam se adequar para atender as necessidades de cada indivíduo respeitando suas especificidades e a diversidade que permeia qualquer espaço educativo.

Sendo a EI é um modelo recente de EE, garantido em nosso país através da Constituição Federal (1998), Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (2015), por isso é um movimento em construção, que ainda perpassa por inúmeras dificuldades e necessidades, de compreensão, aplicação e expansão pelas diversas áreas que contempla.

Para tanto, a última década do século XX, é considerado um marco importante no que se refere à educação especial no Brasil, pois emergiram nessa década, as primeiras intervenções políticas, em nível nacional, as regras legislativas brasileiras constitucionais e infraconstitucionais, impulsionaram um processo de profundas transformações conceituais, no que tange os direitos das pessoas com deficiência.

A Constituição Federal de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”, por garantir os direitos fundamentais de todos os grupos sociais, trouxe mudanças nas garantias de direitos das pessoas com deficiência. No que diz respeito à educação, a constituição traz em seu Art. 205, que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com

a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 124).

Já em 1996, com a aprovação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, viabiliza-se também os direitos assegurados as pessoas com deficiência, em sua participação na sociedade escolar, ao ressaltar no Art. 58:

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 (Brasil, 1996, p.20).

Para que essa lei se desenvolva, a LDBEN de 1996, estabelece em seu Art. 59, como dever do estado além de assegurar o direito da acessibilidade ao ensino regular, métodos, curriculares e recursos em que prioriza professores capacitados, para desenvolver o ensino adequado aos alunos com deficiência.

Em conformidade em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem por objetivo de assegurar a inclusão dos alunos com deficiência que no ensino regular, tornando a EE uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino e demais modalidades da educação. O movimento mundial pela inclusão é, segunda PNEEPEI,

[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na

concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 05).

A referida política cria novas diretrizes no que se refere à formação dos profissionais para atuarem na área, bem como a caracterização dos alunos que compõem este universo. Assim, com o avanço sobre a forma de organização da educação especial enquanto modalidade de ensino para a inclusão escolar de alunos com deficiência orientando os sistemas de ensino, Mantoan (2006, p. 10) destaca:

A partir da Política de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, verifica-se a hegemonia do modelo de segregação absoluto nas normas educacionais. Os documentos legais e as ações institucionais subsequentes reforçaram a perspectiva inclusiva e, cada vez mais, fortaleceram o novo rumo da modalidade de educação especial, que passa a ser responsável pela organização e oferta de atendimento educacional especializado (AEE), apoiando assim a inclusão do seu público-alvo.

Dentro das novas diretrizes de implementação da política de educação inclusiva é ofertada o AEE, pois trabalha na formação dos alunos, organizando materiais didáticos e recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (Mantoan, 2006).

Sob essa premissa, destaca-se como um marco de inclusão social, neste sentido a inclusão educacional a Lei brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13. 146, criada no dia 6 de julho de 2015 e aprovada em 2 de janeiro de 2016, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera a pessoa com deficiência “Aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (Brasil, 2015, p.28).

Se faz necessário relembrar que a deficiência é um conceito em evolução e hoje é compreendida como expressão da diversidade humana e uma consequência da relação da condição física, sensorial, intelectual e mental das pessoas com o ambiente, o sistema e a sociedade. A partir deste conceito é que podemos pensar uma sociedade inclusiva e ações que podem auxiliar no processo de eliminação de barreiras para criar condições de equidade para as pessoas com deficiência.

Em 2018, houve alterações no PNEEPEI, dez anos depois, com o intuito de adequá-la à legislação mais recente, melhorando a organização dos serviços e ampliando o atendimento a esse público. Porém, gerou controvérsias essas alterações, uma vez que o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), da Unicamp, denunciou a intenção do governo federal de promover mudanças prejudiciais na PNEEPEI, pois essas alterações desconsideram a construção realizada até o momento, demandando o envolvimento profundo da sociedade como um todo, com vistas ao seu enfrentamento (Garcia; Favaro, 2020).

A política apresentada pelo decreto nº10.502 de 30 de setembro de 2020, como inovadora reproduz garantias já asseguradas ao PAEE, distorcendo conceitos e inspirando interpretações que não reconhecem os avanços que foram vivenciados no país a partir da PNEEPEI de 2008. A previsão de escolas especiais, voltadas apenas a alunos com deficiência, já é algo superado desde 2008 na PNEEPEI, que preconizava a matrícula em turmas regulares, com apoio complementar especializado dependendo de cada caso.

Sendo assim, analisa-se que o decreto traz retrocessos quanto à EI, não há avanços significativos, uma vez que, a nova política de educação especial não é voltada para investimentos que efetive prática da inclusão. O decreto representa um retrocesso à concepção de inclusão escolar como um direito humano. Entretanto, o decreto não vigorou, pois foi suspenso pelo supremo tribunal.

Segundo Santos (2006), todos os alunos têm como direito receber educação independentemente de sua deficiência ou não. Exige-se então, sobretudo, uma mudança de postura que implica a quebra de paradigmas impostos pela sociedade, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de educação de qualidade na qual o acesso e permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Através das conquistas relacionadas, quer seja dentro da EE ou fora dela, pessoas e ou/ estudantes, com deficiência ou não, possuem seus direitos garantidos em leis e assim, sabemos que o direito de todos à educação com vistas a inclusão, deve ser consolidada com equidade.

PRÁTICAS INCLUSIVAS SOB O VIÉS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A EI pressupõe que todas as pessoas devem ter o direito à educação, isso implica no direito das pessoas com deficiência de frequentarem as escolas regulares. Segundo Magalhães e Cardoso, (2011), esse modelo requer mudanças na organização das escolas a fim de dar respostas às necessidades de todos os alunos. Portanto, não basta apenas garantir o acesso, é necessário realizar mudanças na organização das escolas para que as mesmas sejam capazes de incluir os alunos com deficiência garantindo, além do acesso, a permanência e a aprendizagem dos educandos.

A inclusão social tem como decorrência a inclusão educacional, pois é um movimento mundial de luta pelo o direito de igualdade historicamente negado pela sociedade. Mas, para que a inclusão aconteça e seja efetivada na prática, precisamos promover a discussão da importância da vida em sociedade com o pensar para além do capital, em que todos os sujeitos tenham um pleno desenvolvimento do potencial humano e da sua dignidade (Cerezuela, 2016). Portanto, deve-se enfatizar que o direito de emancipação humana é de todos, devendo a escola e os seus professores, buscar alternativas diferenciadas para atingir seu alunado, evitando assim, a exclusão e, conseqüentemente, a discriminação.

A deficiência tem ligação com os termos “diversidade” e “inclusão”, uma vez que podemos observar que os termos indicam os movimentos mundiais pela luta das pessoas com deficiência passou para melhores condições. Nessa trajetória, as pessoas com deficiência são vítimas de processos excludentes consolidado pela sociedade capitalista. Devido a todo esse movimento que se passou e que ainda precisamos continuar lutando, pela emancipação e integração desses sujeitos sem nenhuma discriminação na sociedade e na escola.

Vilaronga e Mendes (2014) afirmam que há um aumento expressivo na demanda de matrículas de alunos PAEE, no ensino comum, essas matrículas tem desafiado profissionais da educação a buscarem novas práticas pedagógicas e metodológicas, com objetivo de atender a diversidade.

Quando falamos sobre diversidade em educação nos remetemos a ideia de dar oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência na escola, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças. Ao abordar a questão da diversidade, vale ressaltar que a mesma não se assujeita somente às minorias ou às crianças com necessidades especiais, pois todos nós seres humanos somos únicos, portanto, diferentes uns dos outros. Tal fato trata-se de denominar como diversidade “[...] as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais” (Santos, 2010, p.13). Todo esse contexto mostra que os alunos que compõem nossas salas de aula não são iguais e que, portanto, não é possível desenvolver uma ação pedagógica única e homogênea.

A PNEEPEI também apresenta contribuições ao fornecer orientações e definições nos mais diferentes aspectos da EE voltados para a EI, desde a função do atendimento especializado, atuação dos profissionais envolvidos nessas atividades, formação de professores, acessibilidade, acesso aos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Partindo do pressuposto de que a educação inclusiva para alunos com deficiência é um direito assegurado pela legislação e, assim como todos os processos educacionais, traz diversos desafios. Com o propósito de galgar esses desafios e melhorar os aspectos que envolvem a inclusão educacional, foi inserido nas escolas o Atendimento Educacional Especializado (AEE), partindo do pressuposto de que “[...] a inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008).

O documento também ressalta que o acesso à EE perpassa desde a Educação Infantil até a Educação Superior e tem interface com outras modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, por possibilitarem a ampliação das

oportunidades de escolarização e acesso ao mundo do trabalho (Brasil, 2008).

Sendo assim, a inclusão é um processo gradual, no qual todos os atores sociais da escola são informados, conscientizados e comprometidos com seus avanços e desafios. Souza, Pereira e Lindolpho (2018) não se trata de uma tarefa fácil, uma postura de acesso ao conhecimento e de proximidade entre os sujeitos da educação, requer uma formação docente de qualidade e que privilegie o desenvolvimento de práticas coletivas.

O ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria entre os professores da educação comum e EE. Segundo Rabelo (2012) o ensino colaborativo na educação só se efetivará se houver investimentos em formação dos profissionais e professores e um trabalho conjunto entre eles. A política inclusiva precisa vir acompanhada de uma política de formação inicial e continuada, “[...] a inclusão e ensino especial, e um trabalho conjunto de ambos, somado a esforços de outros profissionais especializados” (Rabelo, 2012, p. 40).

Segundo Abdalla (2016) em pesquisas realizadas sobre as representações com os professores sobre a questão de alunos com deficiência mostram que o maior desafio no processo de inclusão é enfrentado na relação professor – aluno, pois, “[...] alguns entrevistados possuem insegurança e frustração com este trabalho e ao mesmo tempo outros docentes disseram que se sentem preparados para lidar com os alunos deficientes” (Abdalla, 2016, p. 27).

O trabalho docente tem como resultado as práticas e ações dos professores, essas práticas e ações influenciam no processo de inclusão e diversidade. Desta maneira, a inclusão é um processo contínuo, que demanda muito empenho de todos os envolvidos, não sendo uma tarefa fácil, exige superações de barreiras construídas na sociedade e na escola. Mas especificamente as barreiras estruturais e atitudinais, “[...] a adaptação e a flexibilização da dinâmica escolar têm como objetivo romper as barreiras, tanto estruturais quanto atitudinais, e visar à efetiva inclusão do aluno na vida em sociedade” (Cerezuela, 2016, p.54). O rompimento de tais barreiras busca proporcionar a garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Libanio, Castelar e Garcia (2022) afirmam que a EI compreende a construção de uma escola aberta para todos, que respeita e valoriza a diversidade, desenvolve práticas colaborativas, forma redes de apoio à

inclusão. Assim, a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular implica no desenvolvimento de ações adaptativas, visando à diferenciação curricular para que o mesmo possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula e atenda às necessidades individuais de todos os alunos. Dentre essas ações, vale destacar a ampliação de recursos e serviços que assegurem condições de acessibilidade ao público alvo.

As autoras continuam afirmando que Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologia Assistiva (TA), compreende todo o aparato de recursos acessíveis à pessoa com deficiência, sejam eles de origem estrutural ou pedagógica. Independente das condições apresentadas pelos discentes, fica evidente que o uso de diferentes estratégias de ensino, podem se tornar o diferencial nas condições de permanência e de êxito acadêmico de estudantes com ou sem deficiência no processo de escolarização.

A efetivação da EI, requer mudanças das práticas pedagógicas, que valorizem as diferentes formas de construção do conhecimento, assegurando o desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, tendo em vista as particularidades e especificidades de cada deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão envolve a convivência com as mais variadas culturas, ideologias e particularidades. Sendo assim, o respeito à diversidade é um aspecto essencial para a conquista de uma EI com vistas à igualdade de direitos para todos. Diante dos apontamentos realizados, evidencia-se que a trajetória percorrida para chegar ao conceito de inclusão atual, foi necessário superar uma série de concepções distorcidas sobre a presença das pessoas com deficiência nas instituições de ensino regular, passando por diferentes fases que se caracterizavam em consonância com a realidade ideológica, social e política de cada época e nos quais os sistemas de ensino respondiam as necessidades dos indivíduos de diferentes formas.

Constatou-se na literatura que sua evolução constituiu de um processo lento e gradativo que foi se expandindo com pequenos avanços no desenrolar da sociedade, sendo marcado por várias mudanças conceituais e atitudinais. Visto que, o acesso é garantido em leis, porém,

a permanência mediante a uma qualidade de ensino e aprendizagem torna-se fundamental na efetivação da inclusão de alunos com ou sem deficiência.

Sem dúvida, a EI é uma vertente revolucionária que tenta ainda com dificuldades, desvencilhar as barreiras sustentadas pela exclusão. Neste sentido, diante do cenário inclusivo visto atualmente, são necessárias diversas mudanças. Mudanças na visão do educar, inserindo práticas que respeitem a diferença como particularidade e que, considerem incondicionalmente o ser humano. Mudanças ideológicas que façam com que as escolas tenham em seus espaços educacionais alunos que sejam únicos e singulares compreendendo-os como distintos uns dos outros, mas todos dotados de potencialidades. Isso significa não apenas disponibilizar matrículas, mas ofertar e assegurar a igualdade de direitos a todos.

É oportuno destacar que o professor é uma peça de fundamental importância nesse processo, redimensionando suas práticas e suas atitudes no sentido de valorizar o desenvolvimento de cada um, incentivando e compreendendo a diversidade de ritmos de aprendizagem.

Na escola encontramos muitas dificuldades, em relação a efetivação da inclusão e diversidade, todavia, não devemos atribuí-las às pessoas com deficiência, mas sim as barreiras encontradas no interior da escola e na sociedade. Sendo importante fazermos a reflexão que o sucesso ou fracasso na aprendizagem depende de todos os envolvidos. Desta forma, o professor que atua com a diversidade, precisa ser pesquisador, buscar novas metodologias e atividades que potencialize o aprendizado de seus alunos, sem medo de errar.

Assim sendo, é primordial que o professor se preocupe em desenvolver sua aula reconhecendo as diferenças existentes entre os alunos. Dessa forma o docente passa a refletir sua prática sob o viés das diversidades, onde a individualidade humana deve ser respeitada, reconhecida e aceita, uma vez que, somos diferentes uns dos outros, o que faz com que todos nós tenhamos capacidades e limitações para aprender. Neste contexto, cabe ao professor reconhecer seu papel de mediador de aprendizagens, para todos os alunos, devendo ser esta mediação desprovida de preconceito, estigma e exclusão.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, A. P. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/adrii/Downloads/BEZERRA-2016%20(5).pdf. Acesso em: 08 dez. 2020.

BATALLA, D. V. **Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira**. v. 19, n. 1, 2009. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18411965005>. Acesso em: 20 dez. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Decreto nº 10.502. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 20 jun. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 3 ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso 20 mar. de 2021.

CEREZUELA, C. **Política Nacional de Educação Inclusiva**: Um estudo sobre sua efetivação nas cinco Regiões Brasileiras. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2016.

CEREZUELA, C. MORI, N. N. R. Os documentos legais da inclusão. In: MORI, N. N. R. CEREZUELA, C. (Orgs.). **Inclusão e educação especial na educação básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras**. Maringá: Eduem, 2021.

CEREZUELA, C. MORI, N. N. R. SHIMAZAKI, E. M. A trajetória histórica da Educação Inclusiva. In: MORI, N. N. R. CEREZUELA, C. (Orgs.). **Inclusão e educação especial na educação básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras**. Maringá: Eduem, 2021.

CUNHA, E. Marcos históricos da Educação Inclusiva. In: CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

GARCIA, D. I. B. Favaro, N. de A. L. G. Special Education: public policies in Brazil and current trends. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e184973894, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. SOUZA, D. T. R. REGO, T. C. R. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-116.

JIMÉNEZ, R. B. Uma escola para todos: a integração escolar. In: BAUTISTA, R. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35.

LIBANIO, F. C. CASTELAR, W. A. S. GARCIA, D. I. B. O uso das tecnologias com o público alvo da educação especial no contexto educacional inclusivo. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, e20011124668, 2022.

MAGALHÃES, R.C. B. P. CARDOSO, A. P. L.B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In:

MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília. Líber Livro, 2011.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T.E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?. 2. ed. São Paulo. Moderna, 2006.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, set/dec. 2006.

MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SANTOS, M. P. **Dialogando sobre inclusão em educação**: contando casos (e descasos). Curitiba: CRV, 2010.

SILVA, M. O. E. Inclusão: concepções e práticas nos últimos dez anos – relato de uma experiência. **Revista Educação em Questão**, v. 35, n. 21, 15 ago. 2009.

SILVA, M. R. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na Educação Inclusiva**. 2011. Disponível em: http://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaretRosarioSilva.pdf. Acesso em: 28 dez. de 2021.

SOUZA, M. M. G. S. PEREIRA, A, A. LINDOLPHO, D. M. P. Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. In. PAPIM, A. A. P. ARAUJO, M. A. Paixão, K. M. G. SILVA, G. F. (Orgs). **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

VILARONGA, C. A. R. MENDES E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012. 200 fls.

INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E AS PRÁTICAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Ivone de Almeida Dias¹
Noemi Nascimento Ansay²
Mariana Lacerda Arruda³

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) começa na escola com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a implementação de práticas para o enriquecimento curricular. O objetivo do trabalho pedagógico é promover a participação do alunado com AH/SD como membros integrantes da comunidade escolar, contribuindo com os seus próprios projetos na escola. Dessa forma, eles interagem de maneira colaborativa, construindo novos conhecimentos com base nas suas habilidades e capacidades cognitivas. Para que a criança com AH/SD sinta-se verdadeiramente incluída na escola, são necessárias algumas ações referentes as práticas pedagógicas para suplementação, e

¹Professora da Rede Municipal do Município da Fazenda Rio Grande e Mestranda Programa de Mestrado Profissional Educação Inclusiva (PROFEI): <https://lattes.cnpq.br/0620068899862015> E-mail: geografiadias@gmail.com

² Doutora e Mestre em Educação (UFPR); Diretora do Campus de Curitiba II, Unespar; Orientadora do Programa de Mestrado Profissional Educação PROFEI, CV, <http://lattes.cnpq.br/2522951277654216> E-mail: noemi.ansay@ies.edu.unespar.br

³ Doutora e Mestre em Educação (UFPR); Diretora de Centro do Campus de Curitiba II, Unespar; docente do Bacharelado em Musicoterapia (Unespar), orientadorado, PROFEI. <http://lattes.cnpq.br/8189459100604298>. E-mail: mariana.arruda@ies.unespar.edu.br

enriquecimento curricular, visando o desenvolvimento intelectual e psíquico-emocional da pessoa com AH/SD e sua inclusão escolar.

O acolhimento e as adaptações necessárias no âmbito escolar, são importante no processo de inclusão do aluno com AH/SD porque intrinsecamente a flexibilização curricular está relacionado para o bem-estar e a atuação do estudante inserido na escola. Para isso, a colaboração de toda a equipe docente do âmbito escolar é fundamental. Utilizaremos como fundamentação teórica deste trabalho os seguintes autores: Renzulli (2014), que aborda o enriquecimento escolar. As considerações de Gardner (1995), em sua "explicação das inteligências múltiplas", abordou a inteligência como fator "bi psicológico". Jean Piaget (1977), em seus estudos sobre a "Epistemologia Genética", Gagné (2000, 2003), e as suas contribuições sobre talento e superdotação. Guenther, Freeman (2000), aborda questões sobre "enriquecimento educativo". Sabatella e Cupertino (2007, P, 67, 80) inferem do enriquecimento curricular. As normativas educacionais para o atendimento educacional especializado.

No Município de Fazenda Rio Grande, no estado do Paraná, o atendimento às crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental é realizado no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) em colaboração com as escolas. Neste sentido, esta pesquisa, tem por objetivo analisar os procedimentos e recursos que os professores utilizam para a suplementação e motivação dos estudantes com AH/SD, visando ao seu pleno desenvolvimento cognitivo e social. Considerando o modelo de enriquecimento escolar proposto por Renzulli (1997, 2012, 2014), existem variadas formas de adaptações curriculares que buscam tornar-se a escola um lugar onde os talentos sejam identificados e desenvolvidos. Fomentando a motivação dos estudantes no aprofundamento do conhecimento e a produção de novos conhecimentos.

São propostos três tipos de enriquecimento escolar no modelo triádico, englobando as três atividades: tipo I, tipo II e tipo III. No tipo I, o foco está no interesse e incentivo dos estudantes em temas, assuntos, ideias e campos de conhecimento. Nesta atividade, os estudantes com AH/SD são expostos a diversos temas, palestras, documentários, artigos, filmes, exposições e visitas a aulas de campo. No Tipo II, que se refere ao enriquecimento curricular, os alunos desenvolvem suas pesquisas e

aprendem como fazer pesquisa, partindo da área de seu interesse. Eles adquirem conhecimento sobre metodologias investigativas, desenvolvendo o pensamento analítico e o raciocínio científico, promovendo reflexão e aquisição de novos conhecimentos. O tipo III, nesta etapa, aumenta as oportunidades de reflexão sobre problemas reais e a resolução desses problemas por meio de métodos adequados de investigação. Isso culmina na criação de novos conhecimentos ou produção de conhecimento. Neste contexto, a forma de enriquecimento proposta por Renzulli (2014) contribui para a participação do aluno e sua autonomia, além de promover a interação cognitiva e afetiva em práticas sociais inovadoras.

Esse tipo de enriquecimento educativo, pode ser na Sala de Recursos Multifuncional para AH/SD, ou na sala comum, também podem ser realizadas em núcleos de atividades especializados. As alternativas para a inclusão dos estudantes na escola, por meio de atividades curriculares e extracurriculares, devem estar integradas ao currículo escolar e serem mediadas pelo professor especialista.

Considerando a proposta de enriquecimento curricular de Renzulli (2014), que inclui o modelo triádico envolvendo as atividades: tipos I, II e III, trabalhando com recursos tecnológicos e inovadoras, motivando o potencial da criança superdotada, para sua participação escolar. Nesta dinâmica várias questões são levantadas sobre os recursos que a escola pública dispõem. As intervenções do professor especializado, pode auxiliar com orientações aos professores da sala comum com adaptações adequadas referente aos alunos superdotados. Incentivar e apoiar a elaboração de oficinas com projetos na área de interesse dos alunos. Projetos para o enriquecimento curricular significativos possibilitando sua participação e autonomia. Observa-se que alguns projetos em Sala de Recursos de AH/SD de instituições públicas incluem oficinas "maker" e robótica educacional, com o objetivo de despertar a criatividade dos alunos para serem construtores e inventores, utilizando-se da cultura maker (faça você mesmo) os alunos criam seus próprios projetos, interagem e refletem, realizando o e aprimoramento das suas invenções.

A modalidade de Educação Especial passou a ser um direito legal para todas as pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação. A inclusão se tornou necessária e passou a ser o foco das atenções da sociedade a

partir da discussão de Salamanca (1994). Pensar em propostas pedagógicas para formações de todos os profissionais da educação, no tocante a Educação Especial e Inclusiva de fato é importante para que ocorra a flexibilização curricular. Propor ações de parcerias, trabalho colaborativo modificação na Instituição escolar que viabilizem a acessibilidade, tecnologias assistivas, currículo flexível são atitudes necessárias ao processo de uma educação inclusiva. Para tanto, a escola precisa rever as propostas no Regimento interno e do Projeto político Pedagógico, frente as mudanças necessárias para atender toda a especificidade dos estudantes para a inclusão de todos.

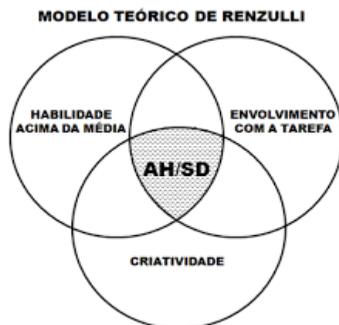
Conforme os conceitos da teoria tríade dos anéis de Joseph Renzulli (2012, 2014), considerando o sujeito superdotado em três traços; capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade como postos-chaves, é importante observar esses indicativos para contribuir com a identificação e inclusão dos alunos com AH/SD. É importante analisar diversa vertentes, no que se refere as características da pessoa superdotada. Neste contexto, a observação escolar é de fato relevante, diante dos questionamentos sobre os instrumentos que avaliam o quociente de inteligência (QI) a compreensão da concepção de inteligência dentro da proposta de Renzulli pode ser notável entre os pares da mesma idade no contexto escolar. A identificação desse público é importante, quando refletimos a importância de incluir. Mesmo sobre muitos questionamentos sobre a concepção de altas habilidades/superdotação AH/SD, o papel da escola é adaptar e incluir. Desta forma, entendemos que nem uma criança ou adolescente, deve ficar à mercê de um laudo ou documento que comprove sua alta habilidade para posteriormente ser incluído nas atividades de enriquecimento curricular. Nesta perspectiva, a inclusão começa a partir da observação em sala de aula e a flexibilização curricular subsidiando a sua necessidade.

A elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e a participação em projetos nas áreas de interesse fazem parte do acompanhamento dos estudantes com curricular, parte da reflexão sobre como realizar adaptações para a suplementação escolar dos estudantes com (AH/SD) para atender às especificidades e habilidades de cada criança inserida no Atendimento Educacional AH/SD. Todas as intervenções neste contexto, quando realizadas de maneira correta e

participativa na parceria entre a escola e o AEE, favorecem intrinsecamente a inclusão da criança com AH/SD.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando concepção de Renzulli (1997, 2012, 2014) a AH/SD decorrem da confluência de três fatores: habilidade intelectual acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esses fatores definem o comportamento do sujeito superdotado em dois tipos: acadêmico/escolar e produtivo-criativo. As concepções de Renzulli (2014) considerando o método triádico da confluência em três fatores; englobando as três atividades enriquecimento escolar no modelo: tipo I, tipo II e tipo III. Desta forma, são propostos três tipos de enriquecimento escolar neste modelo, com foco direcionado para o interesse e incentivo dos estudantes em temas, assuntos, ideias e campos de conhecimento, “The Schoolwide Enrichment Mode”, descrito no modelo para enriquecimento curricular.



Gardner (1995) abordou a teoria das inteligências múltiplas, fator que processa a informação de que a inteligência humana, vivencia situações cotidianas para resoluções de problemas num cenário cultural.

Desenvolveu a teoria das Inteligências Múltiplas, que indica a hipótese de que as pessoas possuem habilidades individuais estaria dividida nove tipos sendo: inteligência Lógico-Matemática, inteligência linguística, inteligência espacial, inteligência físico-cenestésica, inteligência Interpessoal, Inteligência

Intrapessoal, Inteligência Musical, inteligência Naturalista e Inteligência Existencial (Gardner, 1995).

Desta forma, o autor em sua tese, sobre as múltiplas inteligências pressupõem que, em alguma área a pessoa pode ter a habilidade cognitiva com potencial biopsicológico bem desenvolvido. Podemos inferir que a concepção de inteligência humana, ampliou-se no decorrer dos anos, com relevantes implicações nas práticas pedagógicas para um currículo flexível, com adaptações curriculares educacionais significativa para o estudante com AH/SD. O autor constitui seus estudos pesquisando os criadores e grandes líderes, e mentes ‘extraordinárias’, (Gardner, 2005).

Para Gardner (2000, p. 47), “a inteligência humana é um fator biopsicológico” que processa informações, soluciona problemas e cria produtos valorizados em uma determinada cultura. Esses são aspectos que nos constituem. Embora a plasticidade neural permita que as células neurais tenham o potencial de se regenerar em caso de danos (Gardner, 1994, p. 30), essa plasticidade é mais eficaz nas etapas iniciais do desenvolvimento humano. A inteligência é vista como um fator múltiplo que é moldado e remodelado culturalmente. Podemos entender que a teoria desenvolvida por Gardner, é uma extensão da concepção piagetiana, sobre a teoria da inteligência humana.

Jean Piaget (1977), em seus estudos sobre a, “Epistemologia Genética”, contribuiu significativamente para a história da educação, sobre as etapas do desenvolvimento, ele foi um precursor na investigação, com uma abordagem na construção da inteligência. Embora não tenha elaborado uma teoria específica da inteligência, como “Gardner e Renzulli”, Jean Piaget (1977), desenvolveu estudos importantes para explicar a Epistemologia Genética, que é um conjunto de teorias resultantes da concepção piagetiana, sobre cada etapa do desenvolvimento humano. Segundo Piaget, “a inteligência é o que possibilita a adaptação, especificamente, a adaptação mental às circunstâncias novas” (Piaget, 1977, p. 14). Com base nas teorias de Piaget, pode-se inferir que a inteligência é a capacidade das pessoas de resolver problemas, atuar como produtoras de conhecimento e se adaptar ao novo.

Gagné (2000, 2003) propõe a teoria de que a superdotação é “inata” e está relacionada ao uso das habilidades naturais, que são

naturalmente espontâneas, como um dom, sem a necessidade de estímulos ou treinamento externos. Em suas pesquisas, com um modelo diferenciado de superdotação e talento. O talento, de acordo com Gagné (2003), está relacionado com o domínio sistemático das habilidades superiores desenvolvidas ou "treinadas" em uma área específica, correspondendo à capacitação. Seu modelo inclui cinco áreas: intelectual, criativa, sócioafetiva, sensório motora e percepção extrassensorial. A concepção de inteligência tem evoluído ao longo do tempo, com pesquisas realizadas por diversas abordagens. Essas análises têm implicações diretas no setor educacional, especialmente e na prática pedagógica dos professores. Os fatores destacados sobre a concepção de inteligência são importantes para que haja estas atendendo as necessidades específicas e no processo de inclusão dos alunos com AH/SD.

Freeman e Guenther (2000, p. 123), referencial de enriquecimento curricular proposto é o "enriquecimento educativo":

Um esforço de estimulação intencional e planejado, que busca o crescimento da criança e aprofundando o currículo escolar básico com conhecimentos, informações e ideias que a tornam capaz para uma consciência maior do contexto abrangente de cada tema, disciplina ou área do saber.

Nas considerações de Freeman e Guenther (2000), o aprofundamento do currículo escolar permite uma estimulação resultante no desenvolvimento cognitivo para numa consciência maior de aprendizagem.

Sabatella e Cupertino (2007) inferem que o enriquecimento curricular pode contribuir com diversas formas: enriquecimento dos conteúdos curriculares, enriquecimento do contexto de aprendizagem e, enriquecimento extracurricular. Com duas modalidades: a ampliação vertical, sendo restrita apenas a uma disciplina, propondo o currículo ampliado e aprofundado, e a ampliação horizontal, que envolve várias disciplinas, integrados a um único projeto (interdisciplinar). Essas considerações propostas pelos autores, podem ocorrer na sala de aula ou em outros espaços.

A Política Nacional de Educação Especial Lei 12.796 alterou e inseriu na Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional a (LDBEN),

especificando no art. 4.^o o dever do Estado com educação pública garantido o Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em 29 de dezembro de 2015, a LDBEN foi novamente alterada, pela Lei 13.234, com objetivo de implantar um sistema de identificação, cadastramento e atendimento dos alunos com AH/SD tanto na educação básica como na superior. Segundo o caderno da série "Saberes e Práticas da Inclusão" (2006), disponibilizado pelos coordenadores e pela Secretaria de Educação Especial, são atribuídas às Altas Habilidades/Superdotação características em áreas combinadas ou isoladas.

Capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. Dos tipos de modelos mencionados, destacam-se os seguintes: tipo Intelectual apresenta flexibilidade efluência de pensamento capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas. Tipo Acadêmico evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica (Brasil, 2006, p. 143).

Estas características podem incluir o tipo criativo, que se relaciona com as seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir de maneira diferenciada e, até mesmo, extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo das teorias e conceitos de inteligência, bem como dos marcos legais, pretendemos analisar a inclusão de estudantes com AH/SD em relação ao enriquecimento curricular na educação básica no município de Fazenda Rio Grande. Para isso, pretendemos realizar entrevistas semiestruturadas com professores que atendem a essas crianças, após submetermos o projeto ao comitê de ética. Assumimos neste trabalho a hipótese de que pessoas superdotadas podem enfrentar desmotivação escolar devido à falta de um currículo apropriado. Compreendemos a importância das práticas educativas na dinâmica do ensino e aprendizagem. Portanto, é necessário implementar ações pedagógicas que garantam a atenção e oportunidades de aprendizagem para todas as crianças na escola. Para os estudantes com altas habilidades/superdotação, são necessárias adaptações curriculares e de socialização, uma vez que aprender algo novo pode ser um desafio para eles. Infelizmente, nem sempre encontramos profissionais dispostos a enfrentar esse desafio. A questão, de como enriquecer os conteúdos escolares, com os recursos disponíveis na escola pública, precisa ser compreendida e adaptada se, necessário.

É crucial destacar a importância desse trabalho no âmbito escolar para que as crianças se sintam verdadeiramente incluídas. Planejamos realizar pesquisas e ouvir os professores em sala de aula, observando o comportamento das crianças e fornecendo fichas de triagem aos professores especializados para auxiliarem na observação em colaboração com os demais professores. Portanto, o projeto de pesquisa se fundamentará na busca sistematizada da literatura científica e o diálogo com professores nas escolas, buscando realizar o levantamento de estratégias de enriquecimento curricular. Para produto educacional faremos o “projeto descobrindo com atividades para o enriquecimento curricular”, e o e-book; “práticas educativas para o enriquecimento curricular” em sala comum.

ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DOS DADOS

A pesquisa está em andamento e o projeto será submetido ao Comitê de ética da UNESPAR, pretende-se realizar entrevistas semiestruturadas com os Professores do AEE e da escolas do município da Fazenda Rio Grande que tenham estudantes com AH/SD. Após de realizadas as entrevistas, as mesmas serão transcritas e analisadas, levantando categorias de análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar as barreiras que impedem a flexibilização escolar e as diversas formas de enriquecimento escolar para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) não é tarefa fácil, dada a singularidade das características e habilidades próprias de cada um. Partimos do pressuposto de que a educação na perspectiva ocorrerá quando as pessoas com deficiência, transtornos globais e as AH/SD se sentirem acolhidas e participativas na escola. O acolhimento, a comunicação e o afeto fazem parte do processo de inclusão, mas, para que todos sejam incluídos de fato, as práticas pedagógicas de enriquecimento e de flexibilização curricular, devem atender as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidente da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. Presidente da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **nº 13.145 de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Presidente da República Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/.htm#art2
Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Presidente da República. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, **o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior**, de alunos com altas habilidades ou superdotação:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e prática da Inclusão/Desenvolvimento** e competências para o atendimento as necessidades educacionais dos alunos com Altas Habilidades/superdotação. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, 2023.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

GAGNÉ, F. Modelo diferenciado de superdotación y talento. In: BENITO, Y.; ALONSO, J. A. **Superdotados, talentos, creativos y desarrollo emocional**. Equador, Loja: UTPL, 2004.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

RENZULLI, J.S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model**: a how-to guide for educational excellence. 2. ed. Mansfiel Center, CT: Creative Learning Pres, 1997.

MAIA, Andreia Viera; CARON, Lurdes. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Silvana Aparecida Nogueira¹
Catiane Coan Böger Leandro²
Cléia Demétrio Pereira³

INTRODUÇÃO

As políticas públicas são instrumentos fundamentais e relevantes para qualquer administração pública, seja ao nível federal, estadual ou municipal. São responsáveis pelo amplo processo educacional, regendo o sistema conforme as internacionalidades legalizadas. “A educação está, cada vez mais, sujeita às prescrições e assunções normativas do economicismo e o tipo de cultura na qual a escola existe e pode existir” (Ball, 2001, p. 100).

O foco principal deste texto é analisar a influência das políticas públicas internacionais na implementação e construção de políticas públicas nacionais, promovendo reflexões do processo, os desafios e avanços. Sendo assim, parte-se da inquietação existente de como as políticas educacionais nacionais foram historicamente pensadas, formuladas e efetivadas, baseando-se em quais princípios. As diretrizes provenientes de conferências e/ou de fóruns mundiais de educação vêm, historicamente, repercutindo na elaboração de importantes reformas educacionais e na elaboração das políticas educacionais.

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, mestranda pelo Programa Nacional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI, E-mail: nogueirasilvanaaparecida@gmail.com.

² Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, mestranda pelo Programa Nacional em Educação Inclusiva em Rede - PROFEI, E-mail: catianebn@gmail.com .

³ Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Professora do Programa Nacional em Educação Inclusiva- PROFEI, Doutora em Ciências da Educação da Universidade do Minho, Portugal - UMinho, cleia.pereira@udesc.br.

Com isso, destacamos algumas ações específicas que foram planejadas: indicação dos principais marcos/documentos das políticas públicas educacionais brasileiras; identificação das instituições internacionais que se destacam no processo de internacionalização da educação; compreensão de como a internacionalização da educação direciona o sistema educacional e o processo de ensino escolar brasileiro.

Logo após, aborda-se a relação entre os programas internacionais e sua influência na estrutura das políticas nacionais. Finalmente, são apresentadas considerações finais, fundamentando-se nas informações obtidas de alguns autores, enfatizando a importância de uma análise crítica e destacando a importância de implementar políticas públicas, que sejam avaliadas pela sociedade, com participação efetiva e democrática, para assegurar o direito de todos, sem distinção de qualquer tipo de discriminação.

METODOLOGIA

O propósito deste estudo foi examinar, por meio de uma breve pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e analítico (Gil, 2002), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para identificar estudos que se centram no tema abordado. Além das referidas fontes foi necessário buscar por estudos complementares que apresentassem históricos das reformas educacionais brasileiras, artigos e documentos oficiais, que corroboram na formulação da escrita.

CONTEXTO HISTÓRICO

A atualidade social num contexto pós-guerra foi definida por uma situação global em que as democracias ocidentais foram afetadas, incluindo o Brasil, com o fim da Ditadura do Estado Novo, voltamos a uma normalidade democrática velada. Contudo, esta normalidade não foi capaz de promover uma mudança significativa no sistema educacional, como esperado e planejado na constituição de 1946, que previa a universalização da educação como direito, iniciando assim a

disseminação de informações na sociedade civil, resultando em um engajamento cooperativo entre a família e a escola.

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (Brasil, 1946).

Diante das transformações que estivessem para serem implantadas, várias possibilidades de mudanças em torno das políticas públicas voltadas para questão educacional começaram a ser planejadas e orquestradas por grupos ligados a algum interesse com fundo econômico, tendo organismos internacionais presentes nesta reformulação.

Com o advento da globalização, a troca de experiências e conhecimentos entre países se intensificou, impulsionando a adoção de políticas públicas internacionais. Organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desempenharam um papel crucial na disseminação dessas políticas e na orientação dos países membros. Conforme afirma Ball (2001, p. 100), com o “aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” essas organizações fornecem diretrizes, estudos de caso, financiamento e assistência técnica, influenciando diretamente as políticas públicas nacionais.

A presença de interesses econômicos e a influência de organismos internacionais pode levar a uma falta de alinhamento entre as necessidades e realidades locais e as agendas e prioridades desses grupos externos, o que pode comprometer a qualidade e a efetividade das políticas educacionais implementadas.

Entre 1964 e 1985 o Regime Militar é implantado no Brasil, com o processo de um projeto educacional voltado para todos, dissipa forças e seu vigor teórico e prático se ofusca contaminado por qualquer discurso sadio que pudesse ser veiculado. Vozes foram cessadas, vidas cerceadas e caladas definitivamente.

Quando o presidente João Baptista Figueiredo convidou o professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Eduardo Portella para ser ministro da Educação, em 1979, o país atravessava um dos momentos mais delicados de sua história política. Figueiredo foi o último presidente da Ditadura Militar (1964-1985) e fora escolhido por seu antecessor, Ernesto Geisel, e pelo então chefe da Casa Civil, Golbery do Couto e Silva, para dar sequência ao processo de abertura “lenta, gradual e segura” iniciado na gestão Geisel (Gois, 2018, p. 22).

Durante o regime ditatorial, a estratégia adotada foi investir em obras financiadas pelo estado, lembrando que as políticas públicas nesse período eram pensadas e executadas por um governo autoritário e totalitário. O diálogo com a sociedade civil não existia, o Brasil se tornava um grande canteiro de obras financiadas por recursos de agentes internacionais, além de ampliar as escolas públicas em massa, sem atender à qualificação necessária aos profissionais da educação com uma formação mais efetiva e crítica.

Acordo Ministério da Educação e Cultura – MEC/United States Agency International for Development – USAID para Aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava a contratação de 6 assessores americanos por dois anos. A Lei 4.440 institui o salário-educação, provenientes de recursos das empresas (Educação do Populismo ao Golpe Militar, 2014).

Com o fim do regime militar e a campanha “Diretas Já”, a sociedade civil se expande em busca de uma democracia com garantia de direitos para todos os brasileiros. Assim, surge a “Constituição Cidadã” de 1988, que expandiu a educação pública, inclusive com financiamento exclusivo para a educação e valorização do profissional da educação.

Com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996 (Brasil, 1996) nasce um novo projeto político educacional para o Brasil, o Neoliberalismo, privatizante, visão superavitária da economia, sendo este efetivado no governo de Fernando

Henrique Cardoso, onde são implementadas a Educação Infantil: creche e pré-escola, inclusive para crianças de 0 a 3 anos, Ensino Fundamental de oito anos, Ensino Médio de três séries. Conforme consta da legislação vigente.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996, p. 23).

Como forma de manutenção cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 2004 troca-se a nomenclatura para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), vinculando gasto mínimo com a educação de ensino público.

Segundo afirma Gluz (2021), a política do Fundeb é caracterizada pela vinculação e subvinculação de recursos públicos à educação básica, destacando a importância do investimento de verbas públicas para garantir o direito social à educação. Além disso, o Fundeb promove a redistribuição desses recursos consoante as competências de cada ente federado, aprimorando o modelo anterior do Fundef. O financiamento da educação envolve cooperação intergovernamental, ações e intervenções de todos os níveis de governo (municipal, estadual e nacional).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) consiste em uma política pública de grande referência nacional, em que propõe a implantação de currículo padronizado nacionalmente, considerada uma das últimas políticas públicas de relevância no Brasil contemporâneo.

Conforme salienta Firmino (2019, p. 17), é nesta política curricular que estão descritas “as aprendizagens básicas e essenciais — chamadas de habilidades — para todos os estudantes brasileiros durante o ensino básico”, como balizadora da qualidade educacional sem distinção a que “todos os alunos têm direito”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, a criação e implantação de políticas públicas voltadas à educação especial tem como pano de fundo os organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), Organização dos Estados Americanos (OEA). Este fato é observado na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O momento de adoção é o outro lado da moeda da divulgação de políticas internacionais. Muitas vezes, os países adotam políticas e programas educacionais globais porque são impostos externamente condicionados à ajuda ou pela coerção, ou porque os estados-nação estão inclinados a aderir aos modelos mundiais de organização educacional (como a teoria da Sociedade Mundial assumiria). No entanto, os formuladores de políticas nacionais têm mais espaço para movimentar-se nos processos de reforma educacional do que algum macro teorias preveem, e, muitas vezes, adotam as PEGs de forma voluntária. Assim, em um campo da política educacional globalizada, é mais relevante do que nunca compreender - e explorar empiricamente - porque os formuladores e políticas locais se envolvem com as PEGs, bem como quais são os processos, os motivos e as circunstâncias que favorecem a adoção da PEG (Verger, 2019, p. 18).

A constituição das bases para criação de políticas públicas não se dá em forma de neutralidade, mas implica em intencionalidades, muitas vezes, com pretextos em sua construção, a disputa por territórios antes não adentrados torna-se um campo vasto para circulação de discursos e teorias sobre as políticas de inclusão, procedimentos, regras, práticas pedagógicas a serem construídas sob o domínio das relações de poder. Corroborando, Schwartz e Batista (2021, p. 4) afirmam que “área educacional é um campo marcado por disputas, [...] uma área propagadora de concepções e de práticas sociais fincadas na lógica

neoliberal”. Para Ball (2001, p. 112), “[...] embora não haja uma transposição total da agenda educacional global, as decisões políticas dos Estados Nação vêm sendo tomadas majoritariamente na lógica do mercado global, levando a certa convergência de políticas educativas”.

Podemos considerar que o discurso empreendido para elaboração das políticas públicas de educação especial sofreu influências das agências multilaterais, tendo a defesa de seus interesses como maior propulsor e influenciador para legitimar e embasar o discurso elaborado, levando-o a aprovação dos documentos.

Este contexto envolve aspectos históricos, discursivos e interpretativos ao fundamentar-se na ideia de que as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente (Mainardes; Gandin, 2013, p. 154).

É importante percebermos que todo processo de construção e elaboração das políticas públicas sofre influências diretas e indiretas das agências multilaterais para garantir a presença no texto dos acordos assertivos feitos em bastidores na calada da noite.

Segundo afirmam Pavezi e Mainardes (2018, p.159),

É nesse contexto que entra em jogo a luta pela defesa de interesses, onde diversos grupos buscam influenciar na definição dos propósitos da educação. Entram em cena agências multilaterais, grupos políticos, representações da sociedade civil, indivíduos, entre outros que buscam legitimar os conceitos que embasam o discurso sobre a política em disputa (Bowe, Ball, Gold, 1992; Mainardes, 2007; Mainardes; Gandin, 2013).

As pesquisas realizadas por Pavezi e Mainardes revelaram as relações e influências presentes nas escrituras, permitindo a verificação dos conceitos e ideias que fundamentaram a orientação sobre a política nacional de educação especial, que vem sendo desenvolvida desde 1960, mas, só começou a ser acompanhada por movimentos

internacionais dedicados à defesa e proteção dos direitos humanos. O Quadro 1 expressa em síntese, a relação que se estabelece das políticas internacionais com as nacionais.

Quadro 1: Relação e influências dos e nas legislações brasileiras

Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básica de aprendizagem. (UNESCO, 1990)	- Lei Nº 9394/1996 - Resolução Nº 02/2001 e Parecer Nº 17/2001 do CNB/CEB - Lei Nº 10.172/2001 e PNE-2001-2011 - PNEEPEI 2008
Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)	- LDBEN Nº 9394/1996 - Resolução Nº 02/2001 e Parecer Nº 17/2001 do CNB/CEB - PNEEPEI 2008
Convenção Internacional para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra Pessoas com Deficiência (UNESCO, 1999) Decreto Nº 3.956/2001	- PNEEPEI 2008
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) Decreto Nº 6.949/2009	- PNEEPEI 2008 - Decreto 6.571/2008 (Revogado) - Resolução Nº 04/2009 - Lei Nº 13.005/2014 - PNE - Lei 13.145/2015 - LBI

Fonte: Adaptado de Pavezi e Mainardes (2018)

Nestes documentos oficiais, é visível a inter-relação entre os documentos observados pelos autores, constando-se a influência textual de organismos internacionais na definição para implantação da legislação e de políticas nacionais presentes em nosso país.

Conforme afirmam Schwartz e Batista (2021), o histórico de reformas das políticas públicas de educação no Brasil é complexo e

influenciado por diversas diretrizes provenientes de conferências e fóruns mundiais de educação. Essas influências e diretrizes têm buscado promover a melhoria da qualidade e da equidade educacional ao nível global. No entanto, é importante refletir sobre as forças e concepções que fundamentam e permeiam esses enunciados, concepções e práticas educacionais, a fim de avaliar suas implicações para a missão do ensino escolar brasileiro. Essa reflexão crítica é essencial para avaliar as implicações dessas políticas na educação brasileira e para buscar caminhos que promovam uma educação de qualidade, equidade e formação cidadã.

O estudo demonstra que é crucial que as reformas educacionais sigam uma perspectiva mais ampla, democrática e contextualizada da educação, considerando não apenas aspectos financeiros, como acesso e infraestrutura, mas também a qualidade pedagógica, a capacitação dos professores, a valorização da diversidade e a promoção de uma educação emancipadora, capaz de formar cidadãos críticos, engajados e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária, promovendo a inclusão de todos os sujeitos que participam do processo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Políticas influenciaram na progressão e criação de novos horizontes para a educação no contexto brasileiro. Com o início do processo de redemocratização do Brasil, muito mais pôde ser pensado e implantado pela educação. No entanto, não podemos nos esquecer da história anterior a esse processo. Foram cinco séculos de descaso, sendo quatro deles com escravidão brutal e desigualdade de oportunidades. Alguns momentos foram trágicos para a população que necessitava de ajuda do estado e de garantia dos direitos que eram usurpados.

Contudo, os avanços das últimas décadas são incontestáveis, mas os desafios, porvir, são inegáveis e incontornáveis. Com a LDBEN (Brasil, 1996) e a LBI (Brasil, 2015) novos horizontes despontam para o avanço na qualidade de acesso e equidade educacional brasileira.

Novas parcerias começam a integrar os grupos de discussões e, como sociedade civil organizada, mobilizando, questionando, pautando, levando à grande mídia as questões que subjazem o universo da gestão

e governança, para a condição contemporânea, traçar de uma vez por todas a centralidade essencial no processo de aprendizagem.

A mobilização da sociedade conecta-se aqui de forma intensa com os fundamentos mais sólidos da Democracia. Portanto, qualquer progresso nesse sentido é inaceitável em nossa sociedade, já que a Democracia, que se baseia no diálogo público, requer, atualmente, mais transparência dos gestores e aprimoramento da cadeia educacional, viabilizando políticas públicas que promovam a igualdade de direitos para todos, sem distinção de qualquer tipo de discriminação.

Sendo assim, a influência das políticas públicas internacionais na implementação de políticas públicas nacionais precisa ser repensada, questionada, estudada, havendo um equilíbrio entre a cooperação internacional e a autonomia na formulação de políticas públicas, visando atender às necessidades e particularidades de cada país.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BOWE, R.; BALL, S.J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. Londres: Routledge, 1992.

BRASIL ESCOLA. Disponível em: educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/fundeb-fundef. Acesso em 14 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014**. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/92058/constituicao-dos-estados-unidos-do-brasil-46#art-166>. Acesso em: 14 jul. 2023.

EDUCAÇÃO do populismo do golpe militar. Disponível em: <https://dopopulismoaogolpe.wordpress.com/2014/07/01/a-educacao-durante-o-regime-militar-1964-1985/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FIRMINO R. **Afinal, o que é BNCC?** Jornalista, especialista em Marketing de Conteúdo e SEO e apaixonada por educação. Disponível em: <https://blog.imagineie.com.br/o-que-e-bncc/>. Acesso em: 5 jun. 2023.

GLUZ, Micaela Passerino. O novo Fundeb é uma vitória? Análise das disputas políticas pelo projeto do novo Fundeb. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 10, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Eixo-Políticas-de-financiamento-da-educacao-basica.pdf> Acesso em: 14 jul. 2023.

GOIS, A. **Quatro décadas de gestão educacional no Brasil: Políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. (2013). A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.), **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, n. 49, p. 153-172, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SCHWARTZ, C. M., BATISTA, P. V. Internacionalização das políticas educacionais brasileiras: desdobramentos sobre a missão do ensino escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 08 fev., 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Documento a partir da Conferência de Jomtien. Tailândia, 1990. Disponível em: Declaração de Jomtien (Tailândia). Acesso em: 14 abr. 2023.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 1, p. 9-33, 2019.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AÇÕES DO NAPNE PARA A ACESSIBILIDADE ATITUDINAL

Adriana Brito Garona¹

Bianca Isabela Acampora e Silva Ferreira²

INTRODUÇÃO

A inclusão se constitui como prática recente da universalização da educação caracteriza-se como princípios que valorizam as diferenças, onde a contribuição de cada pessoa deve ser considerada e respeitada. Segundo Mantoan (2003) a inclusão é a oportunidade de conviver e compartilhar com pessoas diferentes, é a capacidade de compreender e conhecer o outro.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é investigar quais são as ações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais (NAPNE) para fortalecer e ampliar a acessibilidade atitudinal no âmbito do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro, como objetivos secundários apontar os principais atos normativos vigentes no Brasil sobre Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica, correlacionando-os ao processo de inclusão no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro, identificar as políticas de inclusão, no que tange à acessibilidade atitudinal implementadas pelo NAPNE no Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro e como resultado elaborar um produto educacional em forma de cartilha ilustrativa e explicativa sobre acessibilidade atitudinal no *campus* Campos Centro, com a finalidade de ampliar o processo de inclusão dos discentes com deficiência.

O eixo norteador desta pesquisa são ações do NAPNE, setor do Instituto Federal *Campus* Campos Centro, que envolvem a acessibilidade atitudinal, compreendendo-se a inclusão das pessoas com deficiência

¹ Mestranda do PROFEPT, Porciúncula, Brasil. E-mail: abgarona@gmail.com

² Doutora em Ciências da Educação. Professora do Mestrado PROFEPT, Campos dos Goytacazes, Brasil.

como umas formas de vencer a dualidade estrutural nas instituições de ensino. Minimizando-se, dessa maneira, as barreiras de discriminação, estigmas, estereótipos, entre outras.

A Resolução 33/2018 do IFFluminense embasa legalmente trabalho desenvolvido no NAPNE no que tange à educação especial inclusiva ao preconizar que, para garantir o atendimento educacional especializado (AEE), “cada campus do Instituto Federal Fluminense deve constituir um NAPNE e este deve ser composto por uma equipe multidisciplinar em espaço determinado e equipado” (Brasil, 2018, p. 25). Ainda de acordo com a referida normativa, o público-alvo das ações inclusivas do NAPNE são “os estudantes com necessidades educacionais específicas que se originam em função de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2015, p. 25).

Nesse sentido, a acessibilidade atitudinal, que é o foco deste estudo, é uma das possibilidades de trabalho do NAPNE, estimulando as comunidades interna e externa a terem atitudes de respeito, empatia, minimizando o preconceito, os estereótipos, os estigmas e as discriminações e favorecendo o processo de inclusão. Assim Pereira et al. (2011) consideram que as atitudes da sociedade podem ser facilitadoras do processo de inclusão, integrando, na sociedade, o sujeito com deficiência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com a finalidade de minimizar as desigualdades sofridas pelas pessoas com deficiência, a classe minoritária, excluída durante a passagem de décadas, em pleno século XXI, ainda não parece ter alcançado a tão almejada igualdade de oportunidades entre todas as pessoas. Entre os pressupostos que norteiam o debate, há o entendimento de que o trabalho é um elemento importante no processo da inclusão social e também no exercício pleno da cidadania dessa classe. Nesse sentido, as pesquisas sobre educação inclusiva vêm se ampliando e influenciando as ações das instituições de ensino, tendo um significativo avanço nas últimas décadas.

Segundo Mantoan (2003), o espaço escolar possibilita trocas e enriquece interações de natureza intelectual, cultural e social. Todos os estudantes são beneficiados quando o ambiente escolar aprimora sua qualidade de ensino e busca atender à diversidade, propiciando condições de acesso aos conhecimentos. No entanto, para que aconteça a inclusão escolar e se assegure o acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial, é necessário eliminar as barreiras e garantir a acessibilidade. Sobre essa necessidade, a Declaração de Salamanca, em 1994, já previa que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Mais tarde, em 06 de julho de 2015, foi estabelecida a Lei Brasileira Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº13.146, que, em seu art. 2º, diz: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”(Brasil, 2015). Essa lei vem para reforçar os direitos das pessoas com deficiência, assegurando e promovendo condições de equidade com os demais membros da sociedade. Logo, no âmbito educacional, não poderia ser diferente. Dessa maneira, assim como as demais Instituições de ensino do país, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense *campus* Campos Centro também atua em prol de uma educação inclusiva.

NÚCLEO DE APOIO À PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS (NAPNE) ESPECÍFICAS DO IFFLUMINENSE CAMPUS CAMPOS CENTRO

O Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do IFFluminense *Campus* Campos Centro segue as diretrizes do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual estabelece normas que garantem a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiências, com o apoio de uma equipe multidisciplinar.

A Resolução n.º 33 de 15 de outubro de 2018, apresenta, como objetivo geral, o seguinte: “Contribuir para a democratização do acesso,

da permanência e conclusão do curso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação do Instituto Federal Fluminense- IFFluminense.”

Ressalta-se, assim, que os NAPNEs oferecem suporte e apoio aos estudantes com deficiência (visual, auditiva, física ou mental), que apresentam necessidades educacionais específicas, objetivando minimizar as dificuldades encontradas no de adaptação e aprendizagem dos estudantes. Visam, assim, a minimizar as barreiras encontradas no acesso e na permanência dos discentes com deficiência e também contribuir para o processo de ensino e aprendizagem destes.

O NAPNE conta com uma equipe multidisciplinar que contribui para acesso à permanência dos estudantes com deficiência na instituição. A equipe composta por vários profissionais, como técnicos administrativos em educação, docentes, psicólogo, psicopedagogo, pedagogo, fonoaudiólogo, assistente social, neuropsiquiatra, professor bilíngue (Português-Libras), revisor e transcritor braile monitores das disciplinas, quando necessário, cada um deles com conhecimentos necessários para atuar em suas devidas áreas.

A partir dessa perspectiva e para fins de elaboração do problema norteador desta pesquisa, dos objetivos e da metodologia a ser empregada, foi realizada coleta de dados com o NAPNE *Campus* Campos Centro. De acordo com as respostas obtidas, constatou-se que o NAPNE foi criado há mais de vinte anos e atualmente atende a cerca de quarenta discentes com diferentes tipos de deficiência: Intelectual, Transtorno do Espectro autista(TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), visual e auditiva, que estão matriculados em diferentes cursos: Ensino Médio/ Técnico em Mecânica e em Eletrotécnica; Ensino Superior em Ciências da Natureza, Teatro, Arquitetura, entre outros. De acordo com o NAPNE, a recepção do discente com deficiência, ao ingressar no *Campus*, em geral, acontece a partir do encaminhamento da coordenação de curso.

Considerando-se que a acessibilidade atitudinal é a estimulação sensibilização e de conscientização das pessoas em relação à convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos discriminações, as ações no *campus* Campos Centro são: acolhimento no NAPNE a todos os que o procuram, orientação às famílias, orientação a professores participação em colegiados de curso, visando a ajudar o aluno.

A ACESSIBILIDADE ATITUDINAL COMO PARTE FUNDAMENTAL DO PROCESSO INCLUSIVO

De acordo com Crippa e Vasconcelos (2012) a inclusão veio com propósito de “educação para todos”, o qual é também uma exigência da educação inclusiva, a qual ressalta a necessidade de uma educação especializada para uma participação de todos de maneira igualitária. Na Educação Inclusiva, a diferença deve ser respeitada, a igualdade de direitos deve ser assegurada e cada estudante neves atendido de acordo com as suas singularidades e necessidades. Só o fato de o estudante estar no ambiente escolar não significa que ele esteja incluído, aprendendo e que suas necessidades específicas estejam sendo atendidas.

Segundo Rodrigues (2006), a inclusão é a rejeição de qualquer forma de exclusão a estudantes do sistema educacional. O autor também afirma que, para uma construção social, não existe critério para classificar as pessoas com diferentes, pois todos nós somos diferentes, sendo esta uma característica do ser humano, e não algo negativo.

A acessibilidade atitudinal busca eliminar preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias em relação às pessoas com deficiência, de modo que elas tenham as mesmas oportunidades de participação na sociedade de acesso aos direitos como quaisquer outras pessoas. Essa acessibilidade é importante porque, muitas vezes, a barreira que mais impede a plena inclusão das pessoas com deficiência não é a falta de recursos materiais, mas sim as atitudes e os comportamentos discriminatórios.

Acessibilidade atitudinal: por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. (Sasaki, 2005, p. 23)

Destaca-se, assim, a necessidade de a acessibilidade vincular-se dignidade e à sobrevivência do ser humano, tendo a educação um importante papel nesse processo. A obrigatoriedade de assegurar os direitos das pessoas com deficiência não é somente da escola, mas da

sociedade em geral. No Brasil, a acessibilidade é garantida por leis e normas técnicas, como a Lei Brasileira de Inclusão Pessoa com Deficiência (2015), que prevê a promoção da cultura de inclusão em todos os aspectos da sociedade; a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006, que reconhece a importância da mudança de atitudes e comportamentos para promoção da acessibilidade e da inclusão; e a Constituição Federal de 1988 (CF,1988), a qual determina a garantia desses direitos e estabelece diretrizes que norteiam a efetivação da cidadania.

A acessibilidade é importante para a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, sendo compreendida como uma possibilidade de alcance para utilização, “com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo [...]” (Brasil, 2015, Art. 3, Inciso I). Podem-se destacar diversas barreiras para a acessibilidade, como urbanísticas, arquitetônicas, na comunicação e na informação, tecnológica e atitudinais. Em especial, esta pesquisa foca nas barreiras atitudinais, as quais podem ser definidas como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015, Art. 3, Inciso IV-e).

Tais barreiras implicam práticas segregadoras que atrapalham inclusão de “pessoas com deficiência em diversos ambientes, no contexto educacional essa situação pode levar à evasão, abandono prejudicando o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, é essencial debates e movimentos em prol da conscientização da sociedade para que de fato aconteça a acessibilidade atitudinal” (Brasil, 2015, Art.3, Inciso IV-e).

Apesar dos avanços e conquistas e das políticas afirmativas e inclusão, as quais incentivam a participação da sociedade em geral em todos os âmbitos, pode ser observado que as pessoas com deficiência “na grande maioria descasos continuam segregadas socialmente em suas comunidades, e seus relacionamentos pessoais se limitam à família, aos profissionais e a outras pessoas portadoras mesma deficiência” (Glat, 2006, p. 16).

O processo de inclusão da pessoa com deficiência é subjetivo, pois existência amparos legais das legislações e políticas públicas de inclusão não suficiente para garantir a efetiva inclusão e acessibilidade na prática da qualidade de vida no dia a dia, sendo essenciais outros tipos de acessibilidade como arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal.

Contrariamente ao que se espera de instituições educacionais, ainda são manifestadas, nas escolas, situações de discriminação, desigualdade e preconceito com grupos minoritários. Diversos autores ressaltam que as barreiras de acessibilidade, por exemplo, vão além dos problemas de acessibilidade arquitetônica, construindo-se barreiras atitudinais e criando-se estigmas em torno da deficiência. Essas barreiras são mais difíceis de serem transpostas pelos estudantes com deficiência. Pode-se dizer que essa seja talvez uma das barreiras mais maléficas para a afirmação da pessoa com deficiência, impedindo sua participação de forma digna nos âmbitos de convivência social.

...] pior do que as barreiras físicas é a barreira atitudinal, seja ela declarada e evidente rejeição à deficiência e ao deficiente, seja pela sua manifestação de tolerância. Esta é mais aceita socialmente, mas não é a garantia que haja o verdadeiro desejo de aproximação e de trocas como outro 'diferente', estabelecendo-se com ele relações de reciprocidade, justas e harmônicas (Carvalho, 2007, p. 25).

Dessa maneira, para a promoção de uma educação inclusiva, de acordo a Lei 13.146 de julho de 2015, a qual Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão Pessoa com Deficiência, estabelecendo a deficiência de acordo como modelo social, no qual a compreensão acontece a partir das relações sociais da pessoa com deficiência, é de responsabilidade de toda a sociedade a desarticulação deslimites pessoa com deficiência. É diante desse contexto que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, destaca que a evidência da deficiência fica ressaltada quando existe uma relação de barreira, de ambiente e atitudinal, que impede o acesso e a participação da pessoa com deficiência de forma plena na sociedade. Esse documento reconhece que

a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência **e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente** que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2009).

A conscientização mostra-se, portanto, essencial, para que uma sociedade se mostre inclusiva, eliminando-se todos os tipos de barreiras que impedem as pessoas com deficiências de terem um acesso pleno aos diferentes ambientes. No Âmbito educacional, especialmente, essa conscientização deve ser trabalhada de maneira a formar cidadãos conscientes, pois é o ambiente escolar o local onde se iniciam as vivências e as relações sociais externas ao ambiente familiar.

Nessa perspectiva, a criação de espaços inclusivos, no âmbito educacional, pressupõe a aceitação da diversidade humana, a interação, a colaboração e a transformação dos espaços. Entretanto, nesses locais, há ainda exclusão do preconceito, os quais podem ser percebidos como uma resistência à aceitação das diferenças. Mendes (2017) declara que

[...] as Barreiras de atitude são comportamentos e atitudes que dificultam, impedem, “embarrear” a participação plena, o exercício da cidadania, a inclusão educacional, o empoderamento da pessoa com deficiência. Elas se manifestam no discurso e na dinâmica social e podem se revestir de um caráter assistencialista, paternalista, normalizante, discriminatório, e, por conseguinte, excludente (Mendes, 2017, p. 16).

Por tudo isso, evidencia-se que eliminar as barreiras atitudinais deve ser uma ação coletiva, com o objetivo de trabalhar a “desconstrução” de uma visão limitada, capitalista e preconceituosa, que foi construída e produzida historicamente sobre pessoas identificadas como “diferentes”. À vista disso, Carvalho (2007, p. 21) ressalta que, do mesmo jeito que conceitos sobre a pessoa com deficiência constituíram, o movimento agora deve ser “pari passu, no sentido de desmanchar esses ideários com a ampla convicção de que, infelizmente, o caminho

será mais árduo visto que esses conceitos já estão enraizados na sociedade durante décadas, senão séculos”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este item aborda a metodologia, a partir da qual será realizada pesquisa proposta, compreendendo os procedimentos metodológicos utilizados, o tipo de abordagem da pesquisa, bem como seus sujeitos da pesquisa. O Método científico pode ser definido como um conjunto de etapas e instrumentos pelo qual o pesquisador científico direciona seu projeto de trabalho com critérios de caráter científico para alcançar dados que suportam ou não sua teoria inicial (Ciribelli, 2003).

No que tange à abordagem desta pesquisa, trata-se de um estudo qualitativo, englobando a interpretação dos dados e informações sobre as ações do NAPNE para fortalecer e ampliar a acessibilidade atitudinal no âmbito do Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro, visando à inclusão dos discentes com deficiência.

De acordo com Minayo et al. (2011), a pesquisa qualitativa se preocupa com a investigação e a subjetividade que permeia significados, crenças, valores atitudes, os quais não podem ser somente quantificados, mas devem ser interpretados e ponderados como variáveis, levando-se em conta uma análise profunda e as particularidades de cada realidade envolvida.

Quanto à natureza da pesquisa, esta será básica. Segundo Minayo (2011), a pesquisa básica é uma modalidade de pesquisa científica que tem como objetivo principal o avanço do conhecimento em uma determinada área, sem ter em vista a sua aplicação imediata. Quanto aos procedimentos, este estudo trata-se se define como pesquisa bibliográfica, na qual, tecnicamente, buscam-se os resultados tendo como base materiais já publicados, como, por exemplo, livros, periódicos, fotos, documentos e cartas.

Os dados coletados nesta pesquisa serão compilados usando métodos de análise qualitativa por temas, que busca identificar e organizar os principais temas padrões que emergem dos dados coletados. A análise por temas envolve as etapas:

- leitura e a familiarização com os dados;
- a codificação dos dados em unidades de significado;

- a identificação de temas principais e a organização dos temas categorias.
- a codificação dos dados, ou seja, identificar as unidades de significado que se relacionam com cada tema identificado, agrupando essas unidades em categorias e subcategorias, identificando as relações entre os diferentes temas as suas implicações.

Por fim, para a análise de dados qualitativos, será utilizado o *software* acadêmico AQUAD7. Segundo Teixeira e Becker (2001), o tratamento de dados qualitativos com o auxílio de um software pode ser considerado como ferramenta auxiliar no processo de pesquisa, sem substituir a criatividade e reflexão crítica do pesquisador.

A partir dos resultados obtidos na análise de dados, a pesquisa entrará na etapa final que consiste na elaboração de um produto educacional formato de cartilha contendo as ações de conscientização sobre acessibilidade atitudinal, no que tange aos estudantes com deficiência do Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vistas os desafios que se mostram para a transposição de barreiras atitudinais, o Instituto Federal Fluminense *Campus* Campos Centro vem ampliando suas ações por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico ao Estudante com Necessidades Educacionais (NAPNE) no que tange ao processo de educação Inclusiva.

As ações do núcleo buscam o fortalecimento da acessibilidade atitudinal no âmbito do *campus* Campos Centro e estão em consonância com os atos normativos atuais, que visam a garantir direitos às pessoas com deficiência. Verifica-se, entretanto, que ainda há muito que se fazer para transpor as barreiras existentes no âmbito escolar.

Nesse sentido, faz-se mister a divulgação de informações relevantes sobre ações que o NAPNE do IFFluminense *campus* Campos Centro desenvolve para fortalecer e ampliar a acessibilidade atitudinal no *campus*. Dessa maneira, o produto educacional no formato de cartilha, a ser desenvolvido a partir da proposta aqui apresentada, poderá contribuir para que as comunidades interna e externa tenham acesso à informação com conteúdos relevantes relacionados à inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jan.2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 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 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 19 out. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução nº 33**, de 15 de outubro de 2018. Aprova o Programa de Acessibilidade Educacional do Instituto Federal Fluminense. Brasília, 2018.

CARVALHO, Rosita. Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CRIPPA, Rosimeiri. Merotti.; VASCONCELOS, Valéria. Oliveira. Educação inclusiva: uma reflexão geral. **Cadernos da FUCAMP**, v.11, n.15, p.155-176, 2012.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. 3.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Kátiuscia Aparecida Moreira Oliveira. **Educação Especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

PEREIRA, Luciene Maria Fagundes et al. Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: a visão do cuidador primário. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 299-306, 2011.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal feitas) sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.299-318.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: o paradigma do século XXI. **Revista Inclusão**, out. 2005, p. 19-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

TEIXEIRA, Alex Niche; BECKER, Fernando. Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. **Sociologias**, p. 94-113, 2001.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ORIENTAÇÕES E CONDIÇÕES

Edilania Reginaldo Alves¹
Simone dos Santos e Silva²
Cléia Demétrio Pereira³

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado dos estudos realizados no decorrer do componente curricular “Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva”, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nosso objetivo foi refletir sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) e suas implicações no contexto escolar ao regulamentar a matrícula das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, público da educação especial (PEE⁴), que passa a ser assegurada no âmbito do ensino comum da educação básica brasileira.

Metodologicamente, o desenvolvimento desse estudo se deu a partir da pesquisa documental e bibliográfica, sob a análise documental (Gil, 2002; Severino, 2007). Tomamos como dados empíricos a própria PNEEPEI (2008) e os índices de matrículas decorrentes do Censo da

¹ Universidade Estadual de Pernambuco- UPE, mestranda pelo Programa Nacional em Educação Inclusiva- PROFEI, E-mail: edilania.ralves@upe.br

² Universidade Estadual de Pernambuco- UPE, mestranda pelo Programa Nacional em Educação Inclusiva- PROFEI, E-mail: simonesantos.silva@upe.br

³ Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Professora do Programa Nacional em Educação Inclusiva- PROFEI, Doutora em Ciências da Educação da Universidade do Minho, Portugal - UMinho, cleia.pereira@udesc.br

⁴Público da Educação Especial. Convencionou-se usar este termo, por constatar críticas em relação ao uso do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), contribuir para delimitá-los como apenas estudante da educação especial, e não da classe, ou da escola comum como um todo, fortalecendo assim, a manutenção de concepções segregadoras. (Fonseca, et al.,2022)

Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (Brasil, 2022), localizados no *site* do Ministério da Educação (MEC). Para subsidiar nossas análises contamos com as contribuições de Alves e Aguilar (2018), Andrade (2023), Arias (2020), Junior e Martins (2019), Glat e Pletsch (2013), Pereira, Lunardi-Mendes e Pacheco (2018), Souza et al. (2014), dentre outras.

Com base nas análises empreendidas, inferimos que as políticas de inclusão escolar vigentes representam um marco histórico para o PEE. No entanto, há muito que ser questionado em termos de processo de escolarização, visto que, o censo escolar não reflete no sistema educacional brasileiro, as condições dadas para as especificidades inerentes a este público. Nessa direção, consideramos relevante refletir sobre a PNEEPEI (Brasil, 2008) e suas implicações no contexto escolar, concebendo a inclusão, como algo para além da matrícula compulsória.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em razão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), a matrícula das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação passa a ser assegurada no âmbito do ensino comum da educação básica brasileira.

No Brasil, os desdobramentos políticos para a inclusão escolar estão vinculados à implantação das salas de recursos multifuncionais¹ (SRM) para o atendimento educacional especializado (AEE), identificadas como serviços especializados, capazes de responder às mais variadas diversidades que constituem a sala de aula, mediadas pela presença de recursos tecnológicos (Pereira; Lunardi-Mendes; Pacheco, 2018, p. 37).

Do ponto de vista legal, nota-se um avanço, contudo, para concretização deste direito, questiona-se a necessidade de transformações na escola de base tradicional, historicamente excludente, que se constitui como um instrumento de seleção social, negando a alguns estudantes o direito e vantagens de ter acesso ao

conhecimento historicamente acumulado.

Compreendemos, assim, que a escola inclusiva, contrariando essa seletividade, entendecada estudante como um ser singular, o que implica na necessidade da desconstrução de práticasque reduzem o ato pedagógico a transmissão mecânica de informações pautadas em uma lógicahierárquica que homogeneíza o conhecimento e que de alguma forma não condiciona o acesso, permanência e participação de todos, já que, por este caminho são sinalizadas a definição de normalidade e comparação, onde as diferenças passam a ser classificadas e posteriormente, excluídas ou aceitas. As representações desse modelo de educação reverberam na tradução das políticas de educação inclusiva nas práticas pedagógicas pautadas em um modelo padrão de estudante, das quais, quem não se enquadra nesse ideal é considerado incapaz de aprender, consequentemente, excluído do processo de escolarização.

Sob estas condições, como incluir efetivamente nos processos escolares? Como direcionar práticas, de modo a valorizar as diferenças? Para além da matrícula, a inclusão escolar emerge a garantia de práticas pedagógicas direcionadas para a individualidade do estudante e suas necessidades, peculiares de aprendizagem, o que aponta a urgência de “estratégias didáticas que viabilizam a aprendizagem dos estudantes, respeitando seu ritmo, modo de aprender, suas limitações biológicas, habilidades, desejos e emoções” (Martins Junior; Martins; Bock, 2019, p. 62).

Em face dessas considerações, ressalta-se que o advento da Educação Inclusiva, destaca, sobretudo a “necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” (Andrade, 2023, p. 5). Cabe ainda salientar, que esta conjuntura condicionou desafios no ambiente escolar, onde embora o PEE esteja na escola ainda persiste a dificuldade em incluí-los, posto que a maioria das práticas pedagógicas reproduzem um modelo educacional, assistencialista e excludente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver esta pesquisa, adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e bibliográfica, sob o procedimento de análise documental, que segundo Gil (2002, p. 62-3)

apresenta algumas vantagens por serem “fonte[s] rica e estável de dados”. Tomamos como dados empíricos de análise a PNEEPEI (Brasil, 2008) e o Censo da Educação Básica do Inep (Brasil, 2022), localizados no *site* do Ministério da Educação (MEC).

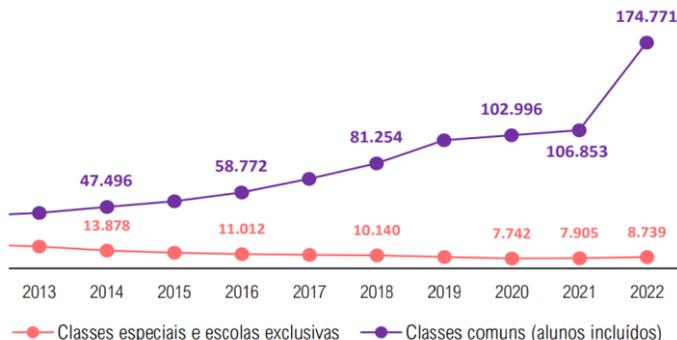
Ademais, contamos com as contribuições teóricas-metodológicas nos estudos de Alves e Aguilar (2018), Andrade (2023), Arias (2020), Fonseca *et al.* (2022), Junior e Martins (2019), Glat e Pletsch (2013), Pereira, Lunardi-Mendes e Pacheco (2018), Souza *et al.* (2014), dentre outros. Tais referências permitiram um aprofundamento teórico sobre o tema, caracterizando a pesquisa como de cunho bibliográfico. De acordo com Severino (2007, p. 122), este tipo de pesquisa “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”. Para este estudo, centramo-nos em materialidades decorrentes de outras pesquisas.

ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados do Censo Escolar Inep/2022 (Brasil, 2022) expressos nos Gráficos 1, 2 e 3, demonstram que as matrículas do PEE em classes especiais continuam caindo em todos os níveis de ensino o que ratifica a importância de uma organização escolar que promova condições para a operacionalização de ações inclusivas.

Constata-se que o diagnóstico de deficiência intelectual é o mais frequente, atingindo um número de 914.467 estudantes matriculados, seguido por 158.371 de estudantes com TEA e 158.371 com deficiência física (Brasil, 2022).

Gráfico 1 - Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil - 2013 - 2022



Fonte: Adaptado Censo Escolar Inep - 2022 (Brasil, 2022)

Com base na análise dos dados do Censo Escolar Inep/2022 (Brasil, 2022), referente ao Gráfico 1, constatamos que a Educação Infantil teve um aumento de mais de 60% de matrícula de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou altas habilidades.

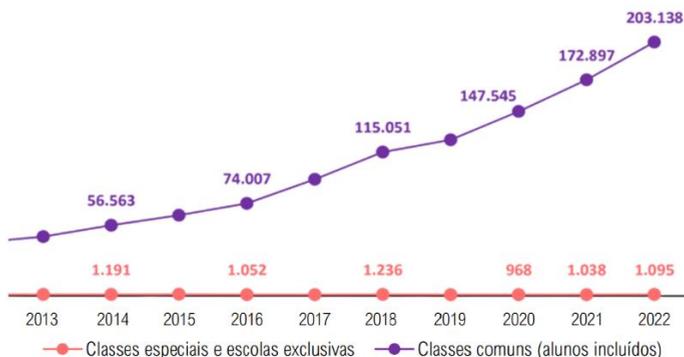
Gráfico 2 - Matrículas dos estudantes Público da Educação Especial no Ensino Fundamental



Fonte: Adaptado Censo Escolar Inep - 2022 (Brasil, 2022)

Já no Ensino Fundamental, o número de matrículas atingiu um total de 914.557 e no Ensino Médio subiu para 203.138, como se pode observar nos Gráficos 2 e 3.

Gráfico 3 - Evolução das matrículas de educação especial no ensino médio - 2013 - 2022



Fonte: Adaptado Censo Escolar Inep - 2022 (Brasil, 2022)

Os dados do Censo Escolar Inep/2022 (Brasil, 2022) expressos nos Gráficos 1, 2 e 3, demonstram que as matrículas do PEE em classes especiais continuam caindo em todos os níveis de ensino, o que ratifica a importância de uma organização escolar que promova condições para a operacionalização de ações inclusivas no contexto da educação básica.

Neste panorama, ao passo que a PNEEPEI (Brasil, 2008) avança com as estatísticas de matrícula, não revela a realidade dos processos de escolarização do sistema educacional, que por ser fundamentado em um modelo homogeneizador, pode manter a cultura excludente na educação básica, posto que as práticas “ainda revelam sentido negativos atribuídos às diferenças” conforme Venâncio, Faria e Camargo (2020, p. 7) denunciam.

Entretanto, seria ingênuo pensar que um instrumento legal por si só teria a capacidade de provocar alterações significativas no cenário educativo sem que antes os princípios inclusivos balizados por esse instrumento encontrem aplicação em escolas e sistemas de ensino e promovam novas reflexões para que as mudanças anunciadas, de fato, sejam concretizadas. Igualmente ingênuo seria acreditar que uma vez que uma política seja publicada que ela irá se materializar tal como foi idealizada, desconsiderando, contudo, a existência de fatores políticos, econômicos

e sociais que podem gerar interferências em seu processo de implementação (Alves; Aguilar, 2018, p. 374).

A política invoca uma proposta de ensino a luz do parecer inclusivo, onde a escola deve estar apta a trabalhar com a diversidade do educando e com a complexidade dos processos de ensino aprendizagem, reconhecendo suas diferenças e ressaltando suas potencialidades. Partindo desse pressuposto a PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 20) propõe:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Nota-se, que o sistema arbitrariamente, não considera a realidade das escolas públicas do nosso país, bem como não oferece as condições necessárias para a implementação de tal proposta, para assim, se isentar da culpa por este suposto fracasso e direcioná-la a sociedade civil. Da mesma forma, Glat e Pletsch (2013, p. 19) asseguram que “[...] a política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a

ressignificação da cultura escolar”.

Embora não seja contestada a importância dos avanços condicionados pela PNEEPEI (Brasil, 2008), as barreiras impostas pelas estruturas educacionais, acabam inviabilizando a participação deste segmento nas práticas educacionais, onde: “Reiteramos a necessidade de entender as condições de inserção do aluno com deficiência no processo de ensino para transformá-las” (Souza *et al.*, 2014, p. 14).

Difunde assim, o desafio de aprofundar debates que relacionem as diretrizes legais e suas condições reais de operacionalizá-las, refletindo sobre alternativas que rompam com padrões homogeneizadores e originem condições objetivas para o ensino-aprendizagem do PEE. Como afirma Souza *et al.* (2014, p. 2), “[...] as políticas públicas precisam estar orientadas de modo a concretizar condições de ensino que promovam o potencial pedagógico e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência”.

Por fim, corroboramos com Pereira, Lunardi-Mendes e Pacheco (2018, p. 43) ao considerar imperativo a PNEEPEI (Brasil, 2008) como referência de análise, “por se tratar de uma política nacional reconhecidamente como um marco divisor para a educação especial”, conseqüentemente, afeta diretamente a organização dos processos de escolarização como possibilidade de transformação no contexto da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As orientações da legislação vigente indicam que a matrícula do PEE é o primeiro passo a ser dado na escola de ensino comum, porém, um sistema educacional não se caracteriza como inclusivo apenas por isso, logo, é preciso que seja assegurado uma educação de qualidade

para todos por meio do acesso ao conhecimento, historicamente acumulado.

Os dados estatísticos analisados pelo Censo Escolar da Educação Básica Inep/2022 (Brasil, 2023) verificamos um aumento significativo de matrículas nas escolas comuns em detrimento às escolas especiais. Contudo, esses dados não dizem em que medida, esta evolução das matrículas do público da educação especial, principalmente, estudantes com TEA tem seus direitos educacionais assegurados, como um avanço no seu percurso de escolarização propriamente.

Diante dessas breves considerações, inferimos que as políticas de inclusão escolar vigentes representam um marco histórico para o PEE. No entanto, há muito que ser questionado em termos de processo de escolarização, visto que, o censo escolar não reflete no sistema educacional brasileiro, as condições dadas para as especificidades inerentes a este público.

Às análises e reflexões apontadas não buscam negar a validade desta proposta educacional, mas nos atentar para a necessidade ainda latente de lutas por uma educação de fato para todas as pessoas, por meio da compreensão das condições objetivas que o sistema nos impõe.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise Soares da Silva; AGUILAR, Luís Enrique A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiá: uma Análise do Processo de Implementação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3 jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300005>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ANDRADE, Edson Francisco. A Educação Especial nos 25 anos de LDBEN 1996: avançose retrocessos. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. 1-28, jan. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/65673>. Acesso em: 04 maio 2023.

ARIAS, Lesly Gutiérrez. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e 2015321, p. 1-14, 2020 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15321>. Acesso em: 30 jan. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: 2022**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2023.

FONSECA, Kátia de Abreu *et al.* (org.). **Práticas inclusivas: antigas questões, novas possibilidades**. Iguatu: Quipá Editora, 2022.

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

MARTINS JUNIOR, Lui ; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynsk; BOCK, Geisa Lécia Kempfer. A efetivação da inclusão no espaço escolar a partir da compreensão sobre as políticas públicas. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais-CADECS**, Vitória, v. 7, n. 1, p. 51-70, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/27691/18654>. Acesso em: 04 maio 2023.

PEREIRA, Cléia Demétrio; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; PACHECO, José Augusto de Brito. Políticas de inclusão escolar no Brasil e em Portugal: desafios para a justiça curricular. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 55, p. 36-53, dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37597>. Acesso em: 10 Mai. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32. Disponível em: https://profei.uemanet.net/pluginfile.php/6368/mod_resource/content/1/Estrategias_educacionais_diferenciadas_p.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SCIAN, Roberta; HULSHOF, Cristina. Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradição no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 82, 2014. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898090>. Acesso em: 20 jan. 2023.

VENÂNCIO; Ana Carolina Lopes; FARIA; Paula Maria Ferreira de; CAMARGO; Denise de. A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão de escola sob a perspectiva histórico-cultural. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-23. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 20 jan. 2023.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA BREVE REFLEXÃO

Jéssica Cenci Gasperin¹

Liliane Ramos²

Cléia Demétrio Pereira³

Gabriela Maria Dutra de Carvalho⁴

INTRODUÇÃO

À primeira vista, quando pensamos nas políticas que abordam a Educação Inclusiva, acredita-se que as mesmas têm por único objetivo proporcionar justiça social ao público que delas possam se beneficiar. De acordo com Kassir (2011, p. 16), “a história da nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc”. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas - não apenas crianças com deficiências.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. Professora de Atendimento Educacional Especializado - AEE, na rede municipal de Veranópolis/RS. Email: jessica.cg0830@edu.udesc.br

² Mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. Professora de Educação Infantil na rede Municipal de ensino de São José/SC. Email: liliane.ramos@edu.udesc.br

³ Orientadora. Doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Minho. Professora Associada no Centro de Educação a Distância, na Universidade do Estado de Santa Catarina CEAD/UDESC. Email: cleia.pereira@udesc.br

⁴ Orientadora. Doutorado em Ciências da Educação na especialidade de tecnologia educativa na Universidade do Minho. Professora Associada no Centro de Educação a Distância, na Universidade do Estado de Santa Catarina CEAD/UDESC. gabriela.carvalho@udesc.br

Nessa perspectiva, nada mais justo que, por meio de políticas públicas de qualidade, a inclusão seja proposta. Entretanto, quando nos debruçamos com a legislação que embasa a Educação Inclusiva no Brasil, percebemos que, infelizmente, as propostas destoam da prática. Mais do que isso, é preciso atenção aos pormenores, e ainda, ao que está implícito nas entrelinhas de cada documento.

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo analisar o texto da Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), do ano de 2008, de forma a reconhecer os avanços e a influência dos documentos internacionais na legislação e política de Educação Especial no nosso país.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao analisar as políticas públicas, de acordo com Evangelista (2012) é necessário criticidade para compreender os diferentes discursos e as suas subjetividades, sendo que as mesmas se relacionam com os diferentes fatores históricos e sociais de quando foram desenvolvidas. Nesse sentido, analisar seu conteúdo, significa tentar compreender que tais produções são “resultado de práticas sociais e expressões da consciência humana possível em um determinado momento histórico” (Evangelista, 2012, p. 3).

Em se tratando da análise de políticas educacionais esse trabalho exige uma postura extremamente reflexiva. Deve-se ter consciência da realidade social e histórica vivenciada, bem como, o papel da escola como um dos pontos chaves da perspectiva inclusão e exclusão, e que, muitas vezes as políticas públicas, em suas entrelinhas, objetivam os interesses da classe dominante,

Nesse sentido, de acordo com Ribeiro (2006, p. 5):

O contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o re-ingresso à condição da qual foi excluído(a). Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do status quo, são colocados para “dentro” novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que

as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social.

Assim, se torna fundamental que haja a compreensão acerca dos mecanismos que podem influenciar direta ou indiretamente a estruturação de ações educativas no Brasil a partir das políticas que são construídas, já que, de acordo com Evangelista (2012), tais documentos oferecem vestígios ocultos, subjetivos, importantes para compreender e desvelar questões que merecem ser investigadas.

No momento atual, onde se percebe as mazelas provocadas pela desigualdade social, aumenta-se ainda mais a necessidade da criação de habilidades de convivência em sociedade para conter as tensões sociais. Desse modo, como evidencia Antunes (2018), para camuflar esses efeitos destrutivos, se criam nas leis e decretos uma aparência participativa reforçada por um vocabulário humanitário.

Percebe-se, portanto, que o poder simbólico que está acima dos Estados Nação exerce influência em diferentes campos, dentre eles o educacional. Tais influências também definirão o grau de autonomia das políticas de educação em Educação Especial. Estas ganharam força a partir da década de 90, baseados nos documentos internacionais em defesa dos direitos humanos, da educação para todos e inclusão social (Pavezi; Mainardes, 2018).

Dessa forma, entende-se que diferentes grupos buscam influenciar o propósito da educação, dentre eles as agências multilaterais, grupos políticos, representantes da sociedade civil, entre outros. Para Ball (2005) o gerencialismo, destas políticas, representa uma nova forma de administrar os setores públicos por meio de uma cultura objetivamente empresarial e mercantil. O mesmo autor destaca que o gerencialismo é um mecanismo que “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005, p. 544).

No entanto, essa educação não corresponde à promoção de uma educação emancipadora para além do capital, mas restringe-se a uma educação capaz de, contraditoriamente, garantir a inclusão dos excluídos

na própria sociedade capitalista que os exclui como forma de reproduzir o processo de acumulação do capital (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020, p.21).

Nesse sentido, considerando a PNEEPEI (Brasil, 2008) em um primeiro momento, podemos afirmar que ela trouxe diversas mudanças quando comparada ao documento norteador anterior, no que diz respeito ao direito em relação à inclusão educacional nas redes de ensino de todo Brasil, quando tratada mais especificamente a perspectiva da Educação Especial.

Dentre as mudanças, podem-se citar a própria definição de Educação Especial, entendida como:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p.1).

Além disso, a mesma lei institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um “serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008). O mesmo documento ainda explica o objetivo desse serviço:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008, p. 16).

Ainda, o documento define quais as especificidades do profissional que atuará nesse serviço, tendo como base, além de formação inicial e continuada, “conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008, p. 18).

Assim, entende-se que esse atendimento se torna um aliado fundamental nos processos educacionais do público atendido.

A partir dessa fundamentação inicial, busca-se relacionar a compreensão acerca das implicações obtidas a partir da promulgação desta política, compartilhando da visão de autores que sustentam de forma aprofundada diferentes opiniões e perspectivas acerca dela, discorrendo a seguir.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho, utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica, sob olhar qualitativo, embasados em discussões teóricas dos autores que discorreram sobre a temática, realizando-se em livros, artigos e sites de domínio público. Para Gil (1999), em se tratando desse tipo de pesquisa, se torna importante dar atenção às condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente.

Assim, de forma a alcançar o objetivo proposto, serão utilizados como referências os autores indicados Kassar (2011), Ross (2002), Pavezzi e Mainardes (2018), além de outros considerados importantes para a temática, como, Mészáros (2008), Evangelista (2012), Ball (2005), Marin e Braun (2013). Por meio dos mesmos, propõem-se reflexões e contextualizações sobre a temática proposta, exposta a seguir.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Ao considerarmos a atual PNEEPEI (Brasil, 2008), pode-se dizer que a mesma retrata consideráveis mudanças ao garantir o direito de matrícula aos estudantes público alvo da educação especial na escola regular. Retomando o Plano Nacional De Educação Especial (PNEE) de 1994, o público alvo era caracterizado como “necessidades educativas especiais” (baseado na Declaração de Salamanca) e atualmente engloba os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, agora Transtorno do Espectro Autista (TEA) e superdotação/altas habilidades, termos utilizados na literatura médica. Nesse sentido, pode-

se compreender que o serviço oferecido, acabava por não contemplar todo o público anteriormente referido - de forma a considerar à inclusão somente uma parte discriminada da clientela escolar.

Segundo Silva e Maciel (2005, p. 11):

A inclusão escolar vai muito além das leis, dos decretos, das declarações, dos planos, dos Projetos Políticos Pedagógicos descritos no papel, das ideias lançadas ao vento. [...] Vai além dos espaços estipulados como regular ou especial. [...] Todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e onde elas possam desenvolver-se (...).

Destaca-se assim, que quando tratamos de inclusão escolar, seu ideal deve ser estendido a todas as pessoas, independente de condições ou características. Além disso, em se tratando do serviço, a referida política também regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma forma de complementar e suplementar as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Para Kassar:

A política educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente. Para essa nova direção, o governo federal estabeleceu um caminho: a matrícula em classe comum e o apoio de atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar a escolaridade (Kassar, 2011, p. 16).

Assim, a política instituiu que para atuar no AEE, se torna importante a presença de um especialista na escola. Pode-se inferir então, que o atendimento individualizado se baseia na herança clínica, nos ideais biomédicos da deficiência, que se configura nessa Política como trabalho que complementa, com apoio extra turno aos alunos, que dessa forma acabam novamente segregados, em razão de suas necessidades individuais. Todavia, percebe-se a necessidade do especialista como alguém indispensável para a inclusão, tirando novamente do estado a responsabilidade antes aplicada apenas ao professor titular.

Ainda considerando o AEE, entende-se que esse serviço ainda não chegou a muitos lugares do país, nem alcançou a todas as escolas. Contudo, para que sua implementação ocorra, torna-se essencial, mais do que o planejamento por parte do Estado, mas também investimento. Nesse sentido, as políticas podem se constituir como instrumentos, mas também se faz necessário investimento para a sua concretização. Compreendemos desse modo podemos inferir ainda que, numa constante luta de muitas famílias por melhores condições de atendimento e educação a seus filhos, somente em 2012, entra em vigor a Lei 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, que reconhece o autismo como uma deficiência, garantindo dentre outros dispositivos, mais inclusão e qualidade nos atendimentos e benefícios concedidos a pessoa com autismo.

Ainda para Silva e Maciel (2005, p.11),

Entende-se que a legislação vigente faz parte de todo o aparato legal e burocrático para que tanto o governo, as instituições de ensino e os profissionais da educação, estejam cientes de suas responsabilidades quanto à educação inclusiva. Contudo, o que deve ser levado em conta é o cumprimento destes dispositivos, caso contrário, tenderá a dissonância entre teoria e prática.

Não podemos deixar de repensar as práticas que estão sendo vivenciadas nesses últimos anos, após a implementação da PNEEPEI (2008), onde é sabido que uma das principais críticas a essa política, foi a redução do conceito de AEE ao mero trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), de forma divorciada do trabalho desenvolvido na classe comum e pautado em um modelo gerencial de recursos materiais e humanos (Bezerra, 2021, p. 07).

Outro ponto de destaque demonstra dualidades entre a Política e a realidade vigente, dada a falta de preocupação do documento em relação às estratégias de ensino e aprendizagem de seu público alvo. Entende-se assim, que o Estado se preocupa com tais questões, visto que o grupo se encontra distante das normas estipuladas e impostas às pessoas para o trabalho, para a produção e para o capital. Nesse sentido, de acordo com Pavezi e Mainardes (2018), as políticas educativas vêm sendo construídas sob a lógica do mercado global, e do neoliberalismo.

Para Ross (2000, p.4):

A retórica neoliberal, contrária à institucionalização do Estado do bem estar, apresenta uma argumentação de caráter meramente instrumental, relacionada às leis do capitalismo e do mercado. O Estado produz, de acordo com essa perspectiva, um aprofundamento inexorável daquilo que diz combater: a desigualdade, as iniquidades, a injustiça social.

Marin e Braun (2013) afirmam que a perspectiva da inclusão numa escola capitalista, portanto, meritocrática e excludente, estabelece uma complexa relação entre vários fenômenos que se fundem e se espalham. Para as autoras, a presença de estudantes com diferenças significativas em seu processo de aprendizagem gera a necessidade de repensar práticas pedagógicas para ensinar e responder ao desafio da diversidade, e mais do que isso, gera a necessidade de refletir o papel da educação na sociedade.

Mészáros (2008) nos chama atenção para pensarmos a educação para além do capital. Sinaliza a importância de andarmos de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. Por isso, segundo o autor, se faz necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente, anticapacitista. Porém, para educar para além do capital, decorre essencialmente, repensar em uma sociedade para além do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa breve análise dada à PNEEPEI (Brasil, 2008), compreendemos que a realidade denuncia práticas distintas daquelas propostas no documento. Além disso, verifica-se que há processos ideológicos implícitos à sua construção, bem como, concepções contraditórias em relação ao “desejo” explícito da inclusão social, que acaba por reafirmar condições já estabelecidas na sociedade. Ou seja, acaba por reforçar a manutenção do *status quo*.

Também, há tempos se percebe que os investimentos na educação, não somente no Brasil, são delimitados revelando uma escola

pública com estrutura e funcionalidade precária. Entretanto, entende-se que esses mecanismos não ocorrem de forma neutra, sem intencionalidades. Pelo contrário, diferentes são os sistemas que se beneficiam pelo desmantelamento da educação pública, e assim, buscam influenciar o propósito das políticas para a educação, baseados em ideais mercadológicos, influenciados pelas amarras neoliberais.

Dentre tais sistemas, podemos citar os organismos internacionais de ideologia capitalista, como o FMI (Fundo Monetário Internacional), a ONU (Organização das Nações Unidas) e o Banco Mundial, que não somente propõe modelos de cunho político, social e econômico de forma globalizada, assim como influenciam as políticas públicas voltadas também às questões educacionais.

Por fim, compreende-se que o direito à matrícula é diferente do suporte para a permanência na escola, assim como a busca por uma superação de barreiras prejudiciais à aprendizagem e a qualidade do trabalho a ser desenvolvido, o que demanda práticas inclusivas para todos os estudantes. Mas, para que isso aconteça se faz necessária uma grande mudança em relação aos objetivos e função da escola, bem como, a valorização da escola pública e suas possibilidades de transformação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo. 2018.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set-dez, 2005.

BEZERRA, Giovani. Ferreira. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: por uma (auto)crítica propositiva. Roteiro, [S. l.], v. 46, p. e24342, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEED, 2008.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima, Araújo; RODRIGUES, Doriedson S.. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p.52-71. Disponível em: https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc . Acesso em 28 maio 2023.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Inclusiones**, v. 7, n. 1, p. 10-34, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

KASSAR, Monica de Carvalho Guimaraes. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.41, p. 61-79, jul/set 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: Acesso em 27 jul. 2023.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008. (Mundo do Trabalho).

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, n. 49, p. 153-172, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161>. Acesso em: 15 jul. /2023.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p. 155-178, jan./abr.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q7dyDVgwkzrZr77q66wLNqL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 maio 2023.

ROSS, Paulo Ricardo. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 217-227, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-602002000100015&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 2 jul. 2023.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; MACIEL, Rosângela Von Mühlen. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista do Centro de Educação Santa Maria**, Santa Maria, n. 26, 2005.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: INFLUÊNCIAS E ANÁLISE

Mariane Tonolli Della Bianca¹

Neide Batista Moreira Silva²

Noemi Nascimento Ansay³

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi elaborada a partir da análise de textos e artigos disponibilizados na disciplina de Políticas Públicas: educação especial e inclusiva do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), com objetivo de analisar as legislações vigentes que tratam da educação especial e inclusão de forma crítica por meio de um estudo bibliográfico e evidenciar como os Organismos Internacionais influenciam na elaboração de políticas públicas nacionais.

Levantou-se como hipótese que, a partir da análise crítica de políticas educacionais é possível perceber que nas legislações formuladas no Brasil há influência de Organismos Internacionais. A metodologia de pesquisa utilizada foi bibliográfica de cunho qualitativo para o estudo dos textos, artigos e legislações referentes a Educação Especial e inclusiva.

O texto configura-se em um resumo expandido com análise dos textos de autores referência no estudo das políticas públicas e suas influências. Percebe-se a importância de um estudo aprofundado sobre

¹ Mestranda pela Universidade Estadual do Paraná, Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI, formada em pedagogia, professora da Sala de Recursos de Aprendizagem e Profissional de Apoio Especializada de um estudante com Transtorno do Espectro Autista. Email: _marianediaee@gmail.com.

² Mestranda em Educação Inclusiva - PROFEI, pela Universidade Estadual do Paraná. Colégio Estadual Castro Alves; Escola Municipal Monteiro Lobato – Querência do Norte-PR; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo (GESPEDIC-UNESPAR-CNPq). E-mail: neidebatista-1976@hotmail.com.

³ Doutora e Mestre em Educação (UFPR); Diretora do Campus de Curitiba II, Unespar; Orientadora do Programa de Mestrado Profissional Educação Inclusiva (PROFEI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2522951277654216> E-mail: noemi.ansay@ies.edu.unespar.br.

as políticas educacionais inclusivas e os objetivos intrínsecos em suas escritas e suas reais intenções ao serem regulamentadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciou-se a pesquisa, analisando o texto de Evangelista (2018), que aprofunda as reflexões e análises de documentos sobre política educacional. A autora afirma que o pesquisador precisa buscar fontes significativas, selecionando as de maior relevância, tendo objetividade em sua pesquisa.

Thompson (1981) chama a atenção para a necessária “vigilância metodológica” do sujeito sobre si e sua relação com o tema e fonte da pesquisa. De acordo com Evangelista (2018), documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender significados históricos dos materiais encontrados é imprescindível para a análise crítica. Importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua experiência.

Na análise de documentos, textos, artigos, busca-se a compreensão de sua teoria tendo clareza que não há confirmação ou desconfirmação de hipóteses. Cada sujeito analisa de acordo com sua compreensão e apreensão de sua realidade. Essa análise deve fugir do senso comum, ser embasada e fundamentada em diálogo com a fonte e um aporte teórico que objetive o real objetivo.

Como relata Codd (1988), os documentos políticos legitimam o poder do Estado e contribuem fundamentalmente para a “engenharia” do consentimento. Os textos são escritos com margem a várias interpretações, pois tem significados divergentes, contradições e omissões para produzir diferentes entendimentos. Cada pessoa é única, traz consigo sua história, pensamentos e compreensões que se diferenciam de outras, fazendo-nos refletir que não há verdade absoluta.

Como diz Evangelista (2018), documento é história, todo documento quando for analisado precisa ser refletido a partir do momento histórico que foi escrito. Por exemplo, as reformas educacionais da década de 90, que buscaram adequar a escola a interesses político-econômicos da burguesia para beneficiar o capitalismo monopolista e essa prática se propagou para os dias atuais.

Políticas que surgiram a partir de 1990, como o Decreto nº 7.611/2011, a Lei nº 13.005/2014 e a Lei nº13.146/15, normatizaram a Educação Especial no Brasil, foram formuladas quando os movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos, da educação para todos e da inclusão social começaram a aparecer com maior ênfase paralelamente a interesses do setor privado. Essa década foi marcada por um contexto de transformações e reformas globais demandadas pelo capitalismo que criou mecanismos que aparentam inclusão, mas por outro lado também produzem exclusão social.

Essas análises são possíveis de serem realizadas, compreendendo que os fatos existem em conjunto, conhecendo instrumentos que permitam diversas formas de análises. Para compreender uma realidade faz-se necessário localizar os fatos com que o tema se relaciona buscando pistas que quando encontradas transformam a compreensão do homem e suas crenças.

Segundo Evangelista (2018), captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, as tendências que sugere, a rede de influências que o produzem.

De acordo com Pavezi e Mainardes (2018), primeiramente, cabe destacar que as políticas educativas vêm sendo construídas sob a lógica do mercado global. Além disso, é preciso compreender que os contextos de abordagem do ciclo de políticas estão inseridos no campo social, assim, é preciso considerar como tais políticas são formuladas, mas também como são colocadas no papel, mas principalmente como são colocadas em ação.

Entende-se que diferentes grupos buscam influenciar o propósito da educação, dentre eles as agências multilaterais, grupos políticos, representantes da sociedade civil, entre outros. Percebe-se que o poder simbólico que está acima dos Estados exercem influência em diferentes campos, no campo educacional principalmente. Estas ganharam força a partir da década de 90, baseados nos documentos internacionais em defesa dos direitos humanos, da educação para todos e inclusão social (Pavezi; Mainardes, 2018).

A Lei nº13.146/2015, denominada como “Lei Brasileira de Inclusão” (LBI), incorpora e apresenta princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações

Unidas (2006). Ao reafirmar a esse público uma série de direitos baseados em características próprias baseadas em um sistema de classificações, cria-se condições de dominação e violência simbólica daqueles considerados sem tais características, ou seja, pessoas sem deficiência, reafirmando situações de poder (Pavezi; Mainardes, 2018).

Ball (2001) afirma que as decisões políticas dos Estados vêm sendo tomadas dentro da lógica do mercado global levando a uma convergência de políticas educativas. Estudiosos como Stephen J. Ball, Richard Bowe e colaboradores abordam o ciclo de políticas oferecendo elementos para análise de políticas com complexidade e definem três eixos para efetivação dessas análises: contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto de prática. Dessa forma, desde a forma como uma política é iniciada discutida e disputada, a escrita do texto que poderá assumir diversas formas até como será colocada em prática e como produzirá efeitos e consequências (Mainardes, 2006).

Compreende-se então, que o contexto de influência envolve aspectos históricos, discursivos e interpretativos ao fundamentar as políticas nacionais que estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais. É aí que entram os interesses de agências multilaterais, grupos políticos, representantes da sociedade civil.

Segundo Ross (2002), o neoliberalismo, contrário a institucionalização do Estado do bem estar, apresenta argumentação de caráter meramente instrumental, relacionada às leis do capitalismo e do mercado. Transmite-se para o Estado problemas cuja incapacidade do mercado não consegue resolver. O Estado precisa ser freado aumentando cada vez mais as desigualdades ao invés de reduzi-las.

Para Ross (2002) os sujeitos estigmatizados como inferiores são guiados por interesses e forças políticas e as instituições que os atendem também estão nesse processo. É preciso que a escola igualmente impregnada de política, conduza a reflexão saindo da condição de diversidade. Bernardi, Rossi e Uczak (2014) constataram que entidades do setor privado induzem parcerias com o setor privado, junto ao Ministério da Educação, tornando-se clientes do Estado ao ofertarem produtos específicos.

Os objetivos políticos que integram suas lutas sociais vão além de reivindicações específicas e imediatas, como por exemplo, a garantia de um profissional de apoio para os estudantes que necessitam desse acompanhamento. Muitos pais, professores, especialistas conhecem ou

dizem conhecer a lei que garante um profissional que acompanhe o estudante com deficiência com comprovada necessidade de auxílio nas questões de higiene, alimentação e locomoção.

Porém, conhecem superficialmente, sem aprofundamento para exigir a formação adequada desse profissional e saber definir quais são os estudantes que realmente necessitam do tutor. Ross, (2002) enfatiza que:

Educar para a verdadeira e única integração significa romper as fronteiras dos limites socialmente impostos e ao mesmo tempo, pensar e interpretar o real, organizar a agenda dos direitos a serem reivindicados e das estratégias da participação política a serem articuladas (Ross, 2002, p.219).

Um exemplo citado pelos autores mencionado anteriormente é a aplicação desses recursos nas escolas filantrópicas, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) considerando novamente o público da educação especial. Entretanto, novamente o sistema de exclusão é reforçado, contrariando o discurso de promoção de justiça social, inclusão e democracia.

Conclui-se, que o contexto de influência envolve aspectos históricos, discursivos e interpretativos ao fundamentar as políticas nacionais que estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais. É aí que entram os interesses de agências multilaterais, grupos políticos, representantes da sociedade civil

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliográfica foi elaborada a partir da análise dos textos estudados na disciplina que, segundo Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Ainda de acordo com Gil (2002), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. A

pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

Segundo Diehl (2004), a pesquisa qualitativa apresenta fatores relacionados a uma determinada problemática, tornando-se importante compreender e classificar os processos vivenciados nos ambientes envolvidos na pesquisa, e dessa maneira possibilita o entendimento de várias características dos sujeitos.

ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DOS DADOS

A pesquisa realizada analisou documentos que foram elaborados em um dado momento da história concluindo que essas análises só podem acontecer considerando esse processo histórico que nos permite desenvolver a consciência de que nem tudo que está registrado e garantido em uma legislação será garantido na prática. Pois muitas vezes a forma que essas políticas são escritas levam a várias interpretações.

Nesse sentido, destacaram-se autores que fazem referências teórico-metodológicas sobre a análises de textos de política educacional e das análises de influências de organismos internacionais para construção de políticas nacionais.

Como enfatizou-se, a partir da década de 90 a influência ficou do campo econômico ficou mais nítida e sistemática. A reduzida autonomia do Estado em relação a construção de políticas educacionais próprias vem se refletindo na diminuição da autonomia na criação de políticas educacionais próprias. Essa falta de autonomia é identificada na produção dos textos que normatizam a Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas precisam ser analisadas em sua totalidade, no contexto histórico, nos seus reais objetivos percebendo que são produtos e produtores da prática social. Pensar em quem são os sujeitos que as elaboram, qual suas vivências pedagógicas, culturais e sociais e de que forma desejam atender aos interesses públicos e privados alinhados ao mercado e gerando ainda mais exclusão dos estudantes com deficiência.

Ressalta-se que analisar os aportes teóricos leva ao aprofundamento do olhar crítico sobre legislações e suas influências, evidenciando de que formas organismos mundiais influenciam na escrita das políticas públicas nacionais.

Conclui-se que a análise de textos políticos é complexa, porém necessária para todos os envolvidos no contexto educacional e social da sociedade. Devemos partir de uma leitura simplista e para uma análise crítica e consciente. Desconstruir para reconstruir.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1 n. 2, p. 99-116. 2001.

BERNARDI, L.; ROSSI, A., USCZAK, L. **Do Movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias**: empresários interlocutores e clientes do Estado. In: ANPEd Sul, 10., 2014. **Anais do...** Florianópolis, 2014.

BOROWSKY, Fabíola. **Contradições das políticas de Educação Especial no Brasil (2003- 2014) na perspectiva da inclusão**. Porto Alegre, 2026. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **O Plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL Presidência da República. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011** dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências: Brasília, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: L13146 (planalto.gov.br) Acesso em: 12 fev. 2023

BRASIL. Presidência da República. **Resolução CNE/CBE, nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rceb004_09.pdf. Acesso em 25 maio 2023

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014** que aprova o Plano Nacional de Educação, PNE. Brasília, 2013

COOD J. A. The construction and deconstruction of educational policy documents. **Journal of Education Policy**, v. 3, n. 3, p; 235-247. 1988.

DIEHL, Astor Antonio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos técnicas**. São Paulo: Prentice Hall. 2004

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

PAVEZI, M., MAINARDES, J. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015). **Revista Interacciones**, n. 49, p. 153-172, 2018.

ROSS, P.R Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. **Revista Educar**, Curitiba, n. 19, p.217-227, 2002.

UNESCO. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas**. 2006 Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Acesso em: 25 maio 2023.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVISÃO DE LITERATURA

André Luiz M. Rocha¹
Rosemyriam R. S. Cunha²

INTRODUÇÃO

A discussão sobre Educação Especial na perspectiva da inclusão no Brasil é fruto de uma reescrita histórica marcada por uma longa caminhada, influenciada por acontecimentos e movimentos sociais mundialmente, na qual destaca-se pelo menos as de Jomtien e a de Salamanca (Mendes, 2010; Rodrigues, 2010; Kassir, 2011). Quatro momentos podem ser destacados nessa trajetória: a) Exclusão, as pessoas com deficiências viviam à margem da sociedade ou eram eliminadas; b) Segregação, os deficientes passaram a ter contato com a sociedade, mas em lugares e situações segregadas. Fundamentada na ideia e na concepção que o deficiente não é produtivo e estaria bem cuidado se mantido em ambiente segregado; c) Integração, os deficientes precisavam adequar-se à sociedade, caracterizada pela oferta de serviços, avaliação por uma equipe nessa trajetória: de profissionais, intervenção e encaminhamento para a vida na comunidade; d) Inclusão, a sociedade inclui a pessoa com deficiência respeitando suas individualidades e capacidades. Parte do pressuposto que o estudante

¹Mestrando em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Rede Nacional – PROFEI, Turma 3. Bolsista da CAPES. E-mail: andre.rocha@estudante.unespar.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7523602285483148>.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) Professora do Programa de Pós graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Curitiba II, Paraná, Brasil. E-mail: rosemyriam.cunha@unespar.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0536970443232460>.

tem direito à convivência não segregada e o acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos.

No Brasil esse movimento foi impulsionado pela constituição de 1988, documentos internacionais, leis e políticas que visaram promover a perspectiva da educação inclusiva, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Com base nessas argumentações, esse trabalho, uma revisão de literatura, tem por objetivo conhecer, no contexto das dissertações do PROFEI/UNESPAR defendidas no ano de 2022, os conteúdos produzidos a respeito das políticas públicas e da legislação sobre educação inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã, representa um marco em prol da educação brasileira, a qual passa a ser um direito social com a universalização do ensino, conforme no Artigo 208, III:

Art. 208 – O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Nessa Constituição, nos artigos 205 e 206, encontram-se referências à educação “como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Entre os movimentos de organizações internacionais que propuseram diretrizes para a inclusão da pessoa com deficiência, destaca-se os de Jomtien e a de Salamanca. Ambas foram fundamentais para elaboração de decretos e leis no Brasil pois passaram a garantir a presença dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino (Rodrigues, 2010).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, na Tailândia, pretendia que os países destinassem

esforços para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e propor a universalização e equidade da educação (UNESCO, 1990). A conferência Mundial de Educação Especial, foi realizada em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994. É considerada um marco e exerceu influência no Brasil, sobretudo na área da Educação Especial ao indicar que:

[...] as diferenças humanas são normais e [...] a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo (Unesco, 1994).

Assim, a declaração reconhece as dificuldades apresentadas pelos estudantes em responder às demandas educacionais e sugere mudanças na escola para garantir o acesso ao conhecimento e disponibilidade e uso de diferentes recursos.

No Brasil, a Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Art. 3 diz que o ensino deverá ser ministrado segundo alguns princípios, entre os quais destacam-se a igualdade de condições de acesso e de permanência do estudante na escola, bem como o respeito à liberdade e cultivo da tolerância (Brasil, 1996).

Essa mesma lei dita, em seu artigo 58, que a educação especial se constitui como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). No artigo 59, essa lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos seus estudantes (Brasil, 1996):

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEIN) que visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Essa política atinge a Educação infantil, os níveis da Educação Básica e o Ensino Superior. Seu objetivo apregoa o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Sendo assim:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (Brasil, 2008).

No ano de 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, constituindo-se em uma ampla base legal que garante os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Sendo que:

Art.2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir

sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Em seu art. 27 a lei diz que:

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. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

No Estado do Paraná existe uma Política de Inclusão instituída pela Deliberação do Conselho estadual (CEE nº 2/PR, 2016) que abrange aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem (Disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de atenção e hiperatividade (TDAH) entre outras situações. Dispõe sobre as normas para modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, trazendo a nomenclatura de Transtornos Funcionais Específicos (TFEs).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se configura como exploratória e bibliográfica (Gil, 2008). Nesse contexto de pesquisa busca-se a construção fundamentada em trabalhos já realizados e publicados, por isso, capazes de fornecer dados atuais e relevantes sobre ao tema (Marconi; Lakatos, 2003). O objetivo proposto foi conhecer, no contexto das dissertações do PROFEI/UNESPAR defendidas no ano de 2022, os conteúdos produzidos a respeito das políticas públicas e da legislação sobre educação inclusiva.

No total foram revisadas 20 dissertações produzidas em 2022 pelo programa. Os critérios de inclusão contemplaram: dissertações do

PROFEI que apresentem capítulos ou seções dedicadas especificamente à apresentação de Leis e normas sobre a educação especial e inclusiva. Critérios de exclusão: dissertações de outros programas de pós-graduação.

Para chegar ao objetivo proposto foram utilizadas técnicas da leitura crítica. Esse tipo de estudo de textos tem por princípio examinar o que se lê procurando limitações, omissões, inconsistências e argumentos. Propõe não aceitar fielmente o que o texto diz e sim refletir sobre o que ele descreve e analisar o seu real significado no contexto dos seus estudos (Ripoll, 2020; Bellani, 2020).

ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DOS DADOS

Percebeu-se ao analisar as 20 dissertações, que todas elas, de certa forma fizeram citações em seus trabalhos sobre as políticas públicas e leis pertinentes ao tema pesquisado. No entanto, o quadro a seguir mostra que, após a aplicação dos critérios e inclusão/exclusão, seis trabalhos foram incluídos nessa revisão.

Nota-se que dentre os trabalhos contemplados existe um padrão geral da estrutura legal, no qual pode se destacar: Constituição Federal, 1988, (Constituição 88); Declaração de Jomtien, 1990, sobre Educação para todos (Declaração ONU/90); Declaração Salamanca, 1994, sobre Educação Inclusiva (Declaração ONU/94); Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/08); Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/15).

Por outro lado, algumas legislações em específico aparecem com menor frequência como: Critérios para o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais TIPO I (Instrução SEED/SUED 016/11); Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná (Lei 18419/15); Normas para EE no sistema de Ensino PR (Deliberação 02/16).

Quadro 01: Panorama geral das produções realizadas pelo PROFEI / UNESPAR – 2022 sobre leis e políticas de educação especial na perspectiva inclusiva

Dissertações analisadas	Síntese das discussões sobre Política de Educação Especial e inclusiva
<p>AVANSI, Márcia Cristina Nunes, 2022.</p> <p>Dr^a. Noemi Nascimento Ansay Dr^a. Rosemyriam Cunha</p>	<p>A autora destinou um capítulo específico para fundamentação teoria em que foi contemplado todo o contexto histórico e político da inclusão escolar no Brasil (p.21-25). Constituição Federal 2988 (Constituição 88); Declaração de Jomtien 1990 sobre Educação para todos (Declaração ONU/90); Declaração Salamanca 1994 sobre educação inclusiva (Declaração ONU/94); Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/08); Diretrizes para Atendimento Educacional Especializado-AEE (Resolução 4/09); Educação especial, o AEE (Decreto 7611/11); Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/15); Base Nacional Comum Curricular (BNCC/17).</p>
<p>FINK, Michelly, 2022.</p> <p>Dr^a. Sandra Salete de Camargo Silva</p>	<p>A autora destinou um capítulo específico educação especial na perspectiva inclusiva, contemplando questões históricas, normativas e avanços para a inclusão (p.18-31). (Constituição 88); (Declaração ONU/90); (Declaração ONU/94); (Lei 9.394/96); (PNEE-EI/08); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB 2/01); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 1/20); AEE/PR (Decreto 6571/08); (Resolução 4/09); Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 13005/14); (Lei 13146/15);</p>
<p>LIBANIO, Fernanda Carolina, 2022.</p> <p>Dr.^a Dorcely Isabel Bellanda Garcia</p>	<p>A autora destinou um capítulo específico educação especial considerando aspectos históricos, políticos e contribuições da teoria histórico-cultural (p.24-66). Declaração Universal Dos Direitos Humanos 1948 (UNESCO/48); (Constituição 88); (Declaração ONU/90); (Declaração ONU/94); (Lei 9.394/96); (Resolução CNE/CEB 2/01); (PNEE-EI/08); (Resolução 4/09); Critérios para o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais TIPO I (Instrução SEED/SUED 016/11); (Decreto 7611/11); (Lei 13005/14); (Lei 13146/15); Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná (Lei 18419/15); Normas para EE no sistema de Ensino PR (Deliberação 02/16); (BNCC/17);</p>

<p>LOPES, Marili Moreira, 2022.</p> <p>Dr^a. Noemi Nascimento Dr. Carlos França Mosquera</p>	<p>A autora destinou um capítulo específico contextualização histórica e política da educação do campo e inclusão no Brasil (p.22-34). (Constituição 88); (Declaração ONU/90); (Declaração ONU/94); (Lei 9.394/96); (PNEE-EI/08); Políticas públicas de AE do Campo (Resolução 2 CNE/CEB/08); (Lei 13146/15).</p>
<p>MORAES, Rodrigues de, 2022.</p> <p>Dr^a. Eromi Izabel Hummel. Dr^a. Eliane Paganini da Silva</p>	<p>O autor destinou um capítulo específico aos marcos históricos das lutas e conquistas das pessoas com deficiência, contemplando o direito à educação no Brasil, AEE e a formação de professores (p.21-35). (Declaração ONU/90); (Declaração ONU/94); Programa de Implantação de Salas de Recursos (Portaria 13/07); (PNEE-EI/08); (Resolução 4/09); (Lei 13146/15).</p>
<p>PINHEIRO, Vanessa Tavares Brito 2022.</p> <p>Dr^a. Sandra Salette de Camargo Silva</p>	<p>A autora destinou um capítulo específico a Trajetória da educação da pessoa com deficiência e da educação especial, contemplando o processo de inclusão (p.17-21). (Constituição 88); Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8069/90); (Declaração ONU/90); (Declaração ONU/94); (Lei 9.394/96); (Lei 13005/14); Plano Nacional de Educação (Lei 10172/01); (PNEE-EI/08); (Lei 13146/15); (Deliberação 02/16); Professor de AEE-TEA (Instrução normativa 01/16)</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisar as dissertações defendidas no ano 2022 no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede Nacional - PROFEI/UNESPAR, evidenciou-se que nem todos os trabalhos destinaram um capítulo específico a respeito das políticas públicas e legislação para o contexto da educação inclusiva. Notou-se também que, em relação às legislações do Estado do Paraná, nem todas as pesquisas contemplaram esse assunto.

Entende-se que a presença ou não de capítulo destacado para políticas e leis não se constitui parâmetro para avaliar a qualidade das produções. Aqui, o intuito foi o de conhecer os trabalhos que dedicaram mais tempo para esse assunto e a forma como o abordaram.

Após o contato com o conteúdo das dissertações nos remetemos a Mendes (2023) que considerou a necessidade de mudar o foco da

política de remediação para prevenção. Isso implica em praticar os direitos defendidos nas leis em busca do sucesso dos nossos estudantes. A proposta seria de fornecer apoio graduado, em camadas ou níveis, visando melhorar os resultados de aprendizagem, comportamentais e sócio emocionais de todos os alunos.

As dissertações revisadas mostraram um universo profícuo de construção de conhecimento. Saber sobre as leis, entender as políticas e contextualizar esse conteúdo em uma linha histórica foi uma forma interessante de aproximação com o tema. A leitura crítica permitiu entendimentos valiosos, na qual esperamos que possam dar apoio a novos estudos.

AGRADECIMENTO

Agradecemos a CAPES pelo apoio à pesquisa realizada.

REFERÊNCIAS

AVANSI, M. C. N. **A gamificação na educação inclusiva: jogando com a leitura.** 126 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, 2022. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/paginas-2023/dissertacoes-e-produtos-educacionais-2022>. Acesso: 01 set. 2023.

BELLANI, B. **O que é leitura crítica e como pratica-lo.** Publicado no site Hotcourse Brasil em 19 de nov. de 2020. Disponível em: <https://www.hotcourses.com.br/study-abroad-info/once-you-arrive/o-que-e-leitura-critica/>. Acesso: 29 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 07 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso; 07 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 07 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 3 ed. Brasília: DF, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 07 set. 2023.

FINK, M. **O ensino colaborativo**: contribuições para as práticas docentes inclusivas. 105f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2022. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/paginas-2023/dissertacoes-e-produtos-educacionais-2022>. Acesso: 02 set. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso: 14 jul. 2023.

KASSAR, M.M. C. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, Maio-Ago., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 12 jun. 2023.

LIBANIO, F. C. **Políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva**: um estudo sobre a implementação na Rede Municipal de Ensino de Campo Mourão. 142f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2022. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/paginas-2023/dissertacoes-e-produtos-educacionais-2022>. Acesso: 03 set. 2023.

LOPES, Marili Moreira. **Práticas Inclusivas na Educação do Campo:** os desafios e perspectivas da formação docente 128f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, 2022. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/paginas-2023/dissertacoes-e-produtos-educacionais-2022>. Acesso: 03 set. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300164/mod_resource/content/1/MC2019%20Marconi%20Lakatos-met%20cient.pdf. Acesso: 10 maio 2023.

MENDES, E. G. Perspectivas e desafios para a política de educação especial no Brasil. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Cartas para o novo governo sobre educação especial na perspectiva inclusiva.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 60-65 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1HWMnHvMeihi0pWGPXryBBU3KO2WmlcML/view>. Acesso: 04 set. 2023.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em: https://revistas.udea.edu.co/index.php/revista_eyp/article/download/9842/9041/. Acesso: 12 jun. 2023.

MORAES, M. R. **Tecnologia Assistiva como recurso pedagógico:** concepções dos docentes das salas de Recursos Multifuncionais. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2022. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/paginas-2023/dissertacoes-e-produtos-educacionais-2022>. Acesso: 04 set. 2023.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2016.** Estabelece Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, 2016. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

PINHEIRO, V. T. B. **Planejamento colaborativo, documentação pedagógica e processos de aprendizagens:** caminhos pela visibilização dos alunos da educação especial. 91fl. Dissertação (mestrado) - universidade estadual do paraná. Programa de p s-gradua o em educa o inclusiva, 2022. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/paginas-2023/dissertacoes-e-produtos-educacionais-2022>. Acesso: 04 set. 2023.

RIPOLL, L.; MATOS, J. C.; OLIVEIRA, W. F. **Leitura crítica na contemporaneidade: abordagens multidisciplinares.** Florianópolis. Biblioteca Universitária Publica es, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/218566>. Acesso: 29 ago. 2023.

RODRIGUES, O. M. P. R.; LEITE, L. P. Deficiência Intelectual: conceitos e defini es. In: CAPELINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.). **Marcos históricos, conceituais, legais e  ticos da educa o inclusiva.** Bauru: Unesp; MEC,2010. v. 2. (Cole o Forma o de Professores na Perspectiva da Educa o Inclusiva). Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf. Acesso: 12 jun. 2023.

UNESCO. **Declara o Mundial Sobre Educa o Para Todos:** plano de a o para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

UNESCO. **Declara o de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 07 set. 2023.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lidiane Rodrigues¹

Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco²

Cléia Demétrio Pereira³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, na proposta de um resumo expandido, foi desenvolvido como requisito obrigatório de avaliação referente à disciplina de Políticas Públicas: educação especial e inclusiva, sendo um ensaio decorrente de pesquisas em andamento para o projeto: Sempre escrevi por medo de perder a memória: escritórias de uma professora em formação, submetido ao mestrado profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI/UDESC).

A problemática pesquisada deriva dos questionamentos recorrentes sobre o processo de formação inicial e continuada de professores a partir das políticas públicas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pois cada dia em sala de aula é um desafio à parte na vida profissional de cada educador. Por vezes, este professor sente-se impotente por não saber lidar com as singularidades que as crianças apresentam e este saber é a maior e a melhor acessibilidade para com o público-alvo da educação especial.

Assim, para que o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes aconteça, é preciso compreender que incluir é oportunizar

¹ Mestranda no programa de pós-graduação em Educação Inclusiva - PROFEI/UDESC. E-mail: lidsliro@gmail.com Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1167405723798479>

² Orientadora no programa de pós-graduação em Educação Inclusiva - PROFEI/UDESC. E-mail: soeli.francisca@udesc.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0541781986092433>

³ Co-orientadora no programa de pós-graduação em Educação Inclusiva - PROFEI/UDESC. E-mail: cleia.pereira@udesc.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4158706306265559>

a equidade de condições para todo e qualquer estudante, independente da sua raça, cor, religião e/ou tipos de deficiência.

No entanto, percebeu-se uma lacuna na formação inicial dos professores no que tange à Educação Especial nesta perspectiva inclusiva, visto que outros saberes e outras práticas pedagógicas são requeridas com o intuito de atender a diversidade e as singularidades deste público-alvo.

Portanto, decidiu-se analisar os documentos da legislação nacional e as diretrizes educacionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) artigos que tratam desta temática discutidos ao longo da disciplina de Políticas Públicas: educação especial e inclusiva. Tal análise pretende apontar o que postulam os documentos oficiais sobre o processo de formação de professores ao que se refere à Educação Especial e Inclusiva, além de alguns resultados de pesquisas sobre o tema e alternativas para a inclusão educacional.

Nessa direção, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental para tecer algumas reflexões, sob a análise das legislações e diretrizes curriculares, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) e a Resolução CNE/CP no 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que indicam a obrigatoriedade para que sejam inseridas disciplinas que abordem conhecimentos produzidos no âmbito da Educação Especial e no âmbito dos Direitos Humanos nos currículos das licenciaturas, bem como os autores PLETSCHE (2009), Mendes (2016) e Meyer e Godon (2014) para nos auxiliar na efetivação das discussões.

Mendes (2016) postula que os cursos de graduação não oferecem subsídios teóricos e/ou metodológicos necessários para o atendimento de crianças e/ou adolescentes que apresentam alguma deficiência. Pressupõe que a formação inicial do professor ainda não atende às demandas da escola e dos sujeitos da Educação Especial, nem quando se considera professores supostamente “especializados”, nem na formação de professores regentes do ensino comum. Já Meyer e Godon (2014) indicam o Desenho Universal para Aprendizagem como possibilidade de mudança nos parâmetros de funcionamento da escola para tanto deveriam ser ofertados cursos a fim de disseminar esse conceito e prática possível de trabalho.

Assim, busca-se neste trabalho promover reflexões acerca de práticas mais inclusivas na formação de professores, baseado nos pressupostos teórico metodológicos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1995), visto que a formação inicial de professores deve amparar o futuro docente para que o mesmo tenha condições de construir relações de ensino e aprendizagem que potencializem o desenvolvimento das crianças e/ou adolescentes com deficiência.

O texto está organizado do seguinte modo: primeiro, análise da fundamentação da formação de professores estabelecida nos documentos oficiais. Em seguida, alguns resultados de pesquisas sobre o tema. E, por fim, alternativas para a inclusão educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar a educação inclusiva, com vistas à uma educação minimamente emancipatória para pessoas com deficiência, pressupõe um comprometimento com o currículo da formação docente, seja inicial ou continuada. Assim deve-se possibilitar uma base mais sólida no que diz respeito a esse tema, uma vez que a pouca formação ainda se constitui na maior parte das vezes, apenas em teoria.

Nos últimos anos, no Brasil, é possível notar os avanços ocorridos em educação, principalmente em relação à formação de professores, não apenas em termos de legislação, mas também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado para o tema.

Já existem legislações e diretrizes curriculares, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96 (Brasil, 1996), a Resolução CNE/CP no 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006) e a Resolução CNE/CP no 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), que indicam a obrigatoriedade para que sejam inseridas disciplinas que abordem conhecimentos produzidos no âmbito da Educação Especial e no âmbito dos Direitos Humanos nos currículos das licenciaturas.

Em relação à legislação, pontua-se como marco jurídico-institucional fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996. A premissa desta lei foi iniciar um processo de mudanças em todos os

níveis da educação e as transformações são notáveis até os dias atuais. A LDB dedica um capítulo à formação de professores, pontuando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, bem como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores (Pletsch, 2009).

Ainda que a LDB tenha tido uma influência sobrecomum, vale ressaltar que as mudanças na educação devem acontecer para dar conta dos paradigmas de inclusão educacional que dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (Mendes, 2002). Ou seja, a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade que o chão da escola demanda. Por isso, sugere-se que o professor seja formado de modo a mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências e habilidades, mediante ação e reflexão da teoria aliada à sua prática.

Diversas pesquisas recentes (Mendes, 2016) têm reafirmado a necessidade da melhoria da formação de professores como condição essencial e eficaz da inclusão de alunos com deficiência em rede regular de ensino. Não é para menos, a realidade evidenciada em âmbito nacional mostrou que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos com deficiência, pois os cursos de formação inicial das licenciaturas não têm em seus currículos disciplinas que ofereçam condições do que eles realmente necessitam.

Em outras palavras, muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído, mesmo aqueles que já são acompanhados por segundos professores com especialização em Educação Especial, por exemplo. Portanto, o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação

de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira (Nunes Sobrinho; Naujorks, 2001). Essas medidas que pareciam urgentes no início dos anos 2000, ainda precisam ser tomadas mais de vinte anos depois para que ocorra de fato, uma mudança no status quo da educação inclusiva.

Resumindo, podemos dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento até a execução de cada atividade em sala. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como não só adaptar atividades e conteúdos em relação aos alunos da educação especial, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar. Enfim, que o educar para a diversidade com respeito a toda singularidade presente nas escolas e na sociedade seja uma prática comum a todos profissionais envolvidos com a educação como um todo.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Assim, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2001), que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Avançando nesta discussão, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2001) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Também em um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) está definida está clara a formação de professores para o atendimento

educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (Glat; Pletsch, 2004; Pletsch; Fontes, 2006).

Por outro lado, Segundo Pletsch (2009) ressalta que limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdo sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas. É o que destaca:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre

crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (Bueno, 1999, p. 18).

Portanto a necessidade de políticas públicas que contemplem uma formação pedagógica consistente se faz necessária, assim como destacava Bueno desde 1999 para que não haja mais segregação. E para isso é preciso que o conhecimento acadêmico seja fruto das experiências e realidades vivenciadas no sistema educacional.

Perceber as fragilidades que a escola apresenta deve ser um dos pontos de partida para um planejamento pedagógico coerente com os objetivos que se deseja alcançar, neste caso, no que compete à educação inclusiva de PcD. Quando a teoria e a prática dialogam, os resultados tendem a ser mais promissores.

Outra possibilidade é a formação em serviço, como aponta também Nóvoa (1992; 1995; 2013).

[...] uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa

combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (Nóvoa, 1995, p. 9).

Assim, o autor (2013) compreende que a formação de conhecimentos da/para docência deve se basear na reflexão das experiências e das práticas. Para o autor é necessário pensar a formação docente inserida na profissão, como forma de articular as demandas e os cenários próprios da escola com as instituições de ensino superior que também formam os docentes. Desse modo, Nóvoa (1992; 1995; 2013) defende que a escola seja um lócus para a formação docente, visto sua potencialidade de contextos e de sujeitos para a reflexão.

Bem como fomentar atualizações de formação continuada e permanente em estudos baseados no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) possibilitam que os professores entendam que o mesmo objeto de conhecimento pode ser apresentado de maneiras diversas, vislumbrando que aprender não é um ato igual para todos os sujeitos. Neste ponto infere-se a imprescindibilidade de considerar as diferentes necessidades humanas e, entre elas, a de apropriar-se do mundo à sua volta. Meyer, Rose, Godon (2014) apontam como sendo substancial que os recursos sejam considerados em seus aspectos práticos, visando a usabilidade dos estudantes, recursos estes que pelos mesmos sujeitos sejam validados. Para que isso aconteça, há necessidade de políticas públicas voltadas a esses aspectos na formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse cenário, os cursos de licenciatura precisam de currículos que possibilitem aos graduandos a construção de conhecimentos sobre os processos educacionais de ensino e aprendizagem das crianças e/ou adolescentes com deficiência sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Por isso é necessário que o professor tenha acesso ao conhecimento sobre as concepções de deficiência, as condições de desenvolvimento e as relações de ensino/aprendizagem

com os alunos com deficiência em sua trajetória de formação docente, que deve ser contínua e com suporte permanente.

Afinal, a formação docente passa por questionamentos de que indivíduo queremos formar. Assim como Vygostky já postulava, acreditamos na formação de um homem histórico, humanizado e por meio de um processo de apropriação cultural que aprende a valorizar as potencialidades e não vislumbra a deficiência como fator determinante. Essa cultura, construída socialmente, implica conhecimentos e técnicas, mas também artes, valores e posturas condizentes com as vivências escolares.

Por isso, a educação é um processo construído de forma partilhada, colaborativa e não individual. Acontece, portanto, entre indivíduos movidos por objetivos que deverão ser coletivos. Nessa concepção de educação, a apropriação do conhecimento construído historicamente é parte do processo de humanização dos sujeitos. Desse modo, o processo de formação de professores (inicial, continuada ou permanente) com olhar e práticas cada vez mais inclusivas -como regem as legislações - não é apenas para reproduzir saberes a crianças e adolescentes com deficiência, mas para torná-las seres humanos, pois o saber é importante não apenas para a inserção no mercado de trabalho, mas porque o saber é importante, porque saber é ser humano.

Portanto, deve-se reivindicar políticas públicas que possibilitem a estruturação de centros de apoio permanente a fim de sanar dúvidas sobre o conjunto de recursos variáveis que deverão ser utilizados pelos profissionais para atender a demanda cada vez mais singular que as escolas apresentam (Galvão Filho, 2022). Ilustrando a necessidade, recentemente em 08 de agosto de 2023 na cidade de São José - SC, foi inaugurado um Centro de Estimulação e Reabilitação em Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma das primeiras unidades multiprofissionais no Estado e funcionará no mesmo prédio do Setor de Educação Especial. Este centro vai atender crianças de zero a 6 anos incompletos, com diagnóstico ou suspeita de TEA, encaminhadas pelas Unidades Básicas de Saúde (UBS), realizando ações voltadas para o desenvolvimento de habilidades singulares no âmbito do projeto terapêutico, particularmente voltadas à cognição, linguagem e sociabilidade, além de orientação aos genitores e cuidadores em relação à continuidade de tratamento e atendimento em rede.

Outra política pública que deveria ser instaurada para que os professores (efetivos, em estágio probatório ou professores admitidos em caráter temporário ACT's) pudessem reciclar conteúdos necessários a práticas mais inclusivas, seria fornecer bolsas de formação com 10 horas de trabalho fora de sala, por exemplo, para realizar estes cursos. Esta poderia ocorrer a partir de parcerias que promovessem a formação continuada, com acompanhamento, com orientação e com formação permanente dentro e fora do ambiente escolar.

Palestras, seminários e oficinas que abordem os aspectos relevantes sobre Inclusão são algumas iniciativas que podem promover a formação de professores para uma educação mais humana e inclusiva que, de fato, se materialize não só nas conquistas das crianças e/ou adolescentes com deficiência, mas de todas, pois é um direito universal.

REFERÊNCIAS

BUENO, José Geraldo Silveira. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365381999000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.** *Parecer CP/CNE 05_2005*, homologação publicada no DOU 15/05/2006, Seção 1, p. 10. *Parecer CP/CNE 03_2006*, homologação publicada no DOU 11/04/2006, Seção 1, p. 19. *Resolução CP/CNE 01/2006*, publicada no DOU 16/05/2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**, de 06 de julho de 2015. *Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)*. Diário da União, Brasília, DF, 07 de jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília DF, 2010. Disponível em: <[Http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=67_26-marcos-politicos-legais&Itemid=30192_](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=67_26-marcos-politicos-legais&Itemid=30192_)>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: <<https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/20204>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília; 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRAUN, P.; PLETSCHE, M. D.; SODRÉ, J. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2023.

Educação Especial e Inclusiva. Disponível em <https://saojose.sc.gov.br/sao-joseganha-centro-de-estimulacao-e-reabilitacao-em-tea/47020/>. Acesso em: 08. ago. 2023.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia Assistiva: um itinerário da construção da área no Brasil**. Curitiba: CRV, 2022.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, v. 1, p. 16-23, 2000.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica. Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: 10. Ago. 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves et al. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do observatório nacional de educação especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 84-95, mar. 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3775>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MEYER, A; ROSE D.H.; GODON, D. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo , v. 10, n. 20, p. 345-361, dez. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 set. 2023.

NÓVOA, A. **Nada substitui um bom professor**: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete A.; SILVA JUNIOR, Celestino; PAGOTO, Maria D. S.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p.200-227.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.1-27,1992.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 1995. Disponível em: https://www.academia.edu/41184960/Para_uma_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_constru%C3%ADda_dentro_da_profiss%C3%A3o Acesso em: 02 ago. 2023.

OLIVEIRA, L. A. SOUZA, FLÁVIA FAISSAL DE. Formação Inicial de professores e o trabalho docente com o aluno com deficiência no ensino regular. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 40., 2021, Belém do Pará. **Anais da...** Rio de Janeiro: Anped, 2021. v. 1. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_48_16.. Acesso em: 02 ago. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, v. 25, n. 33, p. p. 143-156, dez. 2008.. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5233>. Acesso em: 09 ago. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise et al. (Org.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia; Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação). Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-88977-32-3/>. Acesso em: 02 ago. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos de defectología**. Madri, Espanha: Pueblo y Educación, 1995.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS REFERENTES AO DIREITO DE UM PROFISSIONAL DE APOIO

Mariane Tonolli Della Bianca¹
Noemi Nascimento Ansay²

INTRODUÇÃO

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010) dados estatísticos afirmam que nas últimas décadas pessoas com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades têm sido matriculados nas escolas regulares. Seja pela obrigatoriedade da matrícula ou pela ampliação no acesso a informação e direitos da pessoa com deficiência no que diz respeito aos benefícios da inclusão. Os últimos dados do IBGE apontam que 6,7% da população apresentam algum tipo de deficiência, quase 12,5 milhões de brasileiros (Brasil, 2010). Dados obtidos pelo Educacenso em 2018 mostram que ampliou em 33,2% o número de estudantes matriculados na modalidade da educação especial. Em relação as matrículas de estudantes com deficiência no ensino regular, houve um aumento gradativo passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (Brasil, 2019).

Essa ampliação no número de estudantes com deficiência no ensino comum, o aumento de políticas públicas que garantem a inclusão, impulsionando mudanças nas escolas. A indicação de um profissional que atenda exclusivamente o estudante público da inclusão foi

¹ Mestranda pela Universidade Estadual do Paraná, Mestrado em Educação Inclusiva PROFEI, formada em pedagogia, professora da Sala de Recursos de Aprendizagem e Profissional de Apoio Especializada de um estudante com Transtorno do Espectro Autista. CV: <https://lattes.cnpq.br/1344209252445098>
Email: marianediaee@gmail.com.

² Doutora e Mestre em Educação (UFPR); Diretora do Campus de Curitiba II, Unespar; Orientadora do Programa de Mestrado Profissional Educação Inclusiva (PROFEI). CV: <http://lattes.cnpq.br/2522951277654216> E-mail: noemi.ansay@ies.edu.unespar.br

regulamentada a partir da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e em se tratando do estudante com Transtorno do Espectro Autista, especificamente na Lei nº. 12.764/12 também conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no seu art. 1º, §2º, deixa claro que o indivíduo diagnosticado no espectro autista é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Após essa regulamentação iniciaram os questionamentos, dúvidas e contradições sobre a contratação desse profissional. A Lei Berenice Piana, regulamenta que enquanto o estudante com TEA não adquire a autonomia necessária para frequentar a escola sem prejuízo é importante que ele receba o auxílio de um profissional capacitado para suporte em sala de aula. Porém essa capacitação não está definida, nem como será essa atuação e especificamente para qual estudante não está claro.

Com base na Lei Brasileira de Inclusão nº13.146/2015 e na Lei Berenice Piana, surgem divergências, dúvidas e conflitos nas escolas. Quais estudantes realmente têm esse direito? Qual especialização esse profissional deve ter? Quem é responsável por contratar esse profissional? Como esse profissional deve atuar de forma a mediar o estudante efetivando sua inclusão? De que forma a lei é cumprida no município de Curitiba?

Partindo dessas considerações, o estudo surgiu pela necessidade de evidenciar o papel do Profissional de Apoio dentro do contexto educacional como parte integrante do sistema, analisando sua relevância dentro de sua atuação em Curitiba. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão nº.13.14615, o acompanhamento do estudante com deficiência será realizado por um Profissional de Apoio. Dessa forma, nessa pesquisa será utilizado esse termo para nomear o profissional que acompanha o estudante com deficiência.

Preende-se com a pesquisa realizar o levantamento sobre a atuação do Profissional de Apoio no atendimento de estudantes com TEA no município de Curitiba, desde sua contratação até a atuação. É preciso investigar quando esse acompanhamento é realmente eficaz e necessário trazendo benefícios no processo de aprendizagem e quando bloqueia a criança e a impede de interagir e desenvolver autonomia.

Para que a inclusão se efetive, é preciso ir além de leis que garantem a matrícula de estudantes com deficiência e transtornos, é fundamental que os estudantes tenham uma estrutura necessária para seu pleno desenvolvimento. Estrutura essa no que diz respeito a: infraestrutura, formação continuada, professores especializados, Atendimento Educacional Especializado e um acompanhamento de Profissional de Apoio em trabalho colaborativo com o professor regente. São inúmeros os desafios encontrados para que o estudante com TEA tenha garantido seu direito de estar na escola em pleno desenvolvimento integral.

O que percebe-se na prática é que alguns professores por não terem conhecimento específico exigem “terceirizar” seu trabalho transferindo a responsabilidade de seu estudante com TEA para outro profissional. Muitas vezes o atendimento individualizado de um Profissional de Apoio dentro do contexto escolar, interfere no desenvolvimento da autonomia, linguagem e interação do estudante, pois o profissional torna-se uma muleta, uma sombra, que impede que a criança tenha um pleno desenvolvimento.

O objetivo geral da pesquisa será analisar a atuação do Profissional de Apoio na Rede municipal de Curitiba no Ensino Fundamental. Os objetivos secundários são:

- realizar uma análise das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva voltadas para o estudante com TEA no município de Curitiba;
- relatar historicamente como se constituiu a função do Profissional de Apoio para o estudante com TEA na Rede Municipal de Curitiba;
- verificar a implementação da Lei nº13.146/2015 que diz respeito a contratação do Profissional de Apoio;

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora a legislação determine a inclusão para todos, com direito à educação de qualidade, o que se constata, vai contra este paradigma. A sociedade atual, carente de atitudes altruísticas, diverge das prerrogativas decorrentes das políticas públicas que se estabelecem de

modo intrínseco, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jontien, na Tailândia em 1990, com a Declaração de Salamanca de 1994, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares de 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, bem com Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

A Constituição Federal de 1988, representa um marco legal e político na educação brasileira pois começa a romper com o paradigma da exclusão e segregação regulamentando o direito a matrícula no ensino comum das pessoas com deficiência. Representou o início de um novo paradigma que caminha a passos lentos para sua efetivação, a inclusão. Nossa Carta Magna completa 35 anos e percebe-se que muito ainda precisa ser concretizado no que diz respeito a garantia de direitos das pessoas com deficiência. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispõe em seu Artigo 208:

Art 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art 227 . [...] 108 § 1.º

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

Após a regulamentação da Constituição Federal em 1988, abriram-se as portas para outras Legislações referentes a garantia de direitos do público com deficiência, principalmente após a movimentação de Organismos Internacionais no início dos anos 90 os quais influenciaram significativamente a criação de políticas públicas nacionais. Nesse cenário, observa-se tentativas de avanço no que se refere a

educação de qualidade para todos. Porém, percebe-se lacunas e diferentes interpretações aos textos legislativos quando não se define critérios para que essa qualidade seja realmente garantida.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96 dispõe em seu art. 58:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
§1.º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
§2.º 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 de ensino regular.
§3.º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica que foram publicadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001) dispõem que: “sistemas de ensino devem passar a matricular todos os alunos, indiscriminadamente, cabendo às escolas se organizarem para receber os alunos com necessidades educacionais especiais”. As Diretrizes Nacionais da Educação Especial ampliam o caráter da educação especial para realizar o AEE complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino. (Brasil, 2010, p.13)

Com relação ao mencionado na Resolução CNE/CEB nº 02/2001:

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...]

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Nesse mesmo ano, regulamentou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº10.172/2001, que destaca a Meta 4.3, em seu objetivo 19, trazendo a necessidade da criação de “programas de compensação de deficiência de sua formação escolar anterior” (BRASIL,2001). A PNE não avança no sentido da inclusão quando cita: “integração/exclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino, e quando não for possível atendimento em classes ou escolas especializadas. O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Decreto nº 6.094/07 trazem como eixo a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação das salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado e dentre as diretrizes do documento “Compromisso Todos pela Educação” estabelece a garantia de acesso e permanência no Ensino Regular e atendimento educacional as necessidades dos alunos, fortalecendo a inclusão.

Após lutas e reivindicações de movimentos sociais, pessoas com deficiência, familiares, regulamentou-se a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) de 2008, que foi um grande divisor de águas no que diz respeito a inclusão de todos os estudantes nas escolas regulares definindo o público da Educação Especial como: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. A PNEPEI abriu portas para a regulamentação de muitas outras leis que vieram a seguir para garantia e efetivação da inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas

regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.

A Política Nacional na Perspectiva da Educação (2008) dispõe:

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A PNEPEI (MEC/SECADI) no que diz respeito a garantia de um PA dispõe:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008).

A PNEPEI não é um documento normativo e sim orientador que define diretrizes para os sistemas de ensino. Essas diretrizes estão incorporadas a leis, decretos e resoluções que constituem o corpus legal das políticas de Educação Especial.

Após a implementação da PNEPEI que marcou a educação inclusiva no Brasil e mudou significativamente a garantia da matrícula de pessoas com deficiência no Ensino Comum com acesso ao AEE, foi publicada a Lei nº 13146/2015 (LDBI), que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.1). A Lei assegura, à pessoa com deficiência, a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Ademais, estabelece a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio, bem como proíbe as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços. (BRASIL, 2015).

Diferentes autores referem-se a esse profissional de maneiras diversas. Sereno (2006) utiliza o termo Atendente Terapêutico, destacando o papel de desenvolver autonomia permitindo sua participação mais ativa no meio. Spagnuolo (2017) refere-se a esse profissional como “Acompanhante terapêutico escolar” sugerindo que essa nomenclatura vem da psiquiatria e possibilita que essa função seja realizada na escola e fora dela: “participar da reintegração do paciente no universo social e fazer uma ponte entre sujeitos e as mais diversas problemáticas que possam enfrentar no laço social” (Spagnuolo, 2017, p.03). A autora diz que o foco deste trabalho deve enfatizar a aprendizagem, trazendo o profissional de psicologia para a educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa pretende analisar o papel do Profissional de Apoio (PA) no Ensino Fundamental no município de Curitiba. Partimos da hipótese de que alguns professores regentes exigem a presença de um PA para estudantes com TEA e muitas vezes esse profissional realiza um

trabalho descontextualizado que faz com que a inclusão não ocorra de fato. Para análise desse pressuposto, verificamos a necessidade de conhecer a realidade de professores regentes e Profissionais de Apoio.

Inicialmente será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental da legislação vigente, do histórico da Educação Inclusiva em Curitiba, características da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo e a pesquisa do histórico da atuação do Profissional de Apoio no município.

Em seguida pretende-se realizar uma pesquisa de campo, que terá enfoque qualitativo, segundo Diehl (2004) pesquisa qualitativa apresenta fatores relacionados a uma determinada problemática, tornando-se importante compreender e classificar os processos vivenciados nos ambientes envolvidos na pesquisa, e dessa maneira possibilita o entendimento de várias características dos sujeitos.

Os sujeitos escolhidos, são professores regentes de três escolas municipais pré-selecionadas e os Profissionais de Apoio que atuam com estudantes com TEA. Com base em Minayo (1992), concebemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

Através de questionários e observações será realizada a coleta de dados que identificará como está acontecendo na prática o trabalho do Profissional de Apoio na Rede Municipal de Curitiba. De acordo com Gil (1999), a utilização do questionário, na pesquisa, tem como objetivo obter informações dos respondentes sobre crenças, conhecimentos, sentimentos, valores, comportamentos, etc. Dessa forma, através da presente pesquisa, utilizaremos o questionário para coletar dados sobre a formação e experiência dos Professores de Apoio, suas concepções sobre a função desse profissional no cotidiano escolar, sua visão sobre a relação Professor de Apoio e Professor Regente e suas percepções sobre a implementação da Lei Berenice Piana no município de Curitiba.

ANÁLISE E INTEPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados recolhidos nos questionários serão apresentados sob a forma de categorias e subcategorias, entendidas no contexto dessa

investigação dos entrevistados (as). Para Bardin (2016, p. 147-148) a categorização é:

[...] uma operação de classificação elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. [...] a categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: O inventário: isolar os elementos. A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impôr uma certa organização às mensagens”.

A categorização utilizada servirá como suporte da análise de conteúdo, sendo a partir dela, elaboradas as subcategorias, que consideraram as respostas dos (as) participantes.

A análise dos dados obtidos nos questionários evidenciará os conhecimentos que os(as) professores(as) e Profissionais de Apoio possuem sobre a função do PA, constituindo a base para a definição das categorias e respectivas subcategorias. Dessa forma, os conteúdos serão analisados para elaborar essa definição, de modo a apreender as evidências principais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a importância da pesquisa em relação a função do Profissional de Apoio no atendimento de estudantes com TEA pois é uma demanda que cresce a cada ano e muitas dúvidas sobre a forma de atuação e contratação desse profissional são divergentes e conflituosas. Percebemos que a presença de um tutor ao lado do estudante não é garantia de inclusão e muitas vezes não proporciona o desenvolvimento pedagógico e social do estudante.

É preciso ultrapassar a barreira do conformismo e entender que o estudante é da escola e responsabilidade de todos e não apenas do profissional que o acompanha. É preciso adequação das propostas, mediação, atendimento educacional especializado, tecnologia assistiva e sobretudo o trabalho colaborativo entre o profissional de apoio e professor regente para que assumam essa parceria e tenham um olhar

de comprometimento para o estudante pensando juntos em adaptações e adequações que favoreçam não só o estudante com acompanhamento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo..** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 dispõe sobre o Plano de Metas e Compromissos do Plano Todos pela Educação.** Brasília, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;** e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: L12764 (planalto.gov.br). Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015. Disponível em: L13146 (planalto.gov.br). Acesso em 12 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001 que institui o Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Portaria 948/2007 regulamentada em janeiro de 2007, que regulamenta a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução CNE/CBE, nº 04 de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 25/05/2023

DIEHL, Astor Antonio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas:** métodos técnicas. São Paulo: SP: Prentice Hall. 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo brasileiro de 2023** Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> Acesso: 10 jun.23

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Educacenso de 2019** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacenso> Acesso em: 10 maio 2023

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar:** o que é? Para que? Como fazer? São Paulo: Moderna: 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf Acesso em: 06 ago. 2023.

SERENO, Debora. Sobre a ética no acompanhamento terapêutico (AT). **Psic. Rev.**, São Paulo, v. 21, n.2, p. 217-232, 2012.

SPAGNUOLO, Lenara. **Acompanhante terapêutico na escola:** entre o educar e o analisar. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311> . Acesso em: 24 ago. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311> . Acesso em: 24 ago. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Psicologia concreta do homem. **Soviet Psychology**, v.17, n. 2, 1986, 1995. Mimeo.

PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Milaine Bento de Souza¹

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar²

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos o desenvolvimento de algumas aulas em uma turma de infantil cinco, de uma escola municipal que atende Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em um município do noroeste do Paraná. Trata-se de uma pesquisa de campo (Gil, 2008), ao ter como técnica de coleta de dados a observação focada, o que permitiu um comparativo entre a planificação das aulas e a implementação.

Dessa forma, o problema que norteou a construção teórica e prática deste texto foi: como os professores, tanto de sala de aula regular comum quanto de apoio educacional especializado, organizam seus planejamentos e suas práticas pedagógicas com os alunos, principalmente no que diz respeito às práticas inclusivas com os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)?

Essa inquietação se correlaciona ao pensarmos as práticas pedagógicas inclusivas como uma necessidade emergente na Educação Básica, em que percebemos um aumento significativo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na rede regular de ensino, conforme dados do censo escolar de 2021, os quais apontam que

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI/UEM. Bolsista da CAPES. E-mail: milaine_03@hotmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6803887332969523>.

2 Professora Doutora do Departamento de Teoria e Prática da Educação/UEM. E-mail: garalencar@uem.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4558923397029198>.

cerca de 294.394 mil alunos dentro do espectro estão inseridos na rede regular de ensino, concentrados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio das redes públicas e privadas (Brasil, 2022). A considerar que, em 2017, registravam-se 77.102 alunos, o aumento foi muito expressivo e exige um olhar atento para o processo formativo dos profissionais da educação, a fim de que a inclusão realmente se efetive na prática.

Destarte, enfatizamos a necessidade de haver políticas públicas que garantam práticas formativas no âmbito da educação inclusiva de qualidade. Nesse ínterim, vale destacar um contraponto apresentado por Zerbato e Mendes (2021) sobre os indicadores de baixa qualidade de ensino básico. Mais especificamente, no Brasil, as autoras afirmam que:

[...] seria utópico considerar que o sucesso de políticas inclusivas se resumiria à garantia do ingresso de crianças numa escola que tem um dos piores desempenhos. Portanto, são necessárias políticas que melhorem o ensino para todos, indistintamente, e não apenas para aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial (Zerbato; Mendes, 2021, p. 3).

Ainda no que tange às incitações que se construíram historicamente na perspectiva da Educação Especial, há uma busca de respostas sobre o desafio que se estabelece nas abordagens pedagógicas de viés universal em que haja uma melhor qualidade de ensino para todos. Se o professor não souber lidar com a heterogeneidade presente em suas salas de aula, as boas intenções não serão suficientes, tornando as políticas e práticas inclusivas como um fim em si mesmas. Assim, é necessária uma investigação mais criteriosa para a formação dos professores, com vistas ao estabelecimento de estratégias que facilitem lidar com as diversidades presentes no contexto escolar (Wang; Fitch, 2010 *apud* Zerbato; Mendes, 2021).

Consoante o exposto, como resposta às questões apresentadas, elencamos objetivos norteadores para que este estudo contribua para as práticas docentes na perspectiva inclusiva, sendo eles: analisar planos de aula de uma turma de infantil cinco com aluno com TEA incluso,

investigando se há algum princípio do DUA nas atividades propostas; descrever como os alunos com TEA são envolvidos nas atividades; identificar quais habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram contempladas; e elencar os benefícios que o DUA proporciona na consolidação de aprendizagens significativas.

Tais objetivos serão visualizados no decorrer da fundamentação teórica, pois, quando apresentarmos as análises descritivas do plano de aula, foco deste trabalho, referenciaremos o DUA nas propostas das aulas e como se dão as interações entre professora regente e de apoio educacional especializado nesse processo. Pereira e Massaro (2021) abordam a importância do DUA para o desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos, sejam eles PAEE ou não, afirmando que se faz necessário:

[...] valorizar a capacidade dos alunos de aprender, no sentido de que não é possível mensurar até onde uma pessoa pode ou não chegar. Os fatores que fazem com que a aprendizagem ocorra são os estímulos, por isso é preciso refletir se os estímulos dados dão a possibilidade ao aluno de expandir as suas capacidades. Desta forma, destaca-se o Universal Design for Learning (UDL) ou Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que não se encaixa em uma metodologia de ensino, mas, se trata de uma estrutura que pode utilizar diversas estratégias de ensino, desde que, atinjam o objetivo final que é a aprendizagem de todos(as) alunos(as) (Pereira; Massaro, 2021, p. 153).

Portanto, este trabalho sintetiza a imprescindibilidade de investimento em processos formativos nos quais se apresente o DUA como uma estratégia para um ensino colaborativo que envolva professores, alunos e gestão escolar, tendo em vista a efetivação de uma educação inclusiva que não se expresse somente nas políticas públicas e educacionais, mas que, enquanto direito constitucional, ocorra efetivamente nas práticas que se dão no chão da escola.

O CAMINHAR: EM FOCO OS PLANEJAMENTOS

A princípio, faz-se pertinente reforçar que este trabalho consiste na análise de alguns planos de aula de uma turma de infantil cinco, de um município do noroeste do Paraná, período matutino, sendo 22 alunos matriculados, dentre eles, dois alunos PAEE. Ambos os alunos, uma menina e um menino, são atendidos pela professora de atendimento educacional especializado e pela professora regente. Trata-se de uma pesquisa de campo (Gil, 2008), com observação focada, de modo a realizar um comparativo entre a planificação das aulas e a implementação.

Selecionamos os planejamentos de sete dias (19/7, 21/7, 24/7, 25/7, 26/7, 28/7 e 31/7), os quais tinham como elemento norteador uma sequência didática voltada à escrita de palavras com a letra “J”, trabalhando o valor sonoro e a escrita de palavras simples. Para isso, a professora regente estruturou as atividades voltadas ao tema joaninha, ao empregar, como estratégias pedagógicas, literaturas, músicas, brincadeiras e representação bidimensional do ciclo de vida de tal inseto.

A organização do planejamento se estruturou a partir dos campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que as professoras utilizaram seis campos de experiências para a organização das atividades, sendo estes: “O Eu, o Outro e o Nós”; “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”; “Traços Sons, Cores e Formas”; “Corpo, Gestos e Movimentos”; “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”; “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” (Brasil, 2018).

Cada aula contemplou de três a quatro campos de experiências, como preconizado na BNCC, tendo em vista a organização da rotina diária da turma e a realização das atividades, ao levar em consideração o ritmo dos alunos e suas necessidades específicas.

Na aula do dia 19/7, a professora fez uma retomada sobre o recesso escolar de julho, pois as aulas iniciaram, respectivamente, nesse dia. Para tornar esse momento mais significativo, foi realizada uma dinâmica, denominada “dinâmica de boas-vindas”, tendo como recurso a lata dos elogios. Os alunos foram posicionados em círculo, sentados no chão, passando a lata de mão em mão, enquanto uma música era reproduzida; quando a música parasse, quem ficasse com a lata deveria

colocar a mão e retirar um coração com um elogio. Com a mediação das professoras, o aluno deveria escolher um de seus colegas para fazer o enaltecimento. Todos os participantes ganhariam um elogio, sendo todos valorizados em suas qualidades/diversidades, para, assim, sentirem-se pertencentes a um ambiente de união e inclusão.

A segunda dinâmica fez uso de sorteio de imagens com a representação de rostos expressando sentimentos (alegria, tristeza, medo, raiva); cantava-se uma música de boas-vindas (excerto da letra: *olha o que vem chegando, para alegrar o nosso dia, vamos dar bom dia para a Ana sorrindo*) e, assim, os alunos iam representando os sentimentos sorteados – cantando e representando ao mesmo tempo.

Nesse plano de aula, percebemos que foi contemplado, de acordo com a BNCC, o campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”, pois os alunos tiveram a possibilidade de criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música (Brasil, 2018).

Após todo o momento de recepção dos alunos, em conformidade com o planejamento, a atividade subsequente foi envolvendo a pintura do calendário, escrita do nome da cidade, escola, contagem e soma do total de alunos presentes. Depois de um tempo significativo, abarcando musicalização, houve um momento em que os alunos brincaram livremente com massinha de modelar e, posteriormente, ao ar livre, pintaram com tinta guache, em papel *kraft*, colado à parede, desenhos sobre como foram as férias escolares. Cada aluno tinha seu espaço no papel, para tal representação artística. Todos realizaram as atividades, inclusive os dois alunos PAEE. Essa aula, do início ao fim, contemplou o primeiro princípio do DUA apresentado por Heredero (2020) concernente às diversas estratégias em que todos os alunos se envolveram significativamente:

Princípio I: Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (o o que da Aprendizagem): a aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permite aos estudantes fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de

apresentação dos conteúdos é essencial (Heredero, 2020, p. 736).

No dia 21/7, após a realização da rotina diária, tendo como tema central a palavra “joaninha”, com foco na letra J, a atividade proposta foi a “dinâmica da lata do alfabeto”, na qual se cantava uma música, e o aluno que ficasse com a lata nas mãos, ao final da canção, retirava uma letra; logo, com a mediação das professoras, apresentava para toda a turma, sendo explorados os traçados e os fonemas das letras sorteadas.

Para a introdução da temática proposta, a literatura selecionada foi “A joaninha que perdeu as pintinhas”, da autora Ducarmo Paes. Tal história foi problematizada pelas professoras, de modo a trabalhar as diferenças existentes em sala de aula, comparando com a situação vivenciada pela personagem: a joaninha perdeu suas pintinhas e, devido a isso, era excluída por todas as outras joaninhas do jardim.

Tal literatura nos permite refletir duas questões importantes: será que era necessário a joaninha encontrar as pintinhas para ser aceita em seu meio? Ela que precisou se adaptar ao meio para ser aceita? Nisso, temos uma questão fundante posta por Heredero (2020, p. 734), acerca dos currículos, pontuando que a “adaptação deve recair em primeiro lugar sobre o currículo e não sobre o estudante. [...] temos que reconhecer que são estes, e não os estudantes, os que têm deficiências. [...] devemos corrigir os currículos e não os estudantes”.

Posteriormente, a atividade proposta foi a sistematização escrita e oral da palavra joaninha (letra inicial e final, quantidade de vogais e consoantes, identificação das letras no alfabeto e suas vizinhas). Dessa forma, estabeleceu-se a relação entre os grafemas e os seus fonemas.

Em seguida, a professora organizou um passeio no entorno da escola, a fim de que os alunos recolhessem folhas de árvores, para que, ao retornarem à sala, fizessem uma pintura em alto relevo, colocando a folha embaixo do papel e pintando com giz de cera verde para aparecer os vários formatos das folhas. Foi feita a dobradura da joaninha e colada sobre a folha com o relevo de folhas.

Essas práticas pedagógicas, desenvolvidas no decorrer da aula, possibilitaram que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, do campo de experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, fossem

contemplados, já que os alunos puderam: “Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, [...]” (Brasil, 2018, p. 38).

Figura 1: Pinturas em relevo e dobradura



Fonte: Caderno dos alunos com TEA.

Ao final, realizou-se uma produção textual, mediada pela professora, que, a partir da oralidade com os alunos, escreveu na lousa uma frase sobre como foi o passeio aos arredores da escola. Essa atividade contemplou o campo de experiência em que os alunos desenvolveram a capacidade de levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de uma escrita espontânea (Brasil, 2018).

Ao dar continuidade às análises dos planos de aula, no dia 24/7, após a rotina, a professora regente propôs uma dinâmica com as letras iniciais dos nomes dos alunos. Era colada uma folha nas costas do aluno, e se escrevia a letra inicial do nome de alguns colegas. A turma falava os nomes, e o aluno registrava a letra na lousa, por exemplo, J (JOÃO/JOYCE). Posteriormente, a professora explorava, tanto na oralidade quanto na escrita, a letra inicial e final, vogais e consoantes, identificação da letra J e suas vizinhas no alfabeto, dentre outros aspectos.

Após tal dinâmica, com a utilização de *Datashow*, exibiram-se dois vídeos educativos sobre curiosidades a respeito da joaninha e o seu ciclo de vida. Em seguida, a professora registrou na lousa a palavra joaninha

e destacou com outras cores de giz as vogais e consoantes, além de desenhar uma figura para cada letra da palavra, ampliando, assim, o vocabulário alfabético.

Posteriormente, iniciou-se a construção bidimensional do ciclo de vida da joaninha, com um prato descartável e massinha colorida. Para a montagem desse material, além da organização sequencial das ideias, a professora explicou, na oralidade, como é o ciclo de vida desse inseto, mostrando um exemplar da atividade finalizada. Tal recurso permitiu o reconhecimento de cores, diferentes formatos, tamanhos e quantidades, contemplando o campo de experiência da BNCC “Traços, Sons, Cores e Formas”, em que os alunos podem se expressar livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, com o ensejo de criar produções bidimensionais e tridimensionais (Brasil, 2018).

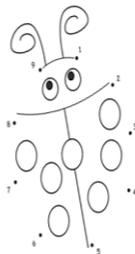
Figura 2: Processo de modelagem do ciclo de vida da joaninha



Fonte: Atividade do aluno com TEA.

No dia 25/7, a atividade proposta foi a leitura compartilhada da poesia “Joaninha”, da autora Wânia Amarante, na qual, após a leitura e discussão na oralidade, os estudantes recebiam em material impresso, a escrita da poesia, e, abaixo, a palavra ‘joaninha’ com alguns quadrinhos vazios para completar com as letras faltantes. Havia, também, a representação de algumas partes do corpo da joaninha e pontos com números, para interligar e formar a representação da ilustração. Em seguida, os alunos deveriam representar o traçado correto e a sequência numérica desses algarismos.

Figura 3: Poesia da Joaquinha e atividade de ligar os pontos aos números

<p>VAMOS APECIAR A POESIA E DEPOIS COMPLETE A PALAVRA COM AS VOGAIS:</p> <p><u>JOAQUINHA</u></p> <p>OI, JOAQUINHA, MAS QUE GRACINHA A SUA CAPINHA DE POAZINHO! É PRETO NO BRANCO E BRANCO NO PRETO, E TEM VERMELHINHO EM FUNDO MARINHO NO SEU CASAQUINHO. OI JOAQUINHA, QUE COISA MAIS LINDA É TE VER AINDA TAL UM BOTÃO NA PALMA DA MÃO!</p> <table border="1"><tr><td>J</td><td>O</td><td>A</td><td>N</td><td>I</td><td>N</td><td>H</td><td>A</td></tr><tr><td>J</td><td></td><td></td><td>N</td><td></td><td>N</td><td>H</td><td></td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>	J	O	A	N	I	N	H	A	J			N		N	H										<p>AGORA, LIGUE OS NUMEROS FORMANDO O CORPINHO DA JOAQUINHA:</p>  <p>ESCREVA A SEQUÊNCIA NUMÉRICA DE 1 ATÉ 9</p> <hr/> <hr/>
J	O	A	N	I	N	H	A																		
J			N		N	H																			

Fonte: Planejamento.

Mediante o exposto, essa atividade impressa não contempla os princípios do DUA, pois não atende às necessidades de todos, sendo que, para os dois alunos PAEE, precisaria ser em um material mais ampliado e concreto; dessa forma, chamaria a atenção de toda a turma, para além do registro meramente em papel.

Com isso, vemos o quão importante é a mediação das professoras, dadas as individualidades de cada um. Heredero (2020) pontua a importância do Princípio II sobre o DUA, que é o 'Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão' (o como da Aprendizagem), uma vez que

[...] não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis. Uns optam por trabalhar sozinhos, outros preferem trabalhar com os companheiros. Logo, não há um único meio que seja ideal para todos os alunos em todos os contextos. Portanto, é relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento (Heredero, 2020, p. 736-737).

Em relação ao plano de aula do dia 26/7, houve, inicialmente, um momento de musicalização com dança, envolvendo as partes do corpo,

e as duas músicas foram “boneca de lata” e “desengonçada”. Dando continuidade à aula, a professora organizou uma dinâmica com as letras do alfabeto, em que as crianças foram sentadas em círculo no chão; assim, a lata passava de mão em mão, ao som de uma música, que, quando parava em determinado aluno, era orientado a ele retirar a letra que estava no interior do objeto, a fim de pronunciar o nome da letra e uma figura ou algo que correspondesse à letra sorteada.

A partir dessa dinâmica, sistematizou-se a escrita do nome dos alunos, com ênfase na letra inicial e final, fazendo uso de alfabeto móvel, além de propor aos discentes a identificação do nome dos colegas em comparação à letra inicial do próprio nome. Para a sistematização da escrita, foi entregue uma folha impressa, em que os alunos escreveriam o nome e, logo abaixo, pintariam as letras correspondentes. Para finalizar, foi proposto o desenho do esquema corporal, ou seja, o autorretrato.

Figura 4: Atividade sobre escrita do nome e autorretrato

MEU NOME

ESCREVA SEU NOME NO RETÂNGULO:

PINTE AS LETRAS DO SEU NOME:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

DESENHE VOCÊ NO ESPAÇO ABAIXO:

Fonte: Planejamento.

Percebemos que, nesse plano de aula, especificamente, há duas linhas de análise: o primeiro momento das atividades, a dinâmica da lata do alfabeto que contemplou o DUA e envolveu todos os alunos; e a atividade impressa que poderia ter sido mais explorada em um material ampliado e concreto, a fim de que os alunos PAEE fizessem tais registros



de forma notoriamente participativa e significativa, dadas as possíveis dificuldades na apreensão do lápis e no registro de palavras.

No dia 28/7, as professoras repetiram uma dinâmica realizada em 24/7, da letra inicial do nome, em que a professora escreve nas costas de um dos alunos a letra inicial do nome de um dos colegas e, posteriormente, realiza a mediação para a identificação e reconhecimento da letra. Tal dinâmica envolveu toda a turma no processo de reconhecimento e registro das letras, de forma lúdica, sendo uma aula mais atrativa, ao abarcar os princípios do DUA, que é a variabilidade dos métodos e estratégias de ensino.

Na sequência, uma atividade sobre as letras do nome dos alunos (letra inicial e final; quantidade de vogais e consoantes) é entregue. Diante disso, percebemos que essa ação não contemplou os princípios da flexibilidade de materiais que o DUA propõe, visto que os alunos PAEE têm dificuldades no registro de palavras e na identificação de todas as letras do alfabeto. Nota-se, na figura a seguir, que são muitas informações em uma única folha, a considerar que os alunos ainda carecem do apoio visual do crachá.

Figura 5: Atividade impressa sobre as letras do nome

MEU NOME

ESCREVA O SEU NOME ABAIXO:

QUANTAS LETRAS TEM O SEU NOME?

QUAL É A LETRA PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME?

QUAL É A ÚLTIMA LETRA DO SEU NOME?

PINTE AS VOGAIS QUE APARECEM NO SEU NOME:

A E I O U

ESCREVA AS CONSOANTES DE SEU NOME:

Fonte: Planejamento.

No dia 31/7, a aula se iniciou a partir da leitura compartilhada da literatura “A joaninha diferente”, da autora Regina Célia Melo. Essa literatura permitiu que a professora discutisse a importância do ato de

valorizar as diferenças existentes em sala de aula, enfatizando que cada aluno tem seu tempo, ritmo e características individuais que tornam cada sujeito único em suas diversidades.

Vemos, então, que a organização dessa aula trabalhou com o conceito de respeito à diversidade de forma reflexiva, fazendo uso de uma literatura infantil que propiciasse uma melhor compreensão sobre inclusão por parte dos alunos. Portanto, a referida aula primou pelo que Heredero (2020) postula sobre a flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, ao ser possível atender às carências e especificidades de todos os alunos. Na aceção do autor:

A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes (Heredero, 2020, p. 735).

Em um momento posterior, realizou-se a confecção de um cartaz intitulado “Quantas letras têm seu nome?”, no qual os alunos deveriam pintar as letras do nome, recortar e colar no respectivo material, identificando as letras e as relacionando à sua quantidade total. Quanto a esse aspecto, Heredero (2020, p. 746) elucida que “as imagens, os gráficos, as animações, os vídeos ou os textos são os melhores meios para a apresentação de informações, especialmente quando são sobre as relações entre objetos, ações, números ou eventos [...]”.

Dessa maneira, ao trabalhar uma literatura na qual aborda o conceito de respeito às diferenças e se utilizar desse material para fazer uma relação entre escrita e quantidade das letras do nome, vemos o quão dinâmica e significativa a aula se torna para os alunos, pois houve o cuidado com a apreciação literária, a observação de ilustrações e a construção de gráficos com letras, números e cores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise criteriosa deste planejamento, que trouxe sete planos de aula, em forma de sequência didática – a considerar que quatro dias contemplaram indiretamente os princípios do DUA (19/7, 21/7, 24/7 e 31/7) e três parcialmente (25/7, 26/7 e 28/7) –, demonstra que tanto a professora regente quanto a professora de AEE primam por um trabalho coletivo e colaborativo no qual todos os alunos protagonizem o processo de ensino e aprendizagem, operando com as necessidades de todos. Embora algumas atividades precisem de adequações, a hipótese levantada é o desconhecimento acerca do DUA, sendo fundamental a compreensão de seus princípios para, assim, praticá-los efetivamente.

Quando Heredero (2020) salienta que o DUA propõe a flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, tornando possível atender às carências e especificidades de todos os alunos, vemos o quanto tal abordagem é promissora para a inclusão escolar, uma vez que possibilita o envolvimento efetivo dos alunos PAEE e de todos os alunos do contexto escolar em práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem significativas.

Por fim, o autor pontua os princípios do DUA, afirmando não haver uma receita para as diretrizes dessa prática, porque envolve um conjunto de estratégias a serem utilizadas, com a superação de possíveis barreiras presentes nos currículos. A propósito, cumpre assinalar que, em muitos casos, os educadores podem descobrir que já incorporam muitas dessas diretrizes em suas práticas diárias de ensino, mesmo sem o conhecimento de tais princípios, faltando, então, um maior investimento do poder público e das instituições em formações continuadas. O DUA se trata, pois, de uma nova abordagem de ensino capaz de promover a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HEREDERO, Eladio Sebastián. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PEREIRA, Danielly Raquel da Silva; MASSARO, Munique. Desenho universal para aprendizagem na EB: o que dizem as produções científicas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 151-163, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1184>. Acesso em: 7 ago. 2023.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA ESTUDANTES OUVINTES: PROPOSTAS PARA ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS COMUNICATIVAS

Deyse Cristina Barbosa¹

Geisa Letícia Kempfer Böck²

INTRODUÇÃO

Analisar o passado é um processo importante para a reflexão no presente e direcionamento para o futuro. A educação para surdos passou por diversos momentos de tensões e opressões, a história relata que até mesmo foram rotulados como ineducáveis, incapazes de aprender (Cibeleraris, 2012). A trajetória dos surdos em busca do reconhecimento da sua língua foi fruto de muita luta e movimentos intensos até chegarmos em seu marco com a legislação aplicada a Língua Brasileira de Sinais (Libras), através da Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que estabelece o reconhecimento da LIBRAS como a língua utilizada pelas comunidades Surdas, a lei institui que:

Art. 1º - É reconhecida como instrumento legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associada. Parágrafo único - Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, formam um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, originários de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

¹Mestranda em Educação Inclusiva, PROFEI- UDESC E-mail: dey_se@hotmail.com

² Doutora em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, Santa Catarina. Orientadora. geisabock@gmail.com

Reconhecer a língua de sinais e sua completude linguística, e utilizá-la “favorece o acesso a conceitos e conhecimentos que se fazem necessários para sua interação com o outro e o meio em que vive; suas dúvidas e temores perante o mundo diminuem, e o prazer de viver com os ouvintes aumenta de forma viva na comunicação’ Alves e Frassetto (2015).

Sendo assim, a língua brasileira de sinais é essencial para o desenvolvimento do estudante surdo, sobre isso e embasado em Vygotsky, Goldfeld (1997, p. 159):

A história dos surdos comprova as idéias de Vygotsky e Bakhtin quanto à importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência, mostrando também que a sua aquisição pela criança deve ocorrer através de diálogos, conversações, já que, sem uma língua de fácil acesso, os surdos não conseguiriam participar ativamente da sociedade.

Compreender o quanto a língua é importante nos processos de interação nos auxiliam a ter uma visão acerca da importância dela nas interações no ambiente escolar e também perceber as fragilidades que encontramos nele. Atualmente, poucas escolas oferecem aulas de Libras a estudantes ouvintes, e essa realidade faz com que as interações surdos/ouvintes costumeiramente tornem-se limitadas ao intérprete de Libras.

Góes (1996) destaca a consolidação da linguagem como um problema social:

Os problemas tradicionalmente apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo dependente das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (Góes, 1996, p.38).

Diante desse panorama, propomos para este estudo uma revisão bibliográfica que contribua para a análise das vantagens ou desvantagens na aquisição da língua de sinais para estudantes ouvintes, e que esteja pautada em estudos já realizados, buscando trabalhos,

relatos de projetos e práticas efetivadas em escolas básicas, as quais dialoguem com o objetivo do estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Discorrido sobre a importância da língua de sinais e sabendo que a língua é a forma mais expressiva da cultura surda, com o presente artigo direcionaremos para as contribuições do autor Carlos Skliar acerca do processo de escolarização no desenvolvimento do estudante surdo e, concomitante, as análises de escolas que ensinam Libras às crianças ouvintes por meio de aulas/oficinas.

A chegada de uma criança surda ao ambiente escolar é cercada de inseguranças e questionamentos em derredor das trocas dialógicas. Ao passo que a criança cresce e os processos comunicativos tornam-se mais complexos, as oportunidades de interação tornam-se cada vez mais restritas e em geral necessitam de mediação de intérprete ou refletem a práticas excludentes, como a que Skliar (1998) define com termo “ouvintismo”:

Desouvintizar, ouvintismo, ouvintização constituem neologismos para descrever práticas colonialistas dos ouvintes que fazem que os surdos sejam obrigados a narrar-se, julgar-se e pensar-se como se fossem ouvintes. É nessa prática, justamente, que muitos surdos se vêem a si mesmo como deficientes, incompletos, pseudo-ouvintes, etc. (Skliar, 1998)

Essa prática permeia e assombra o ambiente escolar, e como resultado temos a busca pela normalidade, a medicalização para compensar a falta, e práticas terapêuticas que se dizem o caminho perfeito para a cura do surdo, fazê-lo ser mais “ouvinte” e “falante” da língua dominante tem sido a promessa de uma solução para todos os problemas. Esta conjuntura, pautada em um modelo médico da deficiência, coloca o estudante em desvantagem, causa exclusão e dificulta o acesso ao currículo.

Embora este pensamento transpareça como algo distante e semelhante a antigas práticas de exclusão e sofrimentos, nos assusta

pensar que são atuais. Não há receita pronta para o ato de “incluir”, isso exige pensar no outro com suas diferenças e ressignificar a visão do “eu” como alguém que também possui singularidades. É exaustivo presenciar práticas excludentes, mas ao mesmo tempo é renovador rever práticas que contribuem e acrescentam para todos. Para isso, com a presente pesquisa, busca-se analisar dissertações que evidenciem práticas pedagógicas para o ensino da língua de sinais e que corroboram para a eliminação de barreira linguística.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após definir o tema, os objetivos e o problema de pesquisa, foi realizado um levantamento da literatura através do portal de Teses e Dissertações da CAPES, com direcionamento na produção na área que pudesse contribuir com o estudo desta pesquisa, não houve recorte temporal na pesquisa, sendo assim, o primeiro ano de publicação localizado foi o de 2017 e o último o de 2021. Fez-se necessário realizar um levantamento da literatura buscando identificar estudos correlatos, utilizando os conjuntos de descritores: “**Ensino**”, “**libras**”, “**ouvintes**”. A seleção das Dissertações e Teses analisadas está descrita quadro 1

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico

AUTORA	TÍTULO	ANO
Danielle Vanessa Costa Sousa	<i>“Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas.”</i>	2017
Roberta Dos Santos Messa	<i>“O ensino de Libras para crianças ouvintes: resultados de uma pesquisa-intervenção”.</i>	2018
Danielle Vanessa Costa Sousa	<i>“O ensino de Libras para crianças ouvintes: uma pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula.”</i>	2021

Fonte: as autoras

Após fazer a identificação das Dissertações e Teses nas buscas online na plataforma CAPES, foram lidos os títulos, resumos e as considerações finais daqueles mais próximos da intenção de pesquisa e

então realizada a seleção dos estudos incluídos para a análise. Foram selecionadas três pesquisas, entre dissertações e teses, com estudos correlatos referente à temática que foi o objeto de estudo para este artigo.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Como apontado anteriormente, três pesquisas compuseram o estudo desta Revisão, na qual pretende-se localizar contribuições do ensino da língua de sinais para o desenvolvimento de estudantes ouvintes em escolas comuns, de modo que esta prática possa favorecer interações com colegas surdos por meio da Libras.

Dissertação 1 - Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas.

O estudo "Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas" realizado por SOUSA (2017), os objetivos principais apresentados foram: introduzir e aprimorar o ensino de Libras como L2 no contexto da educação infantil, explorando ideias do campo de metodologias de ensino L2 e nessas atividades, identificar os aspectos socioculturais e situacionais que se mostravam relevantes no processo. Para alcançar esses objetivos, a autora utilizou uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa e empírica. O estudo de caso único foi realizado e desenvolvido no centro de Educação Infantil (CEI), no grupo 4/5B e envolveu crianças ouvintes, alunas do CEI, especificamente as do grupo 4/5B, uma acadêmica surda do curso de Letras-Libras, bolsista do projeto de extensão Libras e Infância; a professora responsável pelo grupo 4/5B; a pesquisadora (mestranda em linguística pela UFSC, autora do trabalho). Os resultados da pesquisa apontam que ocorreram ganhos em termos linguísticos para os estudantes ouvintes e desmistificou a visão da professora responsável quanto a Libras, a qual passou a reconhecê-la como língua. Concomitante ao projeto desenvolvido pela pesquisadora, o projeto Libras na Creche (já em andamento na unidade) inseriu a diversidade no contexto escolar. Os resultados contribuíram para pesquisas que envolvem análise dos efeitos que o ensino da língua de sinais tem com estudantes ouvintes de turmas regulares de ensino.

Como desafio, a autora cita que coordenar grupos com línguas distintas é desafiador, “*equilibrar a balança para que a língua majoritária não seja predominante exige esforço*”. A autora cita:

Em contextos bilíngues, inclusivos podem ocorrer desconfortos entre as línguas envolvidas, a partir da violação de uma língua pela outra, ou na colonização de um sujeito sobre o outro, ou na imposição de uma língua sobre a outra. [...] Podendo causar um apagamento da diferença na relação entre “nós” e os “outros” minoria (Sousa, 2017 citado por Mascia; Junior, 2014).

Destaca-se a importância de um contexto escolar bilíngue e correlaciona-se com os possíveis desafios deste, ela também destaca a relevância da construção de propostas pedagógicas, que contemplem o ensino de Libras como L2. A presente dissertação estudada, traz relevância ao meu projeto pois analisando-a foi possível notar “sensibilidades” que podem servir como alerta para a elaboração de um projeto que contemple uma proposta bilíngue que não “apague a minoria”, trouxe também contribuições no que diz respeito às dinâmicas e processos aplicados na trajetória da aplicação.

Dissertação 2 – O ensino de Libras para crianças ouvintes: Resultados de uma pesquisa de intervenção.

A pesquisa “O ensino de Libras para crianças ouvintes: Resultados de uma pesquisa de intervenção”, de Messa (2018), teve como objetivos principais promover o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para crianças ouvintes, com foco na mediação docente em brincadeiras como estratégia metodológica de ensino, verificando se as referidas estratégias colaboraram na aprendizagem para comunicação básica em Libras. Para alcançar esses objetivos, a autora realizou uma pesquisa de caráter qualitativo e intervencionista, trata-se de um relatório crítico-reflexivo que descreve e analisa os resultados de uma pesquisa-intervenção. A intervenção foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Eduardo Vargas que é integrante da Rede Pública Estadual de Ensino, do Estado do Rio Grande do Sul (RS), localizada na cidade de Alegrete, com a participação de vinte e um estudantes do

primeiro ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre cinco e seis anos de idade que se encontravam em fase inicial de letramento. Os resultados da pesquisa apontam que os estudantes demonstravam desconhecimentos e crenças sobre a Libras e sobre o sujeito surdo porém ao decorrer da dinâmica aplicada pela pesquisadora os estudantes começaram a apresentar compreensão dos sinais atribuindo significado, formularam sentenças, realizaram posicionamentos sobre a Libras e o sujeito surdo, alcançando assim os objetivos tratados pela pesquisa pois, as estratégias colaboraram na aprendizagem para a comunicação básica em Libras. Os resultados da pesquisa revelam contribuições importantes pelo fato de trazer reflexões sobre as possibilidades de ensino de Libras para crianças ouvintes no espaço escolar, levando em consideração o brincar como estratégia metodológica e a mediação docente nesse processo. A pesquisa aponta para a necessidade social que envolve o ensino de Libras e que deve ser discutida no âmbito educacional e científico. Pesquisas a respeito do tema são incipientes mas essenciais para análise dos benefícios e fragilidades desse processo de aquisição linguística para os ouvintes. A presente dissertação traz contribuições relevantes para a pesquisa de mestrado pois trata do ensino de Libras de maneira lúdica, através de brincadeiras e com mediação docente. A autora cita:

O brincar dirigido possibilita o desenvolvimento da criança, a preparação do ambiente, a forma como organizam-se as ações da professora, são determinantes no processo lúdico [...] Dessa forma, a escolha das brincadeiras foi realizada com objetivos diferentes de acordo com o proposto para cada aula. (Messa, 2018)

A dissertação mostra, em diversos momentos, que o aprendizado da Libras por meio de brincadeiras faz com que o aprendizado seja de forma mais natural e agradável, modo como a língua é mais facilmente aprendida pelas crianças pequenas. Esse dado abre possibilidades para futuras investigações neste campo.

TESE 3 – O ensino de Libras para crianças ouvintes: uma pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula.

Sousa (2021) em sua tese "O ensino de Libras para crianças ouvintes: uma pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula", realizou observações em de episódios de interação entre uma professora surda e crianças ouvintes, teve como objetivos principais investigar de que modo o uso da linguagem se estabelecia nas aulas de Libras da turma do 5º ano da EEEL, além desse, propõem analisar o significado atribuído pelos participantes ao uso da linguagem emergente nas aulas de Libras e refletir sobre o papel da interpretação Libras-Português no contexto do ensino de Libras para crianças ouvintes. Para alcançar esses objetivos, a autora realizou uma pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica. O estudo de caso foi realizado 5º ano do ensino de Libras da EEEL (Escola Experimental Emmanuelle Laborit) com a participação de 1 professora surda, turma de estudantes ouvintes e a pesquisadora. Os resultados da pesquisa apontam que as práticas implementadas pela Escola Experimental Emmanuelle Laborit têm caráter pioneiro no Brasil. E, com essas ações existe um processo que caminha na direção de abertura de concursos para professores efetivos de Libras, de contratação de professores surdos, e incorporação da Libras como língua adicional obrigatória no currículo do ensino fundamental, processos que caminham para a construção de uma sociedade igualitária entre as pessoas surdas e ouvintes. Algumas fragilidades também foram perceptíveis, como por exemplo a importância do monitoramento das falas das crianças que se mostravam inacessíveis à professora, possibilitando o debate acerca da formação de professores e intérpretes de línguas de sinais. A pesquisa aponta para a reflexão de que a implantação da disciplina de Libras para (crianças) ouvintes não pode ser vislumbrada apenas com base em discussões de natureza da macro política e social. Além disso, os resultados fornecem subsídios para a elaboração de estratégias e políticas públicas que promovam o acesso de Libras para estudantes surdos, referente a isso a autora cita:

A minha esperança é a de que os gestores e demais profissionais da EEEL, ao tomar contato com esta pesquisa, reflitam sobre quais podem ser os próximos passos a serem dados na direção de promover uma escola em que as palavras "inclusão" e "bilinguismo" não sejam vistas como mutuamente excludentes por educadores surdos. (SOUSA, 2021).

Para que a Libras se torne instrumento de inclusão, é necessário atuar em diversas frentes para que o direito linguístico das pessoas surdas seja respeitado. A pesquisa é relevante pois mostra a importância do ensino de Libras para estudantes ouvintes ser realizado por um professor surdo, mas também destaca a importância de um intérprete para mediar essas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo estudo de revisão bibliográfica apresentamos um resumo de três trabalhos acadêmicos que aplicavam diferentes estratégias para o ensino da língua de sinais para estudantes ouvintes, nestes resumos revelamos as contribuições dos achados dos pesquisadores com destaque para os que tinham uma relevância para a dissertação de mestrado em construção.

Espera-se que com o ensino possa ampliar a valorização das línguas (português e Libras) de modo que sejam sem hierarquias ou distinções, priorizando a necessidades comunicativas do estudante surdo e de modo que seja vantajoso para o estudante ouvinte, que ao adquirir uma nova língua se torna apto e seguro em estabelecer trocas dialógicas mais significativas com o colega surdo. O ensino de Libras desperta a possibilidade de inseri-la aos poucos na dinâmica escolar, beneficiando surdos e ouvintes. Freire (2004) cita que o professor deve ter esperança:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo se buscasse sem esperança (Freire, 2004. p. 70).

Percebe-se que há necessidade de mais produções acadêmicas acerca do assunto, embora tenha-se conhecimento de escolas que já implementaram a Libras como disciplina, oficina ou projeto, existe pouco material documentado sobre o assunto, o que torna um desafio analisar os efeitos do ensino da Língua de Sinais como segunda língua para estudantes ouvintes. Gesser (2010) cita, possíveis implicações:

O processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE é fenômeno bastante complexo, pois há nele uma variedade de fatores. Por exemplo, idade, gênero, interesse, aptidão, e fatores sócio-psicológicos como motivação, personalidade, atitude, estilo cognitivo, estratégico são de suma importância para se compreender se ocorre e como ocorre a aprendizagem pelos alunos. Essa pletora (superabundância) de variáveis não permite respostas fáceis ou seguras sobre o assunto (Gesser, 2010).

Conclui-se portanto que, embora o ensino de Libras nos artigos analisados demonstrem apontamentos positivos para ouvintes, como por exemplo reconhecimento e valorização da língua, é necessário mais pesquisas acerca do assunto, para que novas metodologias possam ser estudadas com o intuito de que o ensino de Libras seja mais eficientes e possa assim produzir trocas dialógicas mais significativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, E.G; FRASSETTO, S. S. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. **Aletheia**, n. 46, p. 211-221, 2015 *Disponível em:* http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100017. Acesso em: 25 de jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal n. 10436 de 24 de abril de 2002**: oficializa a Língua Brasileira de Sinais em território nacional. Brasília 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em: 26 jun. 2023.

CIBELERARIS. **História da Libras** (Língua Brasileira de Sinais). *Disponível em:* <https://adaptareincluir.wordpress.com/2012/12/26/historia-da-libras-lingua-brasileira-de-sinais/> . Acesso em: 24 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GESSER, A. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2.** Florianópolis: UFSC, 2010

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista.** São Paulo: Plexus, 1997.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

MESSA, Roberta dos Santos. **O ensino de libras para crianças ouvintes: resultados de uma pesquisa-intervenção.** 115p. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2018.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 2015.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOUSA, Danielle Vanessa Costa. **Reflexões sobre o ensino de libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2017.

SOUSA, Danielle Vanessa Costa. **O ensino de libras para crianças ouvintes: uma SKLIAR pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR DA PESSOA SURDA E COM DEFICIÊNCIA

Adriana Bezerra de Lima Silva Pontes¹
Tarcia Regina da Silva²

INTRODUÇÃO

As discussões sobre educação inclusiva para pessoa surda e com deficiência auditiva são fundamentais para o conhecimento sobre como essas pessoas se veem e sobre aquilo que é importante para o processo de inclusão delas em diferentes espaços sociais. Considerando que, quando crianças, nem sempre essas pessoas e suas respectivas famílias têm conhecimento sobre processos que facilitam a aprendizagem e tomando a escola como lócus de formação institucionalizada, entendemos que é nesse espaço que diferentes caminhos de aprendizagem precisam de ser oportunizados às pessoas surdas.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo geral elencar alguns elementos do processo de inclusão da pessoa surda e com deficiência auditiva, no ensino regular, e como objetivo específico se destina a apresentar caminhos que fomentam a inclusão dessas pessoas.

Este trabalho é composto de duas seções: a primeira elenca reflexões sobre a aprendizagem da pessoa surda e com deficiência auditiva, com definições sobre esse público amparadas pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; considerações sobre como a pessoa surda e com deficiência auditiva aprendem; a importância da Libras no

¹ Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade de Pernambuco. E-mail: adriana.silvapontes@upe.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: tarcia.silva@upe.br.

processo de aprendizagem e os recursos tecnológicos que favorecem esse processo. A segunda parte enfoca o papel dos TILS – Tradutores Intérpretes de língua de sinais, as formas de mediação do conhecimento promovidas por esse profissional, aspectos básicos de sua formação inicial e continuada e a importância do tradutor trabalhar de forma colaborativa com o(a) professor(a) de sala de aula regular.

Este estudo se justifica pela necessidade de reflexões sobre as especificidades deste campo do ensino e da identidade da pessoa surda, considerando-se a pauta nacional, que vem discutindo uma política de educação bilíngue para surdos com base na Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021 e propondo, nesse sentido, possibilidades de estratégias de ensino e aprendizagem para a pessoa surda.

REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA PESSOA SURDA E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 2º, conceitua a pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, p.1).

Nesse contexto, a identidade surda é construída/baseada, na língua de sinais, existindo, ainda, pessoas com perda auditiva, que são consideradas deficientes auditivos³, por não fazerem o uso da língua de sinais.

Tanto a pessoa surda como a pessoa com deficiência auditiva têm o direito de serem incluídas no ambiente escolar e disporem de estratégias e metodologias de ensino focadas nas suas especificidades.

Segundo Zerbato e Lacerda (2015), a política e os documentos normativos voltados à educação inclusiva para a pessoa surda mostram a educação bilíngue como alternativa mais coerente no desenvolvimento da comunicação e melhor interação social.

³ Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005: Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Compreende-se Educação Bilíngue, segundo a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, Art. 60, como:

a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdo. (Brasil, 2021, p.1).

Por isso, Zerbato e Lacerda (2015) ressaltam que é importante orientar os responsáveis pela criança surda sobre o que é a surdez, suas consequências na comunicação infantil e sobre a importância do aprendizado da Libras como primeira língua. Observam que essas ações podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da pessoa surda e para a inserção dessa criança na sociedade, já que grande parte das pessoas surdas, inicialmente, tem contato apenas com a linguagem oral e com isso, o que se constitui numa barreira no processo de significação.

A aprendizagem da língua portuguesa escrita por pessoas surdas não acontece pelos mesmos métodos e estratégias que a pessoa ouvinte, uma vez que é recorrente o uso de recurso sonoro, ao passo que o sujeito surdo se apropria do sistema de escrita alfabética por meio de recursos visuais.

Segundo Lodi *et al.* (2010, p. 34), “a crença na dificuldade em discriminar auditivamente os fonemas parece responder, ainda hoje, por muito tempo gasto em treinamento auditivo e de fala. Treinam-se os fonemas, as sílabas e os vocábulos que serão depois trabalhados na escrita”. Por isso, a pessoa surda tem dificuldades em aprender a língua portuguesa escrita, pois há concepções equivocadas que se refletem nas práticas pedagógicas usadas na escola.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é gestual-visual e enfatiza, portanto, a experiência visual como forma de aprendizagem pela sua estrutura, assim como aponta Karnopp (2004):

Gestual significa aqui o conjunto de elementos linguísticos manuais, faciais e corporais necessários para a articulação do sinal. Visual significa que, nas línguas de sinais, o surdo utiliza os olhos ao invés dos ouvidos para entender o que está sendo comunicado. Desta forma, nas línguas de sinais, a informação linguística é recebida pelos olhos, e produzida pelas mãos, por expressões faciais e corporais (Karnopp, 2004, p.74).

Karnopp (2004, p. 74) afirma que as línguas de sinais são consideradas pela linguística como línguas naturais, como um sistema linguístico legítimo e não, como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.

Seguindo a definição proposta por Lyons (1987, p. 252), determinou-se aquisição da linguagem como o

processo que resulta no conhecimento da língua nativa”, pois tal língua não é ensinada, mas adquirida naturalmente. Cabe salientar que diferenças na modalidade entre as línguas orais auditivas e as línguas gestuais-visuais não obstruem o processo de aquisição de uma língua. É praticamente impossível ao surdo falar de forma natural, tendo em vista o bloqueio sensorial em relação ao input linguístico sonoro que o circunda. Embora os surdos possam ser ensinados a falar uma língua, nunca serão capazes de compreender a fala tão bem como uma pessoa ouvinte. Setenta e cinco por cento das palavras faladas não podem ser lidas nos lábios (Fromkin e Rodman 1993, p. 416).

Por outro lado, crianças surdas, expostas à língua de sinais, adquirem de forma natural tal língua (Karnopp, 2004, p. 81).

Isso aponta que é possível desenvolver a linguagem e a língua de sinais, desde o nascimento, abrindo um caminho de possibilidades para que a pessoa surda entre na escola regular, sem atrasos na sua língua nativa (a língua de sinais). Assim, o ensino teria mais equidade, uma vez que essa fase inicial da aprendizagem de sinais seria, como nos diz Karnopp (2004, p. 81):

Filhos de surdos, expostos à língua de sinais desde o nascimento, apresentem um paralelo em relação aos

estágios de aquisição das línguas orais. Crianças surdas inicialmente balbuciam com as mãos, começam então a produzir enunciados com um único sinal (semelhante aos enunciados de uma palavra que ocorrem nas línguas orais), enunciados de dois sinais e, em seguida, combinam sinais, formando sentenças simples.

Desse modo, de acordo com Karnopp (2004), a fase em que a criança surda começa a realizar os primeiros sinais é considerada o início da linguagem.

É importante pontuar que nem todas as pessoas com deficiência auditiva farão a opção por ser usuária da Libras e usarão outras formas para aprender, como por exemplo, tratamento fonoaudiólogo, uso de Aparelho de Amplificação Sonora, entre outros que serão mostrados mais adiante. Nessa direção, é importante o(a) docente usar estratégias de ensino que favoreçam sua aprendizagem, tais como, explicar o assunto olhando para frente e, dependendo da necessidade, colocar o(a) educando(a) para sentar na frente e usar mais recursos visuais. Isso são algumas estratégias, que dependendo das especificidades vão sendo alteradas e/ou acrescentadas.

Lodi *apud* Zerbato e Lacerda (2021, p.428) registra que, no caso das crianças surdas que não tiveram a oportunidade de desenvolver a Libras, como crianças surdas de famílias ouvintes, torna-se necessário que os trabalhos - fonoaudiólogo e educacional - se desenvolvam dentro de uma abordagem bilíngue e sejam orientados para o conhecimento, valorização e apropriação desta língua, sobre a qual elas poderão refletir e construir os significados de uma segunda língua, no caso, a escrita do português. Ainda, no que se refere às crianças surdas, filhas de pais ouvintes, vê-se que, geralmente, acabam sendo privadas das interações dentro de casa e das histórias que são passadas de geração em geração, através das narrativas faladas e escritas, chegando à escola com a falta dessas vivências.

Nessa direção, Santa Catarina *apud* Santana (2018, p.64) enfatiza a importância de se “promover o ensino e a aprendizagem da Libras e do português escrito, numa abordagem pedagógica que respeite a experiência visual e linguística da pessoa surda ou deficiente auditiva”

Duarte *apud* Zerbato e Lacerda (2015, p. 427) indica o desenho como uma estratégia de ensino e aprendizagem, que abrange tanto a pessoa surda, como também aquela que tem deficiência auditiva:

O desenho pode ser considerado a escrita primitiva da criança na primeira infância. Entre os dois e os quatro anos de idade, nós a encontramos aprendendo a falar e aprendendo a desenhar. Palavra e desenho são equivalentes simbólicos. O desenho é a primeira maneira de “escrever” a palavra que nomeia o objeto.

Zerbato e Lacerda (2015), baseadas na perspectiva Histórico-Cultural, pontuam que o desenho se fundamenta como atividade *s*ignifica, que pode promover na criança, por meio, das interações sociais e da mediação do outro, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas pesquisadoras analisaram o processo de produção do desenho, enquanto atividade simbólica na criança surda, a relação com a língua que esta vai adquirindo para a construção de conhecimento de mundo e o quanto a mediação do outro pode contribuir para este desenvolvimento.

Nesse sentido, desde a pré-escola no ensino regular, é importante a introdução de desenhos para a pessoa surda e com deficiência auditiva, nos processos de aprendizagem, pois, além dos benefícios aqui elencados, o desenho proporciona uma experiência visual, que é um campo fértil no desenvolvimento da linguagem e consequentemente, na aprendizagem da pessoa surda e com deficiência auditiva.

Outros caminhos que contribuem na aprendizagem da linguagem e da língua da pessoa surda e/ou deficiente auditivo são os recursos tecnológicos: o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), o Implante Coclear (IC) e o Sistema de Frequência Modulada (Sistema FM), assim descritos por Santana (2018):

O AASI é indicado na reabilitação da deficiência auditiva (doravante DA) de diferentes graus, incluindo as perdas auditivas severas. Mas, para utilizar essa prótese auditiva, a pessoa com DA necessita ter uma reserva coclear suficiente para que tenha uma boa percepção do som e da fala. Porém, alguns sujeitos apresentam uma disfunção auditiva tão importante

que, muitas vezes, nem mesmo uma prótese auditiva potente poderia ajudá-los. Assim, de acordo com critérios a equipe multidisciplinar pode indicar o IC. A recomendação do IC requer a existência de células ciliadas para transferência do sinal para o nervo acústico, assim ele assume a função dessas células e ativa o nervo auditivo de forma direta. Com isso, as pessoas com perda auditiva profunda podem apresentar sensação auditiva que não seria possível somente com AASI.

Para a melhor compreensão da fala em determinadas situações e ambientes, como em sala de aula, onde é comum a presença de ruídos competitivos gerado pelos demais estudantes e outras interferências ambientais. Esse ruído excessivo pode dificultar a compreensão auditiva e, por consequência, gerar prejuízos educacionais. O Sistema FM é um dos recursos tecnológicos mais efetivos para remediar tais dificuldades, pois contribui para melhoria da percepção de fala (Santana, 2018, p. 64-65).

Por essa ótica, compreende-se que existem várias possibilidades de contribuições para o aprendizado da pessoa surda e com deficiência auditiva e todas elas cooperam para esse processo, sendo fundamental respeitar as escolhas da família e da pessoa surda. Cabe à escola, portanto, mostrar os caminhos que podem facilitar a aprendizagem, devendo, ainda, estar instrumentalizada e apropriada dos recursos disponíveis para seu agir pedagógico, uma vez que a mediação com a família faz parte desse processo.

A seguir será mostrado um profissional quem tem agregado de forma significativa, a inclusão da pessoa surda, dentro do ambiente escolar.

A IMPORTÂNCIA DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL E REFLEXÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO

É importante começar esta seção, expondo que só o reconhecimento da Libras como língua no Brasil não dá conta de incluir

a pessoa surda, no ambiente escolar e demais espaços sociais, como bem pontua:

Cenário polêmico na discussão de direitos linguísticos de alunos surdos, já que permanecem antagonismos nos posicionamentos adotados, em que se tomam as políticas de ação afirmativas ora como privilégios, ora como reparação de uma dívida histórica que excluiu os surdos de uma experiência de ensino de qualidade. Não se pode acreditar ingenuamente que a oficialização da Libras em todo o país implique necessariamente transformações concretas nas práticas sociais (Moreira; Fernandes, 2008). A Educação Inclusiva não pode estar restrita ao acesso dos alunos às escolas ou à língua, mas é imperioso reflexão sobre a formação dos profissionais que atuam com esses alunos e o direcionamento de projetos políticos pedagógicos para uma ação educacional efetiva (Lacerda, 2010, p. 136-137).

Ainda que o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, relate quem é o profissional que estará mediando o conhecimento, no contexto educacional, seria imprescindível que nele estivessem elencadas as ações do Estado para contribuir na formação desse profissional.

De acordo com Lacerda (2010, p. 137):

Em relação à surdez são eles: profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua e tradutores-intérpretes de língua de sinais (Libras/Português) (TILS). Dentro deste grupo, interessa-nos destacar o TILS, profissional previsto no Decreto 5.626, responsável por dar acessibilidade linguística aos alunos surdos que frequentam parte da Educação Básica (do fundamental segunda etapa em diante) e Ensino Superior, interpretando do Português para a Língua de Sinais e vice-versa os conteúdos tratados no espaço educacional.

Vê-se que o TILS é responsável pela acessibilidade linguística dos(as) educandos(as) surdos (as) que frequentam a Educação Básica e o Ensino Superior. A presença do TILS é fundamental para a

aprendizagem da pessoa surda e para a socialização com os demais que participam da comunidade escolar, viabilizando sua comunicação, já que a escola é, normalmente, um espaço educacional monolíngue, com exceção de algumas escolas bilíngues.

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, trata, ainda, sobre a formação do TILS, quando registra:

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: cursos de educação profissional; cursos de extensão universitária; e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (Brasil, 2005, p.5).

Entretanto, ações com foco no ambiente escolar, sobretudo em sala de aula regular, não são apresentadas em seu texto. O TILS geralmente, quando chega à sala de aula, vem com a experiência de outros contextos, que contribuem sim, mas que precisam ser capacitados para a realidade da educação escolar.

Lacerda (2010) aponta que boa parte dos TILS que estão atuando em contextos educacionais aprenderam Libras em espaços religiosos, ressaltando a contribuição religiosa para a socialização e aprendizagem da pessoa surda, como também, para a formação do TILS. Ao mesmo tempo, essa autora alerta para o fato de o ambiente escolar ter suas especificidades, o que implica a necessidade de uma formação que instrumentalize os TILS para atuar, especificamente, nos espaços escolares. É urgente, dessa forma, a implementação de políticas públicas que ajam neste sentido, para que a inclusão aconteça de forma efetiva.

Lacerda (2010) relata, também, que em 2008, os TILS do Brasil conseguiram se organizar em associações regionais, instituindo em seguida uma federação nacional (FEBRAPILS) com representatividade

junto ao *World Association of Sign Language Interpreters* (WASLI) (órgão internacional que representa os TILS do mundo todo). Considera-se, portanto, que é um movimento recente, no que tange às organizações de apoio a este profissional e à formação deles.

FENEIS *apud* Lacerda (2010, p. 140) registra sobre alguns aspectos fundamentais para esse profissional:

O profissional intérprete deve conhecer profundamente a Libras e as técnicas de interpretação, mantendo sua postura ética profissional, atento ao vestuário, “aparência pessoal, iluminação, local, fundo visual, barulhos laterais, acomodações, posição natural para sinalizar, tempo de interpretação, expressões faciais, uso do alfabeto manual, tautologia, expressões idiomáticas, possíveis distrações e outros”.

Além disso, o TILS precisa ser imparcial na interpretação, possuir cursos de Libras que contribuam tanto na fluência da Libras (tradução de Libras para português), como também de português para a Libras; frequentar associações e espaços, onde haja reuniões que a pessoa surda frequente, facilitando a fluência nessa língua, conforme assinala Lacerda (2010, p. 140):

A formação de TILS suscita contínua atenção aos níveis de participação da comunidade surda na sociedade em geral, já que seu envolvimento em diferentes práticas sociais (eventos científicos, jogos olímpicos, ações junto ao poder legislativo, frequentar diversos níveis de ensino em diferentes campos do conhecimento) implica demandas mais complexas, exigindo conseqüente refinamento da atuação do intérprete.

Observe-se, ainda, que os campos culturais e sociais precisam de ser considerados, quando se pretende compreender um enunciado. Isso está para além de ter um conhecimento acerca do léxico de uma determinada língua, sendo fundamental a diversidade de usos da linguagem nas ações humanas.

Considerando-se a realidade diversa, que são os ambientes de aprendizagens e da condição bilíngue dos(as) surdos(as), é importante que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação discutam sobre propostas de formação continuada para o TILS, a fim de que eles atuem não só em salas de aula regular, mas também, nos espaços onde o(a) educando(a) surdo(a) transite.

Nessa perspectiva, Lacerda (2010) destaca a relevância de o TILS atuar de forma colaborativa com os professores da sala de aula, cooperando na organização das aulas, avaliações e demais atividades. Compreende-se que há lacunas na formação inicial de docentes do ensino regular, no que tange à educação de surdos(as). Por essa razão, torna-se ainda mais evidente a necessidade de uma relação colaborativa entre esses profissionais de educação para a garantia da aprendizagem da pessoa surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão, no ambiente escolar, está diretamente ligado à garantia do aprendizado. Para que ele ocorra, é importante que mais dispositivos legais assegurem isso. A LIBRAS tem um papel fundamental para a pessoa surda se sentir incluída, nos espaços educacionais (no que se refere ao desenvolvimento da linguagem e da língua), assim como, nos demais espaços por onde transita, garantindo-lhes a efetiva atuação social. Desse modo, a qualidade da formação inicial e continuada de professores do ensino regular e dos TILS é um fator importante para assegurar a equidade de aprendizagem e de participação na sociedade da pessoa surda e com deficiência auditiva. Pensar em um modelo de educação inclusiva para surdos é reconhecer a diversidade da identidade surda e da pessoa com deficiência. E, nesse contexto, acolher essas pessoas, de modo a promover-lhes a socialização, o acesso à matrícula em salas de aula regular, a utilização de recursos específicos e a vivência do currículo escolar, num reconhecimento de que o(a) surdo e a pessoa com deficiência percebem o mundo, principalmente, por meio da experiência visual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 06 de ago Jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 06 de Jul. 2021.

DUARTE, M. **Desenho infantil e seu ensino a crianças cegas: razões e método**. Curitiba: Insight, 2011.

KARNOPP, L. **Aquisição da linguagem por crianças surdas – investigações sobre o léxico**. Calidoscópico ULBRA: 2004 Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6485/3621> Acesso em 06/11/2021.

LACERDA, C. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação** (UFPeI), v. 36, p. 133-153, 2010. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/06.pdf>.

LODI, A.; HARRISON, K.; CAMPOS, S. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SANTANA, A. **Estudantes surdos não falantes da libras e o atendimento educacional especializado: uma análise das políticas públicas de educação inclusiva**, 2018, Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205381> Acesso em 6/11/2021.

ZERBATO, A. ; LACERDA, C. Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2015, v. 21, n. 4, p. 427-442, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S141365382115000400008>;

REFLEXÕES SOBRE AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURRÍCULO DE SANTA CATARINA DE 1998 A 2019

Ana Flávia Garcez¹
Darlene Rocha Farias Calistro²
Estela Simone da Rosa³
Ires Fontana Ramos Matos⁴

INTRODUÇÃO

Os anos 80 foram marcados por atos civis que tinham a frente familiares, amigos e pessoas com deficiência, os quais tinham como objetivo a integração da pessoa com deficiência na sociedade e, sobretudo, que elas tivessem os mesmos direitos que todos, principalmente de serem respeitadas. Seguindo essa tendência de novas práticas integradoras e para romper com políticas segregadoras, pelo menos na teoria, Santa Catarina em 1987, realiza a reformulação do sistema de ensino da Rede Estadual. Com essa reformulação inicia a efetivação da política de integração da pessoa com necessidades especiais, no caso para que estes alunos tivessem sua escolarização na rede regular de ensino, iniciando a matrícula compulsória, estabelecida no plano de campanha das matrículas escolares da Secretaria da Educação entre os anos de 1987 a 1991. Juntamente com a campanha das matrículas compulsórias inicia – se também a reformulação da Proposta Curricular de Santa Catarina que desejava a socialização do conhecimento traduzindo no que se tornaria quase que um slogan “educação para todos” e se a educação era para todos, claramente ela deveria incluir os portadores de necessidades especiais como eram chamados na época.

¹ Docente na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, orientadora no programa de mestrado do PROFEI, contato: ana.garcez@udesc.br.

² Mestranda pelo programa do PROFEI na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, contato: prof.darlenerocha@gmail.com.

³ Mestranda pelo programa do PROFEI na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, contato:estelasimone.rosa@gmail.com

⁴ Mestranda pelo programa do PROFEI na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, contato:matossires@gmail.com

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA- 1998

A criação de políticas públicas, em âmbito nacional, voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva iniciou em 1996 quando aprovou-se a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº9394/96 a qual trazia um capítulo inerente sobre a Educação Especial. Nesse sentido, a LDBEN influenciou a reformulação da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) trazendo em seu conteúdo o pressuposto de que o saber é coletivo e sendo assim deve ser socializado, ou seja, pertencer a todos.

Para efetivação da socialização do conhecimento que a Proposta Curricular de Santa Catarina requeria, algumas ações eram necessárias, as quais teriam implicações com políticas educacionais. Tais políticas teriam como foco dar início a eliminação da exclusão e fomentação a inclusão, por meio de campanhas de matrícula abrangentes, capacitação de professores, programas de formação e reflexões da prática pedagógica tais como: esmerar-se para que todos aprendessem, não apenas os que já tinham facilidade, e o professor deveria assegurar que o seu conhecimento fosse oportunizado a todos os alunos.

De fato, para que tais ações fossem colocadas em prática deveria dar ênfase a uma série de mudanças na implementação da Educação Especial. Até 1998 quando houve a reformulação da Proposta Curricular de Santa Catarina a Educação Especial era considerada apenas como um viés da educação regular e a mesma só passou a ter um olhar mais específico no ensino quando a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) participou ativamente da criação do conteúdo da proposta de 1998, o que não quer dizer que houve realmente uma implementação de novas políticas para inclusão escolar. Um fator que dificultava a inclusão de uma pessoa com deficiência na escola até 1988, era porque se pensava que incluir era apenas providenciar algumas mudanças nas estruturas físicas. A imagem que as pessoas tinham das crianças com deficiência, era outro fator importante, pois para muitos eram apenas alunos (números) que não aprenderiam, então não se fazia necessário mudanças como, avaliações, práticas pedagógicas e socialização.

Nesse sentido, Pessoti (1984) ressalta que infelizmente o modelo médico dominava e determinava o caminho de um aluno em seu processo escolar.

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A ineducabilidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que antecederam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena (Pesotti, 1984, p. 68).

O texto da proposta tinha como objetivo a educação para todos, pois tal frase já estava implícita na constituição. O que houve de fato com a inclusão em Santa Catarina e com a reformulação do sistema estadual de ensino foi o acesso a todos, inclusive às pessoas com deficiência, mas não houve a permanência desses alunos. Entendia – se que matriculando todos os alunos na rede regular de ensino, ou seja, aumentando o número de matrículas na rede estadual e diminuindo nas instituições especiais, e equipando e disponibilizando salas de recursos e apoio pedagógico estava ocorrendo realmente um processo de inclusão. Porém na época os professores e outros profissionais estavam muito apegados ao conceito de aptidão e capacidades inatas, ou seja, os professores acreditavam ser impossível reverter a capacidade intelectual da criança, ao chegar na escola a qual vinha descrita em seu laudo médico. Então, a inclusão era um número de matrícula, mas o que ocorria era uma exclusão disfarçada, pois os professores tinham certeza de que a criança não iria aprender devido a sua falta de aptidão.

A forma como os educadores se refere à "aptidão" das crianças é, potencialmente, uma forma insidiosa de discriminação. Assim, embora não mais apoiemos o uso dos testes de inteligência para determinar a aptidão e o potencial de aprendizagem das crianças, a linguagem do teste de inteligência ainda é utilizada em abundância. Isso pode, nos exemplos mais negativos, levar as crianças a serem, bastante arbitrariamente, identificadas como alguém a quem falta inteligência ou aptidão, com a consequência inevitável de que as expectativas para sua aprendizagem futura sejam baixas (Solity, 1991, p.15).

A proposta curricular de 1998, foi inspirada nos conceitos e concepções de Lev Vygotsky, que defendia a ideia de que as pessoas aprendem e se desenvolvem, especialmente através da interação social. Vygotsky acreditava que as crianças se beneficiam ao interagir com outras pessoas e que o ambiente em que vivem também é uma forma de educação, reforçando a importância da inclusão, onde todos aprendem juntos, mesmo sendo diferentes. Portanto, a visão de Vygotsky mudou a forma como vemos a integração, especialmente quando se trata de incluir pessoas com necessidades especiais.

Segundo Vygotsky, sob o prisma de sua teoria, é impossível pensar que o sucesso ou fracasso na aprendizagem do sujeito está unicamente vinculado a sua capacidade ou incapacidade individual inata. É na relação com o outro, numa atividade prática comum que este, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir enquanto sujeito.

De acordo com a Proposta Curricular (Santa Catarina, 1998), essa nova abordagem da aprendizagem escolar em termos de interação social traz à reflexão de redimensionamento do processo de ensino até então estruturado com base na comportamentalização do conhecimento, turmas homogêneas, modelo avaliativo padronizado, fatores que, entre outros, conduzem à expulsão e marginalização contundente do diverso. Desta forma, a interatividade salienta a heterogeneidade como fator imprescindível no ambiente escolar, pois oportunizam o conhecimento do outro, produção de conhecimento com o outro, e oportunizam olhar de frente a diferença/deficiência. Essa vivência com o “diferente” constrói experiências ao compartilhar com a dessemelhança e desmonta moldes pré-estabelecidos, adquirindo assim um caráter estruturante na constituição dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Diante desse aspecto, de múltiplas características, que um ambiente escolar inclusivo proporciona aos seus alunos, Davis (1989) traz outras diversas características para demonstrar como a inclusão contribui para a flexibilização do pensamento humano.

Debates, questionamentos, ilustrações, explicações, justificativas, extrapolações, generalizações e inferências são presença obrigatória nas interações sociais que se quer nas escolas, contribuindo para que se alcance uma concepção de homem, mundo e

sociedade mais flexível, menos ideológica e menos alienante (Davis, 1989, p. 54).

Segundo a Proposta Curricular de 1998 (Santa Catarina, 1998, p. 61) a inclusão escolar no âmbito da Educação Especial entrelaça-se com todas as disciplinas e esta não se encontra como disciplina a parte. A proposta curricular traz conjecturas metodológicas e questões vitais a serem desenvolvidas na educação infantil, alfabetização, avaliação, educação e trabalho, tecnologia educacional, disciplinas do curso de magistério e todas as demais áreas do conhecimento de forma a construir uma prática pedagógica inclusiva e duradoura.

A proposta traz algumas indagações e ideias de como reorganizar a prática pedagógica:

- O processo dialético de construção e reconstrução do conhecimento deve ser permanentemente produzido em conjunto por alunos e professores como tentativa de responder aos desafios de suas realidades e de lutar por uma sociedade mais igualitária.
- Enfatizar a produção de conhecimento no currículo demanda uma transformação substancial nas relações e na hierarquia da escola e da sala de aula; isto significa dizer que há necessidade de discussão coletiva e participação ampla de todos.
- A seleção e organização dos conteúdos que devem fazer parte deste currículo é tarefa de cada escola, entendendo-se o espaço da sala de aula como um lugar de confronto de diferentes saberes (saber do aluno, do livro e do professor). Não se trata de abandonar os conteúdos acadêmicos nem tampouco imortalizá-los, mas de definir novos critérios para articulá-los (Santa Catarina, 1998, p. 62).

Um dos aspectos mais importante a se reorganizar como prática pedagógica para uma educação inclusiva e coesa com a ideia de inclusão, é de fato dar ênfase não apenas ao modo de ensinar, mas também de avaliar. A avaliação deve ser entendida como subsídio no processo pedagógico, onde o professor ao realizar uma avaliação tem a

oportunidade de usa – lá como ponto de partida para a retomada de conteúdos, analisando as dificuldades da turma e de cada aluno individualmente, mais do que fazer uso da avaliação como meio probatório ou reprobatório. O professor pode usar a avaliação como diagnóstico da aprendizagem, uma vez que cada aluno aprende a seu modo e tempo.

Realizar uma avaliação adaptada para um aluno com deficiência não quer dizer que esta não será tão relevante como as dos demais alunos ou menos efetiva, mas sim permite observar a apropriação do aluno a sua maneira e avaliar também o trabalho realizado pelo professor.

AVANÇOS RELEVANTES NO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE

A proposta curricular de Santa Catarina do ano de 2019 vem totalmente reorganizada em diversos aspectos abordados nos documentos anteriores.

Primeiramente, destacamos que o documento tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que significa que podemos ter nossas próprias políticas educacionais, mas temos um modelo nacional a ser seguido e garantido aos alunos. Nesse sentido, outro aspecto importante é que pela primeira vez a proposta vem elaborada e dividida em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e, posteriormente, Ensino Médio que é composto por cinco cadernos. Assim é lançado o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense CBTC em 2019. A inovação do documento chega através de suas orientações, pois apresenta – se como uma cartilha, contendo conteúdos, habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, objetos de conhecimento e unidades temáticas dos componentes curriculares que devem estar presentes nos planejamentos dos professores, e divididos por áreas de conhecimento.

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, também ganha destaque e sustentação em políticas educacionais nacionais que por sua vez estão fundamentadas em políticas educacionais e humanitárias internacionais. Políticas essas que reiteram que alunos com necessidades educacionais especiais devem preferencialmente fazer parte da rede regular de ensino, com

atendimento educacional especializado garantido para seu pleno desenvolvimento do processo formativo educacional, tais texto encontra-se regulamentados pela Política de Educação Especial de Santa Catarina (Santa Catarina, 2006), pela Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2014) e pela Resolução nº 100/2016 (Santa Catarina, 2016).

Baseando-se na linha do tempo e analisando a historicidade até 2019, ano de conclusão e publicação do atual documento do Currículo Base do Território Catarinense, constatamos o caráter da coletividade que deu forma ao mesmo, revelando uma construção teórica e metodológica que é fruto de debates, estudos e pesquisa de um grande grupo. Tal grupo encontrava-se constituído por professores, profissionais da educação, pesquisadores, escritores que demonstravam o seu desejo para uma educação de qualidade para a rede pública, e também deram voz às lutas de diversos grupos representativos, que buscaram serem vistos e respeitadas por suas diferenças.

A referida política de educação do Estado de Santa Catarina estabelece em seu documento dois eixos fundamentais, educação integral e percurso formativo para nortear o trabalho educacional nas unidades escolares, evidenciando assim a preocupação com a integralidade de todos os saberes (CBTC, p.19) “por entender que por meio dela promover-se-á uma formação que visa a cidadania”, e traz o aluno como sujeito central do processo de aprendizagem, ofertando em todo o território catarinense uma educação para todos os sujeitos em caráter de equidade. Muito além de apenas olhar para hegemonia, as diferenças e ou a deficiência em si o texto da proposta leva em consideração a singularidade do aluno, pois independente de suas particularidades o conhecimento é para todos.

Visando o desenvolvimento integral do aluno e valorizando seu processo formativo dessa forma considera-se não apenas seu aprendizado escolar, mas também seu conhecimento prévio, suas habilidades socioemocionais, culturais e físicas. A educação integral tem como objetivo formar indivíduos mais críticos, responsáveis e preparados para enfrentar desafios sociais, políticos e econômicos. Essa abordagem da proposta, também pressupõe a criação de espaços e oportunidades para que os estudantes possam explorar seus interesses e potenciais para desenvolver suas competências. Ainda com busca da integração

entre a escola, família e comunidade para promover uma educação mais completa e significativa.

O outro eixo é o percurso formativo, que corresponde às etapas e a caminhada que um aluno percorre durante sua formação educacional, garantindo uma formação integral para os estudantes, promovendo seu desenvolvimento acadêmico. Isso inclui desde a educação infantil até o ensino médio, passando por diferentes níveis escolares e disciplinas específicas.

O seu caráter formativo na educação escolar catarinense, efetivamente pelas dimensões pedagógicas que privilegiam: o educar na alteridade; a consciência política e histórica da diversidade; o reconhecimento, a valorização da diferença e o fortalecimento das identidades; a sustentabilidade socioambiental; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a laicidade do Estado e da escola pública catarinense; e a igualdade de direitos para acesso, permanência e aprendizagem na escola (SANTA CATARINA, 2014) para todos os estudantes independentemente de suas especificações humanas.(CBTC, 2019, p.31).

Segundo o CBTC (2019, p.31), outro ponto de relevância que podemos citar como avanço é o destaque à diversidade como princípio formativo, sendo dever da escola considerá-la como ponto de partida para todas as ações educacionais em todos os níveis e etapas da escolarização da Educação Básica compreendendo que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades humanas devem ter os mesmos direitos.

Ao abordar o tema diversidade não se pode restringi-lo aos grupos considerados excluídos, caracterizados como “os diferentes”, “os diversos”, ou seja, como aqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência. A diferença está em todos nós! Somos pessoas únicas e em constante transformação num ambiente, também, em constantes transformações (PC, 2014, p. 54).

A partir desses fundamentos evidencia-se teoricamente a educação que deve ser inclusiva, como uma política do estado,

destacando o caráter público de suas instituições constituídas para esta função, de formar pessoas que são na escola, uma representatividade dos diferentes grupos sociais, presentes na sociedade e sujeitos de direitos.

A vista disso, realizar uma Educação Inclusiva é dever da escola sendo que a mesma acontece, sobretudo, na coletividade. Uma escola inclusiva tem em sua concepção o fazer para todos, princípio deve estar presente nas ações da escola e nas atitudes de todos os sujeitos que fazem parte desta comunidade, conferindo o protagonismo aos educandos, que aprendem nas interações trabalha no sentido de romper com os padrões excludentes que estão presentes na sociedade.

Outro aspecto importante que mostra a evolução no documento referente ao Currículo Base do Território Catarinense de 2019, para a primeira reformulação da Proposta Curricular de 1998, são as políticas educacionais voltadas para a inclusão e o avanço da Educação Especial. Em 2006, oito anos após a reformulação, Santa Catarina se torna um dos estados pioneiros criando a sua Política de Educação Especial, sendo essa elaborada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e a Secretaria de Estado da Educação. Com tal organização política, algumas incumbências da educação Especial no ensino regular se solidificaram facilitando ainda mais não somente o acesso dos estudantes da educação especial mas fundamentalmente a sua permanência na rede regular de ensino do estado, tais serviços eram Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente no contraturno e Atendimentos em Classe (segundos professores) para auxiliarem na inclusão, participação e permanência de alunos com deficiência, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtorno do espectro autista, e altas habilidades/superdotação.

[...] a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação demanda uma nova organização do trabalho pedagógico a partir da compreensão que se tem sobre diferença na escola e, conseqüentemente, sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Santa Catarina, 2014, p. 69).

Por fim é importante salientar que a Proposta Curricular de Santa Catarina encontra-se em constantes mudanças, é um documento que não consta como concluído, pois depende não apenas de propostas estaduais desenvolvidas para suas modificações, mas também incorpora em seus textos conteúdos de leis e documentos Nacionais e internacionais, tornando-a assim um documento pluralista de ideias e concepções que trata da educação inclusiva em diversos aspectos tais como: a educação escolar indígena, do campo e quilombola, e a educação especial.

O Currículo Base do Território Catarinense tem como objetivo atuar em paralelo com todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sem substituí-los, ofertar recursos e serviços para acessibilidade de todos os estudantes e todos os públicos, deixando de ser e ter uma visão assistencialista no sistema de ensino e passando a ser um sistema inclusivo/inclusivo e não inclusivo/excludente. Os textos do Currículo Base trazem como recomendação que o professor pense inclusivamente em todos os seus alunos desde o momento da escolha do conteúdo, preparação do plano de aula e escolha da prática pedagógica abordada para desenvolvimento da atividade, pois a perspectiva de educação inclusiva permeia todo o trabalho, tendo em vista a diversidade. A LDB, descreve o “conceito” de todos os tipos de alunos e públicos:

[...] sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 2016, n.p.)

O documento do território Catarinense em 2019, não traz a educação inclusiva como um adendo ou apêndice do documento da educação regular, mas sim como uma ação a ser adotada em todos os eixos e níveis da educação como uma prática que promova a equidade das múltiplas identidades sociais, que compõem a diversidade do ambiente escolar. Diversidade é a palavra-chave para que aconteça a inclusão e, sobretudo, para confrontar as desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto no presente artigo é possível afirmar que a Proposta Curricular de Santa Catarina está em constante evolução, incorporando mudanças e políticas educacionais que promovem a inclusão e a diversidade em todos os níveis da educação no estado. A reformulação da Proposta Curricular Catarinense, enfrentou alguns desafios até que sua efetivação fosse concluída, entre eles a ideia de que incluir era apenas modificar uma estrutura física, ou a crença que apenas a matrícula já sinalizava que a criança era incluída, ou até mesmo a falta de crença na capacidade de aprendizagem desses alunos e a ênfase no modelo médico.

Podemos ainda observar que o texto aponta algumas transformações na prática pedagógica, onde relata que a educação inclusiva é dever da escola, a qual deve atuar na coletividade, e que a proposta deve ser inclusiva e não excludente, pois os textos do currículo base trazem como recomendação de que o professor pense em todos os seus alunos, com enfoque na diversidade, pois segundo Vygotsky o indivíduo aprende na interação com o outro e todos aprendem juntos, independentemente de suas diferenças. As mudanças na prática pedagógica, sugerem que as avaliações sejam feitas de forma adaptada, sendo um instrumento diagnóstico de aprendizagem, uma vez que cada um aprende a seu tempo.

Um dos avanços no Currículo Base do Território Catarinense (2019) que podemos citar é o fato de agora ele se basear na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e enfatizar a diversidade como um princípio formativo. Além disso, promove a ideia de educação integral, considerando não apenas o aprendizado acadêmico, mas também as habilidades socioemocionais, culturais e físicas dos alunos.

Por fim podemos destacar que a Educação Inclusiva é dever da escola, e deve considerar a inclusão como uma ação em movimento, promovendo uma educação para todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 ago 2023

DAVIS, Cláudia. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo n. 71: p. 49-54, nov. 1989.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: Queroz/EDUSP. 1984.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense** - Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. Disponível em: <file:///C:/Users/Secretaria/Downloads/Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial.pdf>
Acesso em: 03 ago. 2023.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis,. 2014.

SOLITY, J. E. **Necessidades especiais**: um conceito discriminatório? Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0266736910070103>. Acesso em: 10 ago 2023.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Marta Graziela Rosa⁴⁸

Andreia Mauren Corrêa²

Gislaine Aparecida de Castro Schneider³

Sandra Salete de Camargo Silva⁴

INTRODUÇÃO

No contexto da trajetória histórica da escolarização da pessoa com deficiência, contemplando os marcos históricos norteadores para as práticas inclusivas, evidencia-se as contribuições para a construção de um sistema educacional inclusivo. Dessa forma, uma proposta inclusiva

⁴⁸ Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. Atualmente atua como professora efetiva do Ensino Fundamental I e bolsista CAPES. Participa do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX), E-mail: martagraziela1@gmail.com e <https://lattes.cnpq.br/9911893676437146>

² Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI) pela UNESPAR- Campus de União da Vitória - PR. Atualmente sou professora da prefeitura municipal de União da Vitória e da prefeitura municipal de Porto União, bolsista CAPES. Participa do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX), <https://lattes.cnpq.br/8904861365017095>, e andriacorrea@yahoo.com

³ Mestranda em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), na linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. Atualmente atua como professora docente Educação Infantil, e bolsista CAPES. Participa do Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX), <https://lattes.cnpq.br/4247650897538437>, e-mail: gislainesch@hotmail.com

⁴ Docente associada dos cursos de Direito e Pedagogia do Campus de União da Vitória da UNESPAR, docente permanente do PROFEI, com formação em Pedagogia e Direito, Mestrado e Doutorado em Educação. Coordena o Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão da Unespar (EPEDIN/GEPPRAX). E-mail: sandra.salete@unespar.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/704428132405531>

está baseada em documentos oficiais e leis nos âmbitos nacionais e internacionais que influenciam a estruturação das normativas que estão dispostas atualmente. Destacamos a importância da identificação do conceito sobre Educação Especial na perspectiva Inclusiva, a fim de estabelecer uma melhor compreensão a respeito das terminologias utilizadas nesta pesquisa.

Entendemos que contextualizar a história do processo de como se constituiu a Educação Especial Inclusiva no Brasil, vem a favorecer a percepção de como está a caminhada e luta por uma educação que visa a garantia de acesso, permanência e qualidade para todos e todas. Deste modo, é possível ilustrar o que já avançou e o que ainda necessitamos avançar enquanto sociedade, que busca valorizar os indivíduos em suas diversidades.

PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação da pessoa com deficiência no Brasil à luz de documentos orientadores nos âmbitos internacionais e nacionais, bem como as normativas atuais, evidencia a Educação Especial na perspectiva da inclusão compreendida como modalidade de ensino conforme a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegurar 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).

Nesse contexto, quanto à modalidade de ensino, a Educação Especial passa a ser transversal, sendo que perpassa todas as etapas de

ensino, deste modo com a garantia de políticas públicas o acesso, permanência e qualidade na educação para todos e todas, em uma tentativa dos sistemas educacionais serem inclusivos (Pletsch, 2014).

Segundo Drago *et al.* (2022), a Educação Especial começou a ser estruturada no Brasil, por influências de países Europeus e dos Estados Unidos no século XIX, com a criação dos Institutos Especializados para atendimento de pessoas com deficiência visual e auditiva. O mesmo autor salienta que, no início do século XX, há registros sobre intervenções pedagógicas para as pessoas com deficiência, mas em espaços distintos aos “ditos normais”, sendo segregados e sem muito convívio com a sociedade. Desse modo é que a Educação Especial começa a ser pensada no contexto educacional brasileiro.

O cenário da Educação brasileira visando o ensino da pessoa com deficiência começou a mudar a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. É possível constatar no Capítulo X, artigo 88 que, dentro do possível, a matrícula desses sujeitos deveria ser na rede regular de ensino a fim de integrá-los à comunidade, porém as iniciativas privadas que atendessem às especificidades e educação desse público, como instituições especializadas, receberiam o apoio financeiro. Kassir (2011) descreve que essa iniciativa do governo brasileiro se deve ao fato de estímulos dos movimentos internacionais e aos baixos índices de alfabetização no país. Neste período, é importante destacar que as manifestações sociais de maio de 1968 na Europa, trouxeram influências positivas para o fortalecimento das lutas e da busca por políticas públicas para a pessoa com deficiência, mostrando sua força e protagonismo frente à sociedade, com a criação de Associações e Institutos que lideraram esses movimentos (Piccolo; Mendes, 2022).

No Brasil, em 1973, ocorreu a institucionalização oficial da Educação Especial durante a ditadura militar, com o objetivo de coordenar ações políticas educacionais específicas para a pessoa com deficiência, e foi um marco importante para a expansão e a melhoria da educação desses sujeitos (Pletsch, 2014). Nesse sentido, Kassir (2011) destaca a questão das influências internacionais nesta época voltadas para as demandas capitalistas, nas quais se buscava educar os indivíduos para o mercado de trabalho, com a finalidade de que esse contribuísse para o sustento familiar.

Segundo Pletsch (2014), às pessoas com deficiências ou dificuldades de aprendizagens eram segregadas/ classificadas e encaminhadas para as instituições especializadas ou classes especiais por meio de testes de Q.I. - Quociente de Inteligência, o qual qualificava como: imaturos, prováveis excepcionais e maduros para a aprendizagem.

Com a redemocratização brasileira que ocorreu na década de 80, após a ditadura militar, o país precisou se organizar politicamente com eleições indiretas para os governantes. Assim, surgia a esperança para uma participação ativa da população nas decisões políticas. De acordo com Pletsch (2014), com a nova estruturação do governo, no final da década de 1980, houve a promulgação da Constituição da República, que acrescentou novos direcionamentos para os direitos sociais. Fica explícito no documento, em seu Art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (Brasil, 1988). Desse modo, todos e todas passam a ter o direito à educação, sem discriminação.

Entre os documentos internacionais da década de 1990 que contribuíram para o direcionamento das leis e normativas para o Brasil, pode-se expor a Declaração de Educação para Todos:

[...] elaborada durante a Conferência Mundial realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, onde o governo brasileiro se comprometeu com a construção de um sistema educacional acolhedor para todos, iniciando no país um processo de discussão sobre as providências necessárias ao cumprimento do compromisso assumido (Drago *et al.*, 2022, p.15).

Nessa perspectiva, devemos também citar a Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca no ano de 1994. Essa conferência reuniu governos e organizações internacionais em assembleia para reafirmar o compromisso com a Educação para Todos e destacar a urgência em incluir as pessoas com deficiência dentro do sistema de ensino comum.

Herdero (2010) cita em seus estudos que a Lei de Diretrizes e Bases do Brasil.

LDB de 1996 representa um avanço para a Educação Especial [...], o Estado se torna responsável pela definição de Políticas Públicas para essa matéria, assim como pela igualdade de oportunidades e acompanhamento especializado aos que dele necessitam.

Nessa perspectiva inclusiva, o documento supracitado traz muitas orientações mencionadas durante a Conferência de 1994, em busca de garantia de direitos e visibilidade das potencialidades das pessoas com deficiência junto à sociedade.

Em 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Brasil que estabelecem como princípios básicos a preservação da dignidade humana; a busca de identidade; e o exercício da cidadania. Ainda complementa que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilite a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais (Brasil, 2001, p. 28).

Nesse contexto, vale ressaltar que a inclusão vai além de inserir as pessoas com ou sem deficiência no ambiente escolar ou sociedade, requer mudanças de concepções, olhares e atitudes baseados no respeito às diferenças e diversidade humana, lembrando que todos(as) são sujeitos de direitos e estes devem ser respeitados (as) considerando suas especificidades de aprendizagens.

Ao pensar em Educação Inclusiva na contemporaneidade, deve-se considerar o quanto a Educação Especial produziu mudanças e avançou até conseguir ser reconhecida a partir do conceito de Inclusão

(Klein, 2019). Destaca-se que no ano de 2008 foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual já estava sendo articulada no ano anterior e que trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento das práticas inclusivas no ensino comum. Plestch (2014) expõe que esse documento traz o Atendimento Educacional Especializado para as escolas, realizando uma tentativa de tornar cada vez mais todo o sistema inclusivo.

Nesse percurso histórico, podemos acrescentar um breve retrocesso pelo qual a educação inclusiva passou e que será abordado nesse estudo a título de indignação sobre essa iniciativa. O decreto 10.502/20, que “atualiza” a Política Nacional de Educação Especial, sendo equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Drago *et al* (2022) refere-se a esse Decreto como um declínio ao que está sendo estudado sobre educação inclusiva, visto que, retoma princípios de segregação, possibilitando que o(a) aluno(a) com deficiência acentuada possa ser atendido em escolas especiais, retirando direitos já adquiridos e trazendo conceitos já superados pela Educação Inclusiva.

Ainda sobre o decreto 10.502/20, pode-se expor que o mesmo foi suspenso no mesmo ano pelo Supremo Tribunal Federal por não estar em consonância com a LDB 9394/96 (Drago *et al*, 2022). Em janeiro do presente ano, foi revogado pelo atual presidente da república por meio do Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo em andamento caracteriza-se como um estudo bibliográfico a obras de autores e fontes que trazem o assunto sobre a história da educação especial no Brasil, juntamente com pesquisas relacionadas aos marcos históricos das pessoas com deficiências no Brasil, através de documentos oficiais que norteiam essa pesquisa.

Século XIX: A Educação de surdos e cegos no Brasil Imperial, no ano de 1854: Instituto Benjamin Constant, com a vinda de José Álvares de Azevedo da França trouxe o Braille e criou o Instituto, primeiro da América do Sul. E em 1856 o Instituto Nacional de Educação dos Surdos caracteriza que o surdo era visto como doente, incapaz de aprender.

Século XX: Essa época é marcada pela criação das instituições

de educação de pessoas com deficiência intelectual e no ano de 1932 a criação do Instituto Pestalozzi. Em 1954 as APAEs criadas foram baseadas em um modelo das APAEs dos Estados Unidos e com o apoio de pais e amigos dos excepcionais do Brasil 1970: organizações "De" e "Para" pessoas com deficiência.

A partir de 1979, surgem diversos movimentos de deficiência, nesta época também teve o movimento de pessoas com deficiências, aberturas políticas, percepção como cidadãos e a participação. Contudo, ainda nesta época teve a coalizão Pró-federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes: criada com objetivo de organizar um movimento de pessoas com deficientes em nível nacional.

Em 1980 houve o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Brasília, teve visibilidade às pessoas com deficiências, com isso o governo Brasileiro criou a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas com Deficientes, por recomendação da ONU. Já em 1981 foi o ano internacional das Pessoas Deficientes.

Sendo assim nos anos de 1987-1988: Assembleia Nacional Constituinte: reuniões/fóruns/propostas, reforma nas leis, direitos garantidos. Mas foi em 1996: (LDBEN) a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) que estabeleceu as diretrizes e bases da Educação Inclusiva como um princípio fundamental, garantindo o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais.

Século XXI: Em 2006 a 2008 teve as Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência onde aconteceu muitas conquistas e Desafios das pessoas com deficiências:

- Equiparação de oportunidades.
 - Mercado de trabalho.
 - Inclusão.
 - Acessibilidade no modo geral. (Lei nº 10.098/2000).
 - Libras, reconhecida como língua oficial em 2002 (Lei nº 10.436).
 - Livros em Braille.
 - Vida independente, capacidade de as pessoas fazerem suas próprias escolhas.
 - A Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiências.
- As Instituições Filantrópicas caracterizadas por organizações sem

fins lucrativos, com dedicação a promover o bem-estar social, atendendo a necessidade de diversas áreas: saúde, meio ambiente, cultura, assistência social, entre outras áreas. Desempenham ainda um papel vital na promoção da educação inclusiva como classe especial e garantindo assim que os alunos com deficiências recebam acomodações, apoio e instrução adequada para promover seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Já as (AEE) Atendimentos Educacionais especializados, tem características por ter o número de atendimento reduzido de alunos como também as Sala de Recursos, através de espaços educacionais destinados a auxiliar alunos deficientes, oferecendo suporte adicional, recursos e estratégias de ensino, ofertado nas escolas de ensino regular.

A garantia dos direitos humanos e de algumas das leis apresentadas no quadro é uma premissa de que ainda encontramos barreiras e também um cenário de luta de consciência inclusiva, tanto na sociedade quanto nas escolas, que hoje se situam como uma educação inclusiva de todos para todos.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PARCIAIS

Ao pensar em educação e aprendizado, pensamos que ela se dá em qualquer lugar, mas em especial, o aprendizado se transforma nas escolas. O percurso desta pesquisa demonstra a historicidade da Educação Especial e Inclusiva, pois as práticas pedagógicas estão sempre em processo de desenvolvimento, o que requer muita reflexão.

Através da pesquisa, podemos indicar alguns resultados preliminares, reconhecendo que houve muitos avanços na área da inclusão, objeto deste estudo. Compreendendo que a trajetória das pessoas com deficiências no Brasil, com diversas contribuições através dos documentos internacionais e nacionais, reflete que as manifestações que ocorreram indicam uma capacidade coletiva de formulação de estruturação nas políticas públicas, sinalizando assim rumos para a educação brasileira. Destaca-se em:

Pesquisas recentes e em andamento mostram os problemas vivenciados pelas redes, por docentes e, sobretudo, por alunos e seus familiares para terem

garantida uma escolarização efetiva, com qualidade e desenvolvimento de conceitos e habilidades que possibilitem a esses sujeitos uma vida digna. (Pletsch, 2014, p.17).

Os marcos legais contribuíram para o processo de uma Educação Inclusiva, trazendo visibilidade para todos e todas em busca da garantia de seus direitos. O docente possui um papel inigualável e insubstituível, para que a inclusão se efetive.

Sugere-se a reflexão sobre: Qual a importância das leis e marcos históricos nas mudanças do cenário da Educação Brasileira, em uma perspectiva inclusiva? Para responder essa indagação, é preciso que as práticas pedagógicas sejam pensadas com qualidade, eficiência e competência. Assim, apontamos a necessidade de repensar e ressignificar o fazer docente, com a construção de métodos de ensino que priorizem a diversidade presente nas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, as escolas devem ser totalmente inclusivas, sem segregação, e devem alinhar as práticas pedagógicas considerando as especificidades e singularidades dos(as) alunos(as). Contudo, com os marcos históricos pesquisados e relacionados neste estudo, percebe-se que houve grandes mudanças na educação, momentos de retrocessos, mas que já foram superados.

Conclui-se que a Educação Especial iniciou o seu processo de mudança no contexto brasileiro a partir de 1961, e ganhou mais força na década de 1990 com estruturação de leis que tornavam obrigatório o direito ao acesso e permanência da Educação. Através desse pensamento, podemos relacionar que os movimentos trouxeram influências muito favoráveis na educação, devido às repercussões internacionais.

Na análise dos documentos específicos, podemos destacar a grande importância que teve a Conferência Mundial de Educação, onde houve um avanço significativo com diversos governos, em Salamanca,

com a inclusão de pessoas em sala de aula regular comum, a fim de uma educação para todos (as).

Dentre tantos progressos, chegamos a um retrocesso com o decreto 10.502/2020, que representa um declínio na educação, retomando uma segregação acentuada, perdendo direitos adquiridos e superados. No entanto, este equívoco logo foi revogado no início do ano de 2023 pelo atual governo, por meio do Decreto 11.370/2023.

Dentre tantas mudanças observadas na trajetória histórica de Educação para as pessoas com deficiências, a inclusão escolar efetiva ainda é objeto de indagações e debates, assim como, as fragilidades políticas voltadas ao contexto da sala de aula. Desse modo, devemos considerar como uma luta de todos(as) em constante aperfeiçoamento para que haja inclusão em sua totalidade de direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 26 de ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 de ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 10.502, 2020**. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 02 de set. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 02 de set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 de ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília – DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação.** Brasília, 2008 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 26 de ago. 2023.

DRAGO, Rogério; BRAVO, Dirlan de O. M.; FERRARI, Márcia M.; GABRIEL, Emílio. Educação Especial e Educação Inclusiva: Um debate Histórico, político, conceitual e legal. In: ARAÚJO, M. P. M; DRAGO, R. (org). **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: um caminho em construção.** Itapiranga: Schreiber,2023. p. 16-31.

FIGUEIRA, Emílio. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** 2010. (1h01min37seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uSZsJs3TN70>. Acesso em: 04 de setembro de 2023.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education.**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193-208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

KASSAR, M.M. C. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58. maio-ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 de agosto de 2023.

KLEIN, Rejane Ramos. **Educação especial e inclusão escolar**. Indaiatá: UNIASSELVI, 2019.

PICCOLO, G. M; MENDES, E. G. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65328/49428>. Acesso em: 01 de set. 2023.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf>. Acesso: em 30 de agosto de 2023.



PROFIEI
MESTRADO
EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA