

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

PESQUISAS, VIVÊNCIAS, POSSIBILIDADES E RECURSOS

Volume I

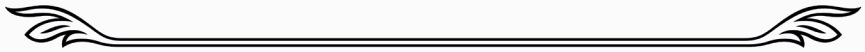
ROSÂNGELA MIRANDA DOS SANTOS
(ORGANIZADORA)



EDITORA
SCHREIBEN

ROSÂNGELA MIRANDA DOS SANTOS
(ORGANIZADORA)

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:



Pesquisas, Vivências, Possibilidades e Recursos
Volume I



EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Da Organizadora - 2024

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: vecstock - Freepik.com

Revisão: os autores

Livro publicado em: 15/06/2024

Termo de publicação: TP0352024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airtton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237e Santos, Rosângela Miranda dos
Educação especial na perspectiva inclusiva : pesquisas, vivências, possibilidades e recursos. Vol. 1 / Rosângela Miranda dos Santos. --Itapiranga : Schreiben, 2024.
97 p. ; e-book
Bibliografia
E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-276-7
DOI: 10.29327/5406221
1. Educação inclusiva. 2. Prática de ensino. 3. Prática pedagógica.
4. Professores - formação. I. Título.

CDD 371.9

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Rosângela Miranda dos Santos</i>	
PEDAGOGIA HOSPITALAR E ENSINO REGULAR: CONSTRUINDO PONTES.....	7
<i>Jéssica Daniele Alegria Arca</i>	
<i>Marcio Hollosi</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÓS E CONTRAS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL PARA O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	16
<i>Rosângela Miranda dos Santos</i>	
<i>Jéssica Daniele Alegria Arca</i>	
REFLEXÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE SEU CORPO NORMATIVO EM DIÁLOGO COM A LITERATURA CIENTÍFICA NACIONAL.....	24
<i>Alex Sandro Pires de Lima</i>	
FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES: O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	34
<i>Silene de Carvalho da Silva</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA JORNADA DE PROGRESSO.....	50
<i>Karoly Mariana dos Reis Cecílio Diniz</i>	
DIFERENÇAS ENTRE TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DA APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	59
<i>Ivanice Borges da Silva</i>	

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO FRENTE AO OLHAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	72
<i>Ana Carolina Pasotti</i>	
ENTRELAÇANDO CURTA-METRAGEM CORDAS COM OS CONCEITOS DE ADAPTAÇÃO, ENSINO COLABORATIVO, PROTAGONISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	83
<i>Rosângela Miranda dos Santos</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	93

APRESENTAÇÃO

Pelo presente, tenho a honra e extrema felicidade apresentar-lhes essa obra, a qual, tive o prazer de ser a organizadora em atuação conjunta com os demais autores dos capítulos deste livro

A Educação Inclusiva tem sido frequentemente abordada em trabalhos acadêmicos, temos uma vasta literatura acerca da temática, no entanto, ainda não são suficientes para solucionar as entraves enfrentadas pela educação brasileira no contexto Inclusivo.

Nesse sentido, surgiu a ideia de organizar a coletânea a partir da premissa de que a área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva necessita de reflexões, críticas, indagações e pesquisas.

Com a finalidade de contribuir para as pesquisas em Educação Inclusiva, a coletânea de artigos que compõem o e-book *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Pesquisas, Vivências, Possibilidades e Recursos Volume 1*, tem como objetivo principal, compartilhar os estudos que ainda estão em andamento, por um grupo de discentes vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Os 8 capítulos inclusos nessa obra versam sobre a temática da Educação Inclusiva em diferentes aspectos: prática, recursos, teoria e formação de professores.

A presente obra visa reforçar o esforço e o compromisso de cada discente do PROFEI UNIFESP, com a sua formação como novos pesquisadores associados ao desejo de contribuir com a Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva não é apenas um movimento educacional, é também um movimento social e político, que busca defender o direito de todos os alunos a desenvolverem suas competências e habilidades através de uma educação com qualidade e equidade, que lhes assegurem o direito de exercer sua cidadania.

Boa Leitura

Professora Rosângela Miranda dos Santos

PEDAGOGIA HOSPITALAR E ENSINO REGULAR: CONSTRUINDO PONTES



Jéssica Daniele Alegria Arca¹

Marcio Hollosi²

INTRODUÇÃO

A apresentação do tema se justifica em aprofundar o conhecimento na análise e qualificação da práxis do professor frente ao retorno à escola regular, após um considerável período de atendimento pedagógico em um *locus* tão díspar, problematizando os contrastes entre os dois contextos educacionais e as questões emocionais que devem ser consideradas nessa transição.

Organizamos o capítulo em três etapas: inicialmente contextualizamos historicamente a Pedagogia Hospitalar na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, posteriormente apresentamos abordagens teóricas sobre a temática, optamos em aprofundar os estudos na Coleção Educação & Saúde, coordenada pelo Professor Dr. Marcos Cezar de Freitas, em especial nas publicações de Covic e Oliveira (2017) e, por fim, levantamos as observações introdutórias acerca das defasagens na formação docente na referida perspectiva transicional.

1 Graduada em Pedagogia e em História, especializada em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial, em Alfabetização e Letramento e em História e Cultura do Brasil. Atualmente é mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI – pela Universidade Federal de São Paulo. E-mail: jessica.alegria@unifesp.br.

2 Professor Doutor em Ciências da Educação e Saúde. E-mail: hollosi@unifesp.br.

Contextualização histórica da Pedagogia Hospitalar na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva

Quando abordamos a Pedagogia Hospitalar à luz da Educação Especial e da Inclusão, nos deparamos com a exígua compreensão do tema pelos Profissionais da Educação de maneira geral.

A Pedagogia Hospitalar, como ramificação da Educação Especial, surgiu, oficialmente e com números mais expressivos, durante a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), embora haja evidências anteriores ao marco temporal em diversos países, como França, Alemanha e Estados Unidos.

No Brasil, o estado do Rio de Janeiro foi pioneiro no ensino de crianças enfermas no ambiente hospitalar, porém a prática foi reconhecida apenas em 1999, pelo MEC, e regulamentada em 2002. Somente através da Lei 13.716 de 2018, garantiu-se integralmente a assistência educacional a estudantes da Educação Básica que permanecessem internados por um longo período. Veremos abaixo um breve apanhado dessa evolução histórica e legislativa.

No início do século XX, o aumento de crianças com deficiência abandonadas em asilos e manicômios originou, segundo Oliveira (2013), o rascunho inicial de Classe Hospitalar na perspectiva da Educação Especial.

Em 1944, na cidade de São Paulo, surgiram as primeiras Classes Especiais reconhecidas nas enfermarias da Santa Casa de Misericórdia. Em quatro décadas de funcionamento, centenas de crianças receberam apoio pedagógico durante a internação, mostrando que era possível a educação independente do *locus*.

De acordo com Oliveira (2013), o Hospital Municipal de Jesus iniciou as atividades da Classe Hospitalar em 14 de agosto de 1950, na cidade do Rio de Janeiro, contando com 200 leitos e 80 crianças internadas. Com um número tão relevante, o diretor do hospital, David Pillar, buscou uma professora para atender exclusivamente às necessidades educacionais dessas crianças. Leczy Rittmeyer foi a primeira professora dessa Classe Hospitalar, as aulas partiam do que a criança já sabia ou do que ela estava aprendendo na escola e eram planejadas com o intuito de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem que estava em andamento.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e com a Constituição do antigo estado da Guanabara, atual município do Rio de Janeiro, é

oficializado o atendimento de crianças hospitalizadas; Diretrizes e Bases da Educação Federal 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Título X. Da Educação do Excepcional:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, p. 1).

Constituição do Estado da Guanabara 27-03-1961. Capítulo II: Da Educação e Cultura: Artigo 60: A Educação dos Excepcionais será objeto de especial cuidado e amparo do Estado, assegurada ao Deficiente a assistência educacional, domiciliar e hospitalar. (BRASIL, 1961, p. 25).

A introdução das Classes Hospitalares no Brasil foi implementada de forma emergencial e precária, mesmo sendo prevista na 1ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e na própria Constituição do Estado da Guanabara. Apesar do caráter amador, o resultado do trabalho com as crianças internadas foi positivo, exigindo das autoridades atenção em nível nacional.

O atendimento pedagógico hospitalar é garantido na Lei 13.716, de 2018, onde diz que “Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da Educação Básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.”, ou seja, é garantido um suporte individualizado e específico, se adequando a atual realidade do educando pelo tempo que for necessário, alterando a Lei nº 9.394, de 1996, na qual esse atendimento era assegurado somente para estudantes pertencentes à Educação Especial.

Recentemente, com Plano Nacional de Educação Especial (PNEE), foram definidas, com maior clareza, as necessidades inerentes à Pedagogia Hospitalar de qualidade:

Por meio de parceria com unidades hospitalares, o sistema educacional deve:

preparar adequadamente os espaços físicos, disponibilizando ambientes para o ensino e para o atendimento educacional especializado, considerando a ambiência hospitalar e as condições clínicas e psicoemocionais de cada estudante. Esses ambientes apropriados nos quais se desenvolvem as atividades da classe hospitalar devem ser vinculados a uma escola pública ou em parceria com uma escola privada. (BRASIL, 2020, p. 81).

Como observamos nesse resumo da evolução da Classe Hospitalar, as leis passaram por modificações com o objetivo de clarificar os direitos dos educandos enfermos. No entanto, a formação restrita - ou para a atuação na Classe Hospitalar, ou para atuação na Classe Regular - não beneficia o professor com uma visão global da Educação, independente do *locus*, dificultando a transição do educando de uma modalidade para a outra.

Prisma teórico na Educação e Saúde

A incompreensão da Educação Inclusiva à Educação Especial no que diz respeito às intersecções (Freitas; Santos, 2021) do sistema escolar como um todo, ora por falta de repertório, ora por falta de experiência, se agrava conforme as particularidades de cada caso, como na reintegração do educando cronicamente enfermo ao ambiente escolar.

É necessário avaliar como a escola regular compreende o trabalho realizado pela classe hospitalar, mensurando um plano de ação que propicie a formação dos Profissionais da Educação, principalmente dos docentes, para o domínio das suas funções no processo de adaptação do educando cronicamente enfermo pós-hospitalizado.

Como elucidam Covic e Oliveira (2017), O diálogo entre as áreas da Educação e Saúde tornou-se essencial diante da necessidade multidisciplinar inferida pelos desafios pedagógicos atuais, a formação dos Profissionais da Educação exige ações integradoras para que as questões intelectuais, sociais, emocionais e físicas dos estudantes não sejam tratadas sob prismas reducionistas.

O primeiro passo é desmistificar a “visão messiânica” atribuída à Educação Hospitalar, bem como o “currículo mínimo por comiserção”. O estudante cronicamente enfermo tem, garantido por lei, o direito ao currículo integral, independente de suas necessidades adaptativas.

O segundo passo é a comunicação entre a escola de origem do estudante/paciente e o Pedagogo Hospitalar/Comunidade Hospitalar: atrelar os currículos, pensar em adaptações conjuntas, trocar informações e estabelecer parcerias é a forma mais adequada e menos traumática de organizar as transições “regular-hospitalar” e, posteriormente, “hospitalar-regular”.

Covic e Oliveira (2017) evidenciam que as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante a reintegração ao ambiente educacional regular são:

- Ansiedade, medo de rejeição e humilhação pelos colegas;
- Excesso de faltas decorrentes do receio dos pais diante desse retorno,
- “Fobia Escolar”, gerada pelo medo da separação familiar após fragilização extrema ou risco de morte.

Precisamos considerar que a rotina hospitalar, em algum momento, se sobrepõe à rotina escolar que o estudante possuía anteriormente e, naturalmente, retornar ao ambiente regular não é um processo distenso.

Os estudantes vivenciam situações-limite no contexto hospitalar, sofrem com a ausência de amigos, com processos invasivos, lidam com a ideia da morte e têm a rotina alterada em inúmeros aspectos, essas questões precisam ser ponderadas durante o processo de reinserção do educando ao grupo de origem.

É necessário refletir sobre os diferentes ritmos de aprendizagem próprios de cada *locus*, sobre as questões psicológicas e o comprometimento da autoestima inerente à hospitalização prolongada.

É de suma importância construir pontes entre a comunidade escolar e a hospitalar, promover encontros, possibilitar diálogos e buscar pontos comuns nas práticas pedagógicas com o objetivo de atinar intersecções entre o currículo exigido e o currículo possível diante da especificidade do momento, ofertando a preparação para o retorno à Classe Regular, independente do tempo de afastamento, e evitando o sentimento de “atraso” em relação aos colegas.

A produção científica brasileira dedicada à referida temática é recente, a primeira publicação data de 1989, sem dúvidas o interesse e pesquisas na área estão em considerável expansão, mas será que as

formações iniciais e continuadas de Profissionais da Educação estão acompanhando esse processo?

A formação docente foi, historicamente, emergencial em nosso país e as lacunas, em diversos aspectos, principalmente na Educação Inclusiva, se aprofundaram com o decorrer do tempo. Considerando a relevância das indagações, trataremos das questões formativas no próximo item.

Observações introdutórias na Perspectiva Transicional

A grandeza do nosso objeto de estudo envolve diversos tópicos de profunda importância para os diálogos acadêmicos. Diante de tal complexidade, consideramos apropriado evidenciar a formação docente para a mediação no processo transicional do estudante cronicamente enfermo. O objetivo é direcionar luz neste tema e gerar questões para a sequência de pesquisas pautadas, principalmente, em estudo de casos.

É necessário, como ponto de partida, conceituar a deficiência buscando um deslocamento do foco da pessoa para o meio (Freitas; M.C, 2022). O mesmo pode ser considerado para o estudante enfermo ou com qualquer necessidade educacional específica, que necessita, antes de tudo, ser percebido como sujeito de direitos e cidadão participe na construção da própria história. A enfermidade não pode defini-lo, não deve ser o primeiro aspecto que observam ao buscar compreendê-lo.

Fonseca (2005) considera que o desafio mais complexo para uma Educação Inclusiva são as barreiras encontradas ao longo de todo o processo educacional, destacando entre elas a falta de flexibilização das escolas regulares e de professores que recebam adequadamente estudantes com necessidades educacionais específicas em sala de aula. Assim, para o autor, quando se trata do direito à educação, é necessária uma reforma estrutural e organizacional nas escolas.

Seguindo essa perspectiva da necessidade de qualificação para os Profissionais da Educação, Cota (2000) contribui na reflexão do que seria, ou deveria ser, a relação entre teoria e prática na formação de professores. Segundo o senso comum, teoria e prática são incompatíveis, esse entendimento é proveniente da busca das relações entre teoria e prática em bases equivocadas, da ordenação do “agir” desconectado do “pensar” e do “pesquisar”.

A prática se relaciona à teoria com a aplicação em situações cotidianas que vivenciamos a partir das interpretações estruturadas pelo exercício intelectual, portanto é uma ação consequente de encaminhamentos fundamentados pela teoria. Teoria e prática se associam na práxis e se estabelecem em dimensões do agir nas relações educacionais ou sociais.

A ideia do “corpo normativo”, do aluno modelo e do espaço ideal são paradigmas que obstaculizam a prática docente. A insegurança, causada pela ausência de compreensão e pela precária fundamentação teórica, impede que o professor perceba aquele aluno sendo “tão dele” quanto os outros. A terceirização do manejo do educando com deficiência e/ou cronicamente enfermo caracterizou um desserviço na Educação, compartimentalizando os conhecimentos e competências.

O ímpeto transgressor de busca no âmbito educacional não deverá cessar diante das adversidades, enalteçamos a seguinte premissa para considerarmos os aspectos colaborativos nas continuidades dos processos educativos: “Educar sem segregações, sem apartar diferenças, sem evitar diferentes. Reconhecer a complexidade desse desafio sem reducionismos biológicos, econômicos, sem obscurantismos e com abertura ao diálogo, à escuta” (Freitas; M.C, 2022, p.16).

Colaboração é a palavra da vez! A formação docente vai muito além de graduações, especializações, cursos e apreensão teórica. A troca com os colegas, a comunicação entre as comunidades, as práticas exitosas compartilhadas e os anseios divididos são, também, de uma potência formativa imensurável.

Depreendemos que urge a apreensão da responsabilidade da Educação por Profissionais da Educação e tudo o que for intrínseco a ela: busca por formação de qualidade, disposição para diálogos e trocas (inclusive com as famílias), desconstrução do modelo de discente padrão, percepção das especificidades em contextos díspares e, finalmente, equilíbrio entre a sensibilização frente às peculiaridades das enfermidades e a comiseração acima do compromisso profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 08 abril 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. (Artigos 205 e 214).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abril 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: CD, 1990.

BRASIL. **Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº, de 13 de outubro de 1995. Aprova na íntegra o texto da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos direitos da criança e do adolescente hospitalizados.** DOU, Seção 1, de 17 out. 1995. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/resolucao-n-41-de-13-de-outubro-de-1995/>. Acesso em: 08 abril 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12 abril 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília: MJ, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 abril 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília: MEC/SEMESP, 2020. p. 80-81. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 12 abril 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 13.716, de 25 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%20

13.716%2C%20DE%2024,ou%20domiciliar%20por%20tempo%20prolongado. Acesso em: 19 abril 202.

COTA, Maria; **De Professores e Carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. Educação e Filosofia.** V. 14. n.27/28, jan./jun e jul./dez. 2000. p. 203-222. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/742/675>. Acesso em: 19 abril 2024.

COVIC, Amália Neide; **O aluno Gravemente Enfermo/** Amália Neide Covic, Fabiana Aparecida de Melo Oliveira. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Educação e Saúde)

FREITAS, Marco Cezar de; **Deficiências e Diversidades, Educação Inclusiva e o Chão da Escola.** São Paulo: Cortez, 2022.

MACHADO, Rosângela; **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas.** São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção orientada pela Prof. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan Escola Inclusiva, o Desafio das Diferenças).

OLIVEIRA, Tyara Carvalho de; **Um breve histórico sobre as Classes Hospitalares no Brasil e no mundo. 11º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE.** Curitiba, Paraná, Brasil. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9052_5537.pdf. Acesso em: 19 abril 2024.

SOARES, Maria Aparecida Leite; **O Professor e o Aluno com Deficiência/** Maria Aparecida Leite Soares, Maria de Fátima Carvalho. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Educação & Saúde).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÓS E CONTRAS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL PARA O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rosângela Miranda dos Santos¹

Jéssica Daniele Alegria Arca²

INTRODUÇÃO

Este capítulo suscita a necessidade de problematizar a forma como a Escola em Tempo Integral tem sido largamente ampliada pelas Redes Municipais e Estaduais em todo o Brasil, sem contar com uma sólida rede de apoio e real preocupação com os educandos e com a garantia do seu pleno desenvolvimento para além do atendimento Educacional Especial.

A Escola em Tempo Integral tem como finalidade atender de modo específico crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, mas com a atual configuração de oferta do Governo e um investimento de mais de 4 bilhões de reais para que as matrículas nessas escolas sejam ampliadas, o acesso à Escola em Tempo Integral é disponibilizado a todos, porém sem estrutura física adequada e sem recursos humanos insuficientes.

As escolas têm se tornado um “*depósito*” de crianças com salas superlotadas e com muitos estudantes que não estão em situação de

1 Mestranda do curso de Educação Inclusiva na UNIFESP, professora de Educação Infantil, formada em Pedagogia, Biologia, Letras e Artes Visuais. Especialista em Psicopedagogia, Abordagem Reggio Emilia, Práticas em Sala de aula e Ensino Lúdico. Autora dos livros infantis: *Você pode me explicar?* e *Esconsoauro: o dinossauro que gosta de brincar*. email: rosangela.santos29@unifesp.br. <https://lattes.cnpq.br/2172514457232629>. ORCID 0009-0007-9782-5285.

2 Graduada em Pedagogia e em História, especializada em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial, em Alfabetização e Letramento e em História e Cultura do Brasil. Atualmente é mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI – pela Universidade Federal de São Paulo. E-mail: jessica.alegria@unifesp.br. <http://lattes.cnpq.br/7079121231427929>.

vulnerabilidade e que, talvez, estejam no lugar de alguém que realmente se encontre desamparado.

A escola se tornou uma válvula de escape para famílias que não compreendem a importância de acompanhar de perto o desenvolvimento de seus filhos ou depreende não ser prioritário a abdicação das necessidades pessoais em prol da educação dos próprios.

A Escola em Tempo Integral tem se tornado um local para atender às necessidades dos adultos, ignorando o direito da criança à liberdade, que envolve escolha e participação nas decisões e principalmente respeito aos seus anseios.

A criança também precisa ter voz e vez no que diz respeito a ela e suas necessidades, não cabe somente aos pais ou à Programas do Governo as decisões acerca da vida desses estudantes, como evidencia o trecho da Constituição de 1988:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A escola precisa zelar pelos direitos das crianças e dos adolescentes. Contudo, em uma sociedade capitalista e consumista, muitos direitos da criança são negligenciados ou violados pelo próprio “direito à educação”, por meio, também, da Educação em Tempo Integral da forma como é ofertada hoje.

O cenário atual da Educação fere, principalmente, os direitos das crianças público-alvo da Educação Especial e Inclusiva.

Escola em Tempo Integral: desafios e direitos

A Escola em Tempo Integral tem como princípio fundante o direito da criança de frequentar a escola, principalmente em situações de risco. A Educação é um direito incondicional, mas é válido ressaltar que é uma garantia dentro de uma vasta gama de direitos previstos em diversas normas e leis.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu art. 4, ratifica que toda criança e adolescente tem “direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. É necessário refletir como os direitos e garantias devem coexistir sem conflitos e anulações mútuas.

Reconhecemos que Escola em Tempo Integral, para muitas crianças, é o local mais seguro, onde terão acesso à direitos cruciais e inegociáveis, como a alimentação, educação e o convívio social, entretanto não podemos ignorar os direitos que não são ou não tem como ser assegurados à criança que frequenta a escola de segunda à sexta, das 8h às 17h.

De acordo com o site oficial do Ministério da Educação Básica:

O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), o programa busca o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro. O programa prevê assistência técnica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral (igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2023).

Destacamos um trecho da citação acima: “O Programa prevê assistência técnica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral”. Criar matrículas é o suficiente para atender às especificidades que permeiam esse formato de escola?

Se considerarmos os direitos apresentados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente na sequência em que são elencados, o direito à saúde é citado anteriormente à educação.

Crianças em Tempo Integral estão sendo acompanhadas por médicos e outros profissionais da Saúde? Se sim, em quais momentos?

Sabemos que a maioria das crianças nas Escolas em Tempo Integral dependem dos Serviços Públicos que funcionam de segunda à sexta, então em que momento essa criança está sendo acompanhada por profissionais da Saúde?

A escola recebe visitas frequentes de pediatras e/ou outros especialistas para garantir que esse direito não seja negligenciado? Crianças em Escolas de Tempo Integral são prejudicadas no que concerne ao suprimento de todas necessidades e garantia de direitos?

Para contribuir com nossa reflexão sob outra perspectiva podemos considerar que:

na educação integral o aluno tem seu turno ocupado de forma integral e que, além da ampliação da jornada escolar, a educação integral deve promover uma formação mais abrangente, que abarque o campo da ciência, das artes, da cultura e do mundo do trabalho, por meio do máximo de desenvolvimento possível das dimensões física, cognitiva, afetiva, política e moral para o exercício da autonomia e cidadania, compreendemos que não há atividades de contraturno que caibam na concepção de educação integral. Assim, o AEE e os outros apoios especializados que o aluno necessita constituem mais campo/serviço para formação integral dos alunos. Portanto, o AEE deve fazer parte e estar de fato integrado à proposta de educação integral. O que leva à seguinte questão para análise: como as escolas de educação integral estão organizando seus currículos de modo a contemplar o AEE e os apoios especializados que os alunos necessitam? (Sotero, Cunha, Garcia, 2019, p.11)

Esses são os principais dilemas da pesquisa ainda em andamento que originou este capítulo. Até que ponto a Escola em Tempo Integral consegue garantir os direitos estabelecidos pelo ECA às crianças e adolescentes e, de modo específico, aos estudantes público-alvo da Educação Especial? Considerando a importância das indagações, abordaremos a temática no próximo item.

Escola em Tempo Integral e o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva

Os estudantes público-alvo da Educação Especial e Inclusiva, matriculados em Escolas de Tempo Integral, permanecem na escola em torno de 9 horas diárias, cinco dias por semana. Dentro do referido período, às vezes, recebem a “visita” do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), lembrando que muitas escolas não possuem um professor de AEE fixo na própria Unidade ou uma Sala Multifuncional como elucida Pletsch (2014), menos de 10% das escolas brasileiras possuem Salas de Recursos Multifuncionais. No entanto, elucidamos que

esse atendimento não é o único que deve ser garantido, uma vez que o AEE, como definido pelo Decreto Federal 7.611/11, se trata de um:

Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar a formação dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, como apoio permanente e limitado, no tempo e na frequência dos estudantes às Salas de Recursos Multifuncionais, doravante denominadas pela sigla SRM; ou II - suplementar a formação de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (BRASIL, 2011).

Outro ponto relevante referente ao AEE, é que o atendimento deve ser:

realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p.2)

Os estudantes público-alvo necessitam de outros atendimentos, como terapia ocupacional, fonoaudiologia, dentista, pediatria, psicopedagogos, dentre muitos outros. Alguns dos atendimentos mencionados não se restringem somente ao público-alvo da Educação Especial, mas a todos a todos educandos, no entanto é necessário salientar que são considerados alunos do público-alvo da Educação Especial:

a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: 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 (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2008, p.2)

As crianças e adolescentes do público-alvo da Educação Especial devem ter um Acompanhamento Multidisciplinar que a Escola em Tempo Integral, ou mesmo em Tempo Parcial, não garante atualmente. Contudo, os estudantes em tempo parcial dispõem do contraturno para que a família busque pelos serviços quando necessário, evitando, até mesmo, longos períodos de ausência da escola por motivos de saúde.

No Tempo Integral não há essa possibilidade, a não ser que a escola ofereça, o que já depreendemos que não é a realidade.

Ainda que o direito à educação especial possa ser garantido por meio de outros apoios especializados (medidas de acessibilidade, adequação de recursos, orientação a professores etc.), possíveis no tempo e espaço da educação integral, fica a lacuna, no âmbito das orientações legais, sobre como é organizado e ofertado para o aluno que necessita de atividades de AEE complementar e suplementar e que se diferenciam daquelas desenvolvidas na sala de aula comum (Sotero, Cunha, Garcia, 2019, p.10).

É necessário pontuar que quando nos referimos a atendimentos específicos, abordamos os serviços que necessitam de um tempo mínimo para serem realizados de forma qualitativa (cerca de uma hora) e não visitas breves de rotina. Ratificamos que são atendimentos que não estão relacionados às Necessidades Educacionais Específicas, mas sim à Saúde.

Outro ponto importante a mencionar é que não são somente os estudantes do público-alvo da Educação Especial que demandam a necessidade de outros serviços. Atualmente, nas Escolas Públicas, enfrentamos inúmeros desafios e questões que ultrapassam o *locus* e que acabam fazendo com que a criança precise mais do que apenas estar na Escola em Tempo Integral, afinal existem outras necessidades que precisam ser contempladas e que são direitos inegociáveis.

Ao passar o dia todo na escola sem acesso às intervenções realizadas por profissionais especializados, as crianças público-alvo da Educação Especial podem ter seu desenvolvimento comprometido?

Somente o âmbito pedagógico contempla todas as especificidades e necessidades que uma criança do público-alvo da Educação Especial e Inclusiva possa vir a apresentar?

As Escolas em Tempo integral de fato possuem uma sólida rede de apoio nos 5 dias da semana, durante 9 horas diárias?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, seja em Tempo Integral ou não, é de extrema importância para todos, sem exceção, pois possui uma função social crucial e é imprescindível para a formação de cidadãos e tudo o que essa responsabilidade impõe.

Para isso, é necessário abarcar os direitos fundamentais da criança e do adolescente, as necessidades dos pais e/ou responsáveis não podem ser sobrepostas ao direito do estudante.

Ao pensar em uma Escola em Tempo Integral, carecemos que a escola esteja apta a atender às necessidades de uma forma geral, sejam elas da esfera da Saúde, Social ou Pedagógica e, diante do apresentado, entendemos que as garantias mencionadas não são cumpridas no cenário atual.

Matricular estudantes do público-alvo da Educação Especial por si só não é inclusão. Inclusão é atender a todos de forma que avancem dentro de suas possibilidades e, para isso, sabemos que alguns precisam de atendimentos especializados relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e que a Escola em Tempo Integral não garante.

Diante do exposto, salientamos que o objetivo deste capítulo é levantar hipóteses e gerar reflexões acerca dos possíveis prós e contras de um modelo de escola no qual os estudantes são submetidos a um tempo integral superior a 8 horas.

Elencamos os seguintes prós da escola em tempo integral: segurança, interação, socialização, maiores oportunidades de desenvolvimento e maior concentração/atenção em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos contras, consideramos que a configuração atual das Escolas em Tempo Integral, diante da ausência da garantia de atendimentos e serviços imprescindíveis ao desenvolvimento integral da criança, denota um cenário de negligência que é encoberto pela supervalorização dos benefícios nem sempre assegurados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Escola em Tempo Integral**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em 07/04/2024.

BRASIL, M.E.C. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 29/04/2024.

BRASIL, **Decreto Federal 7.611/11. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília: 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 25/04/2024.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05/04/2024.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 05/04/2024.

BRASIL, **Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012.

SOTERO, Mariana da Cunha; CUNHA Eliana Briense Jorge; GARCIA, Valéria Aroeira Garcia. **Educação Integral e Atendimento Educacional Especializado: como essas Políticas são Implementadas ao mesmo tempo?** Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 108, p. 237-250, maio-ago., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qTB6yYF7WnV-ZG3yBb66YFSs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29/04/2024.

REFLEXÕES SOBRE OS PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE SEU CORPO NORMATIVO EM DIÁLOGO COM A LITERATURA CIENTÍFICA NACIONAL

Alex Sandro Pires de Lima¹

INTRODUÇÃO

O capítulo aborda a reflexão estimulada pelo Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, proveniente da disciplina “Fundamentos e Práticas de Educação Inclusiva”, com o intuito de analisar as implicações socioeducacionais das noções de diversidade e inclusão no contexto formativo. O estudo explora a compreensão dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e legais da Educação Especial, assim como os desdobramentos dos processos de exclusão e inclusão educacional dos estudantes do público da educação especial (Guimarães Junior *et al.*, 2022; Tinti, 2016).

No contexto educacional, uma das temáticas que vem ganhando merecido destaque diz respeito à educação inclusiva. A partir da vigência da Carta Magna (Brasil, 1988), a educação passa a ser positivada legalmente como um direito cujo usufruto é de todos, sem discriminação. Isto abarca as pessoas com deficiência,² as quais representam o público-alvo da educação inclusiva. É importante pontuar que esta vertente educacional não prevê apenas o acesso aos sistemas educacionais, mas também a permanência e

1 Mestrando em Educação Inclusiva, Profei/ Unifesp.

2 A partir de 2015, com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), este é o termo mais aceito para se referir ao público-alvo da educação inclusiva, uma vez que expressões como “portador de deficiência” entraram em desuso.

progresso dos alunos com deficiência em prol de sua respectiva cidadania e autonomia (Camargo, 2015; Carvalho, 2017).

Pode-se considerar que o corpo normativo de legislações existentes atualmente no Brasil é significativo, com diversas legislações, algumas mais gerais, outras mais específicas, as quais estabelecem diretrizes com vistas a assegurar a inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar (Brasil, 1988; 1996; 2015). Entretanto, nota-se que há um descompasso entre o que as legislações vigentes estabelecem como diretrizes para a inclusão da pessoa com deficiência e o cotidiano permeado por dificuldades nas escolas brasileiras (Guimarães Junior *et al.* 2022; Tinti, 2016)

O MARCO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Explorando a compreensão dos aspectos conceituais, históricos, filosóficos e legais da Educação Especial, assim como os desdobramentos dos processos de exclusão e inclusão educacional dos estudantes do público da educação especial. Explorando o conceito de “Corpo Normativo” visa-se assegurar a igualdade de oportunidades, o acesso a serviços e a eliminação de barreiras para possibilitar a participação plena e eficaz de todos os indivíduos. Tais normativas abrangem diversos domínios, como a educação inclusiva, a acessibilidade arquitetônica e os direitos trabalhistas, todos voltados para promover a inclusão social e o respeito à diversidade.

É fundamental que o Corpo Normativo seja aplicado e respeitado em todas as esferas da sociedade, garantindo, assim, a efetiva inclusão e o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência. Esta abordagem é embasada por legislações como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), bem como eventos internacionais realizados em Jomtien (UNESCO, 1990) e Salamanca (UNESCO, 1994). Por outro lado, a cultura de exclusão refere-se aos padrões sociais, atitudes e práticas que marginalizam e discriminam determinados grupos, incluindo pessoas com deficiência. Essa cultura pode manifestar-se por meio de barreiras físicas, como a falta de acessibilidade em espaços públicos, ou barreiras sociais, como preconceitos e estigmas (Bazon, 2009).

O DIALOGISMO ENTRE O CORPO NORMATIVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TEXTOS DA LITERATURA CIENTÍFICA NACIONAL

Neste trecho do estudo é feita uma correlação entre o corpo normativo da educação inclusiva e 7 estudos presentes na literatura, os quais versam, cada um a sua maneira, sobre educação inclusiva e suas respectivas vertentes e características, estando incluído neste bojo o corpo normativo da educação inclusiva no contexto nacional. Nos subtópicos seguintes, destaca-se a descrição das correlações.

O texto de Kassar (2011)

O texto de Kassar (2011) analisa elementos que corroboraram para a constituição da educação especial no Brasil como política pública. No tocante a sua nomenclatura, esta política seria denominada de duas formas: a) Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ou; b) Educação inclusiva. Para alcançar os propósitos de seu estudo, Kassar (2011) delinea dos fatores preponderantes, os quais mesmo aparentemente distantes, possuem interface.

O primeiro destes fatores diz respeito ao trabalho do Governo Brasileiro no que se refere a educação voltada para pessoas com deficiência. Quanto a este primeiro item, Kassar (2011) faz uma contextualização histórica, a qual abarca desde os primeiros sinais de atenção por parte dos governos para a pessoa com deficiência no início do século XX até a década dos anos 1980. O segundo fator diz respeito às políticas nacionais e os acordos internacionais. Este recorte histórico feito por Kassar (2011) engloba no contexto brasileiro o advento da Constituição Federal de 1988 e as movimentações que aconteceram no contexto global desde o período após a Segunda Grande Guerra Mundial. Neste panorama, a educação no Brasil passa a ser um direito básico a ser usufruído por todo e qualquer cidadão, sem qualquer fator discriminatório.

O texto de Pletsch (2014)

O texto de Pletsch (2014) possui uma perspectiva histórica voltada para a educação de pessoas com deficiência intelectual no lapso temporal entre 1973 e 2013. Uma das características deste estudo é que ele focalizou tanto o teor de documentos federais como também dados etnográficos de diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro. Além disso, Pletsch (2014) construiu o seu texto embasado em três dimensões: a) escolarização inclusiva envolta na disputa entre instituições privadas e filantrópicas e escolas públicas; b) falta de clareza sobre a organização curricular nos sistemas de ensino, e; c) lacunas de atendimento pedagógico, mais precisamente no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Quanto à primeira dimensão, Pletsch (2014) afirma que as instituições de cunho privado e filantrópico, a ideia de educação desenvolvida nestes espaços tinha como característica o caráter segregacionista, o que não colabora para uma inclusão real dos alunos. Ainda segundo Pletsch (2014), por outro lado nas escolas públicas o que se tinha era um esforço de cumprir o que a Constituição Federal de 1988 e seu princípio de escola para todos determinava.

A segunda dimensão trabalhada por Pletsch (2014) abarca a ausência de critérios mais claros no que se refere às práticas curriculares, as quais nem sempre consideram a existência de alunos com deficiências mais severas, bem como o que fazer para assegurar a inclusão desses educandos. Outra lacuna descrita por Pletsch (2014) diz respeito às falhas das escolas brasileiras quanto ao suporte educacional, mais especificamente falando, do Atendimento Educacional Especializado – AEE, previsto em legislação pertinente.

O texto de Souza et al. (2014)

O estudo desenvolvido por Souza e colaboradores (2014) focalizou na realidade de uma escola pública situada em Campinas, município do estado de São Paulo no tocante à educação inclusiva. Por meio da prática investigativa, Souza *et al.* (2014) em seu estudo buscaram observar as condições de trabalho dos professores com relação ao atendimento e desenvolvimento de alunos com deficiência e seu respectivo vínculo com o que dizem as políticas educacionais conexas à educação inclusiva.

Para alcançar este intento, Souza *et al.* (2014) recorreram a registros de campo, mais precisamente, diários de bordo, vídeos e áudios. No cotidiano escolar, foi possível perceber a existência de um tensionamento entre o que as políticas educacionais versam e o cotidiano de trabalho dos professores, o qual se mostra muito diferente do que poderia ser considerado como cenário ideal. Num dos trechos de seu estudo, Souza *et al.* (2014) dizem que os professores entrevistados não sabiam descrever direito como eles procediam com a educação de pessoas com deficiência, transferindo esta responsabilidade para a professora de educação especial. Tal comportamento se mostra incondizente com as propostas de inclusão vistas nas políticas educacionais.

Além disso, segundo Souza *et al.* (2014), outro problema diz respeito à construção dos planos de aula, uma vez que como os docentes não são capacitados para lidar com a diversidade na escola, eles sentem muita dificuldade na construção de propostas de aprendizagem que sejam conexas com as reais necessidades de alunos com deficiência. Além disso, situações referentes a desmotivação, desvalorização profissional e cansaço na escola investigada por Souza *et al.* (2014) são comuns e inspiram reflexões sobre como os profissionais de educação carecem de uma valorização maior pelo trabalho que desempenham, ainda que sem recursos para tal.

O texto de Picolo e Mendes (2022)

Este estudo capitaneado por Picolo e Mendes (2022) destaca as movimentações que aconteceram em na França em Maio de 1968, sendo umas das pautas defendidas nestes eventos a questão dos direitos da pessoa com deficiência. Além disso, Picolo e Mendes (2022) versam sobre a temática do modelo social de deficiência, o qual teve seu surgimento nos anos 1960, tendo como enfoque a visão dos deficientes sobre suas condições e vivências e não mais a visão errônea que considerava estes sujeitos como incapazes e passivos.

Um dos tópicos principais deste estudo feito por Picolo e Mendes (2022) diz respeito aos acontecimentos ocorridos em Maio de 1968, inicialmente em Paris na França, posteriormente, se espalhando por outras

idades, como Roma, Viena, Berlim, Praga e Bruxelas. Dentre as pautas defendidas neste movimento, Picolo e Mendes (2022) destacam o fato de o Maio de 1968 e seus representantes serem contrários a toda e qualquer forma de institucionalização das pessoas com deficiência, uma vez que isto não considerava as vozes desses sujeitos, os quais não sentiam-se satisfeitos em terem sua autonomia decisória e sua representatividade tolhidas.

Para Picolo e Mendes (2022), esta movimentação foi relevante no sentido de romper com a visão segregacionista e aristocrática com a qual até então as pessoas com deficiência eram vistas. Dentre as muitas benesses que o Maio de 1968 gerou, Picolo e Mendes (2022) destacam a questão do associativismo de pessoas com deficiência no contexto brasileiro, fato este que se mostrou relevante para gerar as mudanças ocorridas nos marcos legais que versam sobre a educação nacional.

O texto de Bampi, Guilhem e Alves (2010)

Este estudo empreendido por Bampi, Guilhem e Alves (2010) focaliza sobre a questão da compreensão do que é deficiência, tendo como norte o aprofundamento a respeito desta temática. Num senso comum, ser deficiente representa diversos aspectos negativos, sejam eles falta de sorte, passividade ou incapacidade.

É neste contexto que este estudo de Bampi, Guilhem e Alves (2010) discutem sobre o modelo social de deficiência, o qual representa um contraponto com relação a visão estritamente médica dos deficientes, onde são consideradas apenas as limitações destes sujeitos, sem que para isso as suas respectivas vozes sejam ouvidas. Cumpre registrar que em nenhum momento o texto critica o valor da Medicina no avanço do tratamento de pessoas com deficiência, mas chama a atenção para o viés deveras focalizado apenas naquilo que estes indivíduos não podem fazer por conta de suas condições biológicas.

O modelo social de deficiência é uma abordagem que se iniciou na década dos anos 1960 e propõe um olhar mais amplo sobre a realidade das pessoas com deficiência, considerando as vivências e experiências por elas vividas. Este olhar social, o qual se mostra com uma amplitude maior sobre a necessidade de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade

também considera as barreiras que estes cidadãos enfrentam, seja por conta de suas limitações físicas, seja pelos preconceitos que eles sofrem, por não terem seus direitos devidamente reconhecidos (Silva, 2022).

O texto de Capelini e Rodrigues (2009)

Este estudo consiste numa coletânea de textos que versam sobre inclusão, tendo como organizadores Capelini e Rodrigues (2009). Os textos que integram esta coletânea abordam diversos temas, perpassando desde aspectos históricos das pessoas com deficiência e como elas eram consideradas pela sociedade até o contexto hodierno, bem como definições conceituais de termos atinentes à temática da inclusão e o papel dos professores quanto a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar.

Os capítulos que integram esta obra fornecem aos leitores informações pertinentes a respeito da temática da inclusão. Inicia-se com um olhar de natureza histórica, abordando o processo evolutivo de percepção da sociedade em relação as pessoas com deficiência. Em seguida, é feita uma abordagem a respeito da definição conceitual de deficiência intelectual, a qual é uma das muitas vertentes contempladas no contexto da educação inclusiva (Capelini; Rodrigues, 2009).

Na sequência, a obra organizada por Capelini e Rodrigues (2009) debate sobre os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, tendo a Carta Magna como eixo norteador desta discussão. Por fim, a obra encerra destacando o trabalho professoral atinente à inclusão de pessoas com deficiência sob a égide da ética. Enfatiza-se que diante das muitas dificuldades que as escolas brasileiras enfrentam no tocante a promoção da inclusão de seus alunos, faz-se necessário que mais obras sejam publicadas e mais estudos teórico-empíricos sejam realizadas, numa perspectiva que propicie o desvelamento de realidades ainda não apreciadas sob os olhos da Ciência.

O texto de Silva (2022)

O estudo feito por Silva (2022) destaca a questão das diretrizes e do marco político e legal voltado para a inclusão de pessoas com deficiência. Esta temática desenvolvida neste artigo abarca a década dos anos 1980, época em que a Organização das Nações Unidas obteve protagonismo em prol de

causas humanitárias, onde as pessoas com deficiência representaram um dos muitos públicos contemplados neste panorama. A partir disso, criou-se um consenso de que um projeto de sociedade mais justo e menos excludente perpassa mandatoriamente pela inclusão das pessoas com deficiência, seja no contexto escolar, seja em demais espaços de atuação.

O que Silva (2022) questiona em seu estudo é o fato de que, em muitas ocasiões, é o fato que nem sempre os discursos oficiais que advogam a favor da inclusão e do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência são genuinamente favoráveis ao alcance deste objetivo. Noutras palavras: se por um lado há a presença de discursos que buscam se mostrar consonantes com as reivindicações dos demandantes de políticas públicas em prol da pessoa com deficiência, na prática esses discursos acabam mascarando intenções que nem sempre são consentâneas com as demandas de uma sociedade mais inclusiva e menos desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os escritos reflexivos dos autores em questão transcendem a mera compreensão e os conceitos de eliminação de barreiras para uma visão mais abrangente e profunda da inclusão. Capelli e Rodrigues (2009), ao discorrerem sobre o tema, ressalta a importância de não apenas remover obstáculos físicos, mas também de promover uma mudança cultural e social que acolha e valorize a diversidade. Kassar (2011), por sua vez, destaca a necessidade de uma abordagem holística na educação inclusiva, que considere não apenas as necessidades específicas dos estudantes, mas também seu contexto social e emocional.

Pletsch (2014) argumenta que a verdadeira inclusão vai além da simples integração em ambientes educacionais, englobando também a participação ativa e significativa de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações. Souza *et al.* (2014) em seu estudo defendem a ideia de que a educação inclusiva não se restringe apenas à sala de aula, mas deve permear todas as esferas da vida escolar, criando um ambiente acolhedor e inclusivo em toda a comunidade educacional.

Piccolo enfatiza a importância do papel dos educadores na promoção da inclusão, incentivando a empatia, o respeito mútuo e a

valorização das diferenças entre os alunos. Bampi, Guilhem e Alves (2014) destaca a necessidade de políticas públicas eficazes e de investimentos adequados na área da educação inclusiva para garantir o pleno acesso e desenvolvimento dos alunos com deficiência. Por fim, Silva (2022) ressalta a importância do envolvimento da sociedade como um todo na promoção da inclusão, incentivando a conscientização e a mudança de atitudes em relação às pessoas com deficiência. Em suma, os escritos desses autores oferecem uma visão abrangente e multifacetada da educação inclusiva, enriquecendo o debate e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BAMPI, L.N.S.; GUILHEM, D.; ALVES, E.D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev.Latino-Am. Enfermagem**, v. 18, n.4, p. 1 – 9, 2010.

BAZON, F. V. M. **As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, v.23, p. 1 -6, 2017.

CAPELINI, V.L.M.F.; RODRIGUES, O.M.P.R. (Orgs.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva (vol. 2)**. Bauru, SP: UNESP-FC, 2009.

CARVALHO, C. L. C. **Pessoas com deficiência no ensino superior: percepções dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GUIMARÃES JUNIOR, J.C. *et al.* Formação de professores para a edu-

cação básica numa perspectiva inclusiva de ensino: percepções e reflexões com base na literatura científica nacional. **Research, Society and Development**, v.11, n.10, p. 1 – 10, 2022.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev.Bras.Ed. Esp.**, v.17, p. 41 – 58, 2011.

PICOLO, G.M.; MENDES, E.G. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre o protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, v.35, p. 1 – 21, 2022.

PLETSCH, M.D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973 – 2013). In: PLETSCHE, M.D.; MENDES, G.M.M. (orgs.). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.22 n.81, 2014.

SILVA, J.S.S. Deficiência, diversidade e diferença: idiosincrasias e divergências conceituais. **EDUR Educação em Revista**, v.38, p. 1 – 17, 2022.

SOUZA, F.F. *et al.* Políticas educacionais de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v.22, n.82, p. 1 – 23, 2014.

TINTI, M. C. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa**: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education, adopted by the World Conference on Special Needs Education**: access and quality, Salamanca, 7-10 June 1994.

FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES: O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

Silene de Carvalho da Silva²

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, as escolas são legalmente obrigadas a oferecer educação inclusiva para pessoas com necessidades educacionais específicas e deficiências. No entanto, apesar de a inclusão ser um tema muito discutido, nem sempre compreendemos plenamente o que ela realmente significa.

É comum vermos professores, alunos, coordenadores pedagógicos, equipe gestora e pais/responsáveis sentindo-se perdidos diante dessa nova realidade da educação inclusiva. Ainda mais quando sabemos que incluir não é integrar, ou seja, não é só prover uma rampa de acesso, ou um intérprete de libras, um audiobook, um recurso de multimídia, um professor auxiliar, entre outros. Incluir é fazer com que este indivíduo se sinta parte do todo e estabeleça relação de troca com os demais. Sasaki (1997, p.3) ressalta que:

-
- 1 Artigo apresentado para o pleito de uma vaga no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI – Turma: 2024) da Universidade Federal de São Paulo UNIFESP) na linha pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva. Esta proposta contempla as primeiras impressões do tema e o projeto está em andamento e passará pelo Comitê de Ética da universidade para posterior cadastro na Plataforma Brasil.
 - 2 Mestranda do curso de Educação Inclusiva na UNIFESP, professora do Ensino Fundamental I e Infantil, graduada em Pedagogia e Letras. Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial (Altas Habilidades e Superdotação) e Alfabetização e Letramento. E-mail: silene.silva@unifesp.br.

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Considerando que a efetiva inclusão requer uma abordagem colaborativa, envolvendo diversos profissionais, como professores, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas, entre outros, partiremos dessa premissa para desenvolver o presente trabalho. Nosso foco será a formação e capacitação dos professores das salas regulares para promover uma Educação inclusiva no Ensino Fundamental I, especialmente em escolas da região metropolitana de São Paulo.

1.1 Objetivo geral e objetivos específicos

Como objetivo geral esta pesquisa visa mostrar por meio de entrevistas feitas com professores do Ensino Fundamental I o modo como eles lidam com um dos fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o qual é a heterogeneidade dos alunos e, diante disso, quais as estratégias são por eles utilizadas na implementação de um Currículo Geral favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos:

1. Realizar uma revisão bibliográfica abrangente sobre a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na formação de professores.
2. Identificar e analisar as práticas dos professores das salas de aula regulares em relação às diversas necessidades de aprendizagem apresentadas por cada aluno.
3. Promover reflexões entre os professores das salas de aula regulares sobre a implementação do ensino inclusivo e colaborar com eles na criação de propostas de situações de aprendizagem embasadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

1.2 Justificativa de pesquisa

Diante dessa premissa, a justificativa para a elaboração deste projeto de pesquisa originou-se de uma afirmação e de uma indagação. A primeira nos conduz à reflexão de que o professor não deve ser solitário em sua prática profissional. A segunda indaga se, mesmo com embasamento legal, o professor recebe uma formação adequada, conforme estipulado em diversos documentos. Durante o trabalho pedagógico coletivo, como a formação continuada em serviço, ocorrem trocas de experiências ou há uma formação específica? Se a resposta for negativa, como esse profissional desempenha suas funções na sala de aula? Onde e com quem ele busca apoio para uma prática pedagógica que atenda às necessidades educacionais específicas de seus alunos? Se a resposta for positiva, questiona-se: as formações e capacitações são suficientes e adequadas?

1.3 Problema e a relevância da pesquisa

O professor não é o único agente no processo de uma educação inclusiva. Esta visão equivocada de vincular a competência do professor ao sucesso da inclusão precisa ser desmistificada. O processo educacional rumo a uma verdadeira inclusão é profundamente complexo, pois envolve a responsabilidade de todos os agentes participantes: pais/responsáveis, professores, gestão escolar, comunidade, Estado, entre outros. Essa abordagem holística é essencial para criar um ambiente educacional genuinamente inclusivo, onde cada parte contribui de maneira significativa para o sucesso de todos os alunos.

Diante disso, reconhecemos a importância crucial da formação e capacitação dos professores como elementos fundamentais em um processo educacional acolhedor e equitativo. O foco desta pesquisa é identificar se são oferecidas formações e capacitações para os professores das salas regulares no contexto de uma Educação com perspectiva inclusiva e, caso existam, avaliar se são adequadas e suficientes. Além disso, investigaremos se os professores pesquisados têm conhecimento e utilizam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Este enfoque visa contribuir para a compreensão e possível aprimoramento das práticas de formação docente e implementação de abordagens inclusivas nas escolas.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de remodelar o modelo educacional atual. Romper com os preconceitos e estereótipos presentes entre os diversos participantes do processo é uma premissa fundamental para que a inclusão se concretize de fato. Este estudo busca contribuir para essa transformação, oferecendo insights sobre como superar barreiras e promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao identificar desafios e lacunas na formação de professores e na implementação de práticas inclusivas, esta pesquisa pode orientar políticas e programas educacionais que visam tornar as escolas mais acolhedoras e equitativas para todos os alunos.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma ferramenta essencial para os professores promoverem uma educação que ofereça acessibilidade e proporcione aos alunos uma aprendizagem sem barreiras. Participar de rodas de conversa, formações continuadas em serviço e reuniões de planejamento trimestrais são meios importantes para avaliar como ocorrem as capacitações dos professores e também para facilitar trocas de experiências. Esses espaços também são oportunidades para apoiar a construção de planos de ação voltados para uma educação com perspectiva inclusiva. Este projeto é construído por várias mãos, principalmente pelos professores que estão em sala de aula, vivenciando a sistemática de “tentativa - erro - acerto” e explorando novos recursos didáticos, como o DUA, como uma ferramenta de apoio na implementação do currículo para todos os alunos.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE O QUE É INCLUSÃO

A inclusão é um sonho possível!
(Maria Teresa Eglér Mantoan)³

A inclusão vem do verbo INCLUIR, segundo o dicionário Luft (2002) tem o sentido de abranger; conter em si, envolver, implicar; inserir, intercalar, introduzir, fazer parte, figurar entre outros; pertencer juntamente com outros.

3 MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 1 ed. 2003, p.48.

Para que um indivíduo se sinta verdadeiramente incluído, é necessário mais do que simples presença. A inclusão é um conceito vasto e intrincado, que demanda a revisão de conceitos e princípios, bem como a aceitação respeitosa das diversas formas de ser do outro. Isso tudo acontece em um ambiente de colaboração, solidariedade e fraternidade. A inclusão nos convida a refletir sobre a igualdade de direitos e oportunidades, com o objetivo primordial de transformar nossa sociedade em um lugar genuinamente inclusivo, conforme destacado por Ratska (1999)

Sociedade Inclusiva é uma sociedade para todos, independentemente de sexo, idade, religião, origens étnicas, raça, orientação sexual ou deficiências. Uma sociedade que não somente é aberta e acessível para todos os grupos, mas que também encoraja a participação de cada um. Uma sociedade que recebe bem e aprecia a diversidade de experiências humanas. Uma sociedade cujo objetivo principal é fornecer oportunidades iguais para todos, percebendo o seu potencial humano.

As relações inclusivas transcendem as paredes da escola e merecem profundas reflexões devido à sua complexidade. Nesse sentido, este projeto de pesquisa visa explorar os determinantes do processo inclusivo no Brasil, bem como a formação e capacitação dos professores das salas regulares para atender estudantes com necessidades educacionais específicas e/ou com deficiências.

2.1 Processo inclusivo: direitos das pessoas com deficiências

Existem muitos documentos que norteiam o processo inclusivo. Num panorama mundial podemos citar: a Declaração de Direitos Humanos e a Declaração de Salamanca.

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) estabeleceu a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiências em 1975. Este documento estabelece que elas possuem os mesmos direitos civis e políticos que outros cidadãos. Este documento é fundamentado no anseio por uma sociedade que reconheça a dignidade humana como seu princípio central. A partir desse pressuposto, é crucial compreendermos que as diferenças devem ser respeitadas, pois são elas que nos tornam únicos. Outro importante documento é a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) a qual é

conhecida mundialmente, pois, foi representante de um dos principais movimentos favoráveis à inclusão e a partir deles políticas públicas passaram a ser discutidas e implementadas. Em seu texto reafirma-se o compromisso de uma Educação para Todos, ou seja, aquela que contempla a assistência para crianças, jovens e adultos deficientes e ainda recomenda que os governos adotem o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, que estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais, que garantam dentro deste contexto de mudança programas de treinamento de professores, tanto em serviço quanto em formação, dentre outros.

A Convenção da Guatemala (1999) promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, orienta em seu texto a Eliminação de Todos os modos de Discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade, entre outros.

Tais fatos também podem ser destacados no Brasil, através da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), conforme lemos abaixo.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 afirma o Direito à Educação como o primeiro e o mais importante de todos os direitos sociais. Fez-se por meio dele compreender a Educação como valor de cidadania e de dignidade da pessoa humana, itens estes essenciais ao Estado Democrático de Direito e condição para a realização dos ideais da República, de construir uma sociedade livre, justa e solidária, nacionalmente desenvolvida, com a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades sociais e regionais e livre de quaisquer formas de discriminação (Artigo 3º da Constituição Federal), o imaginário de Nação inscrito na Carta Magna Brasileira.

O esforço pela inclusão social das pessoas com deficiências merece especial destaque na atual legislação brasileira, o que passou a ser um dos principais objetivos da assistência social (artigo 203, incisos IV e V, da Constituição Federal). A inclusão social do aluno com deficiência na linguagem dos artigos 58 a 60 da LDB nº 9.394/96, passa pela inclusão

escolar. Por isso, a regra do atendimento diferenciado, preferencialmente na rede regular de ensino, as condições explicitadas.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), no Artigo 27 Parágrafo Único determina que “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.” Em seu Artigo 28, descreve que é incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

Apesar de não ser muito específico quanto à Educação Especial, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seus Artigos 15, 53 e 54, conferem que

Art.15 - “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis [...]”.

Art. 53 - “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”.

Art. 54 – “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
I- Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”.

Além da legislação, outro aspecto que impulsiona este estudo, é o processo educacional que, por sua natureza essencialmente humana, nos remete à reflexão de pensarmos nos direitos humanos de todos ocuparem os mesmos espaços sociais.

Nesse contexto, Mantoan (2003, p.16) afirma que: “A inclusão implica na mudança da perspectiva educacional, porque não se atém apenas aos alunos com deficiência e àqueles que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.”

2.2 Corrente educativa geral: os protagonistas no processo da inclusão (pais/responsáveis, alunos, comunidade, escola)

A inclusão implica na mudança de pensamento de pais, alunos, família, comunidade e escola a despeito do que temos como ideal na educação. Inúmeros são os obstáculos a serem vencidos: o radicalismo de alguns pais e até mesmo de alunos não deficientes, os quais, não aceitam a inclusão, por acreditarem que as escolas vão afetar a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos; transformar nos professores a percepção de inadequação para lidar com as diferenças em sala de aula, especialmente para atender os alunos com deficiência; lidar com o medo da perda do espaço conquistado por professores da educação especial, ao longo do tempo, nas escolas e nas redes de ensino e ainda, introduzir na escola o conceito de que incluir não é integrar, ou seja, mais do que inserir os alunos dentro da escola é preciso que esta atenda às necessidades desses alunos.

Segundo a Unesco (2005), a educação inclusiva pode ser conceituada em quatro pilares: a) é um processo; b) identifica e elimina as barreiras à aprendizagem; c) promove a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos; d) dirige-se em particular aos alunos em risco de exclusão, marginalização ou insucesso, mas, na verdade, atinge a todos os alunos. Portanto, é necessário: desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas de modo a contribuir para que se promova uma maior equidade na educação.

Werneck (1997, p.45) ao afirmar que: “a inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados” ratifica a ideia da necessidade de mudança do sistema educacional vigente. Mantoan (2003, p.34), afirma que superar todas essas dificuldades é algo que temos de efetivar na escola com urgência.

2.3 Como se sente o professor no processo de inclusão?

“A inclusão pegou as escolas de calças curtas.”
(Maria Teresa Églér Montoan)⁴

A maioria dos professores possui uma visão funcionalista do ensino. É um profissional que tem como instrumentos didático-pedagógicos o falar, o copiar e o ditar. É na definição de Mantoan (2003, p.41), um professor tido como palestrante, identificado com a lógica de distribuição do ensino e que pratica a pedagogia unidirecional do “A para o B e do B para o A”. Segundo Freire (apud, Mantoan, 2003, p. 41) este é o estilo de trabalho que aprenderam a aplicar em suas salas de aula e tudo o que diverge deste é automaticamente rejeitado.

A implantação da inclusão no sistema educacional pode realmente gerar uma sensação de abalo na identidade do profissional da educação. Isso ocorre porque a inclusão desafia os modelos tradicionais de ensino e requer uma mudança de mentalidade e práticas pedagógicas.

Professores que estão acostumados a seguir um currículo padronizado podem sentir-se despreparados para receber alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Essa falta de preparo pode abalar sua confiança em suas habilidades e conhecimentos já adquiridos ao longo da carreira.

Mantoan (2003, p. 42), afirma que os professores estão na maioria das vezes habituados a aprender de modo fragmentado e essencialmente instrucional. Eles aguardam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas fazendo uso de esquemas. O que isso significa? Significa que eles esperam uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos nas suas salas de aula, garantindo-lhes a resposta para os problemas que presumem encontrar nas escolas consideradas inclusivas. A grande maioria destes profissionais acredita que a formação através de um curso de extensão, especialização, capacita-os para a prática de um professor inclusivo.

Contudo, é necessário mais do que isso! Em todos os níveis de formação de professores as mudanças são necessárias. Os currículos precisam ser alterados de modo que os futuros professores aprendam práticas

4 *Ibid.*, p.27

de ensino adequadas ao respeito das diferenças, às heterogeneidades.

Mantoan convida os professores a retomarem “o poder da escola”, o qual deve ser exercido por aqueles que têm o desejo de fazer acontecer a educação. Ela os incita a combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e professores mostrem não apenas suas competências e habilidades, mas também, seus poderes e suas responsabilidades educacionais.

E ainda, difundir a ideia de que a inclusão é imprescindível, pois através dela é possível cultivar gerações mais bem preparadas para a vida em sua totalidade, utilizando plenamente sua liberdade e seus direitos, conforme destacado no artigo 3º da Constituição Federal de 1988, em uma sociedade que assegura dignidade a todos.

Nóvoa (apud Oliveira, et al., 2017, p.47), ressalta que os professores necessitam participar ativamente dos processos de mudança na escola porque o sucesso de qualquer reforma depende do envolvimento activo dos professores no seu desenvolvimento e concretização”.

2.4 A formação do professor para uma educação inclusiva

“ensinar todos os alunos sem deixar nenhum para trás”.
(David Rodrigues)⁵

Os alunos com necessidades educacionais específicas e deficiências nas turmas regulares frequentemente requerem do professor um esforço adicional, muitas vezes exigindo maior dedicação e capacitação. É nesse momento que a formação oferecida aos professores redefine o processo educacional. É fundamental destacar que a formação dos professores é um processo que se beneficia dos conhecimentos de toda a comunidade escolar, incluindo pais, professores da sala regular, profissionais das Salas de Recursos, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Profissionais de Apoio Escolar Individualizado (PAEI), assistentes pedagógicos e direção escolar.

Na obra de Oliveira, et.al. (2017), a formação dos professores é eleita como meio indispensável na promoção de uma melhor educação e que existem

5 OLIVEIRA, I.M., RODRIGUES, D., JESUS D.M. (Org). Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar [recurso eletrônico]: perspectivas luso-brasileiras. Vitória: EDUFES, 201, p.44.

três princípios orientadores que são de fundamental importância quando se planeja delinear modelos formativos. São eles: O Isomorfismo, no qual, baseia-se na importância da vivência dos estudantes em situações similares às que encontrarão em sala de aula quando forem profissionais e a valorização de uma prática de ensino supervisionada baseada em “casos reais”. Outro princípio é a Infusão, a qual considera que os conteúdos que se referem às dificuldades de aprendizagem devem ser integrados nas disciplinas regulares. O terceiro aponta para a importância da relação entre teoria, investigação e prática. Pode-se notar que estes três princípios perpassam toda a carreira do professor, inclusive em seu processo inicial de formação, ou seja, a graduação.

Forlin, (apud Oliveira, et al., 2017, p.37) salienta que

[...] a preparação de professores para a inclusão implica uma perspectiva mais aberta e colaborativa [...]. A Educação Especial deverá estar difundida em todas as áreas curriculares e a diversidade ser aceita como uma norma para preparar os professores para as escolas do futuro. [...] Requer ainda que os professores sejam capazes de tratar tanto questões culturais (atitudes, crenças e valores) como fatores de índole sistêmica, como o tempo, os recursos e o apoio.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), no Artigo 28, Inciso X determina que se tenha a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”.

A Declaração de Salamanca (1994), no Artigo 2, afirma que “As escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades receptivas, construir uma sociedade inclusiva e conseguir uma educação para todos.” Isso implica significativamente no papel do professor colocando-o ainda mais como um elemento chave no processo de inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial (2008) salienta que

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área [...]. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

A partir desses pressupostos teóricos não há mais como desconsiderar que o professor precisa de apoio na sua prática pedagógica, mas será que ele acontece?

“A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente.” (PNE, Brasil 2000)

2.5 Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) nas práticas pedagógicas dos professores

O conceito de Desenho Universal (DU) é originário da arquitetura e foi pensado para proporcionar ambientes acessíveis à população, contudo os princípios nele contidos são aplicáveis na Educação, sendo este chamado de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o qual, é compreendido como o conjunto de princípios, estratégias e ações que visam tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas. É um conceito baseado na neurociência, que defende que cada indivíduo aprende de determinada maneira e por meio de diferentes estímulos (CAST UDL BOOK BUILDER, 2013).

Nesse contexto, o DUA surge para o professor como um meio de promoção de uma educação que propicie meios de acessibilidade proporcionando aos alunos uma aprendizagem sem barreiras.

Praias e Rosa (apud Oliveira, et.al, 2017), afirmam que

a organização da atividade de ensino subsidiado pelos princípios orientadores do DUA planifica as atividades, os objetivos, os recursos e as estratégias pedagógicas, as intenções e as práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva, ou seja, visa a assegurar o direito de todos à educação, por meio de um ensino organizado para satisfazer às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Na Educação numa perspectiva de educação inclusiva o DUA surge como uma proposta para uma prática inclusiva, pois visualiza os indivíduos de modo singular considerando as suas respectivas peculiaridades e

convida o professor a refletir sobre a sua práxis pedagógica e propõe um modelo de formação colaborativa, na qual, dialogam teoria e prática.

Segundo Alves, Ribeiro e Simões (apud Zerbato, 2021, p.4) o DUA não é apenas pensar na adaptação curricular ou alguma atividade diferenciada para estudantes da Educação Especial sendo de uso exclusivo destes, ao contrário! Esse desenho propõe a construção de práticas universais de modo a disponibilizar o mesmo material para todos os alunos como forma de contribuir para o aprendizado de todos.

Nesse cenário, a formação colaborativa dos professores é indispensável. Segundo Bastos e Henrique (apud Zerbato, 2021, p. 5)

Em grupos de colaboração, os professores debatem sobre o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham de uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstroem juntos conhecimentos acerca do ensino, procedendo desta forma, à autorregulação da sua aprendizagem e das suas práticas. A formação em contexto colaborativo necessita do compartilhamento das decisões por todos os envolvidos, que acabam por responsabilizarem-se pela produção conjunta, segundo suas necessidades, possibilidades e interesses [...].

De acordo com BEAUCHAMP, 2002 (apud ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O, p.5) temos como ponto fundamental “a necessidade de investimentos em programas de formação inicial e continuada, que se voltem para a reflexão do cotidiano escolar, possibilidade de troca de experiências e construção coletiva de novos saberes pedagógicos”. Considerando uma abordagem curricular que respeite as diferenças entre os alunos, RENDERS (2019), aponta que o DUA permite que o docente possa criar um currículo acessível que vá ao encontro das necessidades dos estudantes e rompa com as prescrições que os exclui de uma educação inclusiva. Para a autora

Quando o currículo não está aberto a alterações e os professores não estão dispostos a alterar seus planos conforme a variabilidade dos aprendizes, a prescrição se impõe e exclui. Portanto, há que se garantir as condições de acessibilidade física, comunicacional e atitudinal nas unidades escolares. (2019, p.16).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, este estudo se define como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo que combina dados bibliográficos (revisão sistemática de literatura) e de campo (entrevistas semiestruturadas, pesquisador participante, relato de observação in loco, questionários, entre outros). Os sujeitos participantes da pesquisa serão os profissionais de educação (docentes do Fundamental I) que atuam nas escolas da região Metropolitana de São Paulo.

Conforme mencionado nos objetivos do trabalho, será feita uma busca sistemática para revisão de literatura nos principais portais de divulgação de pesquisas científicas brasileiras, a ser definido entre o orientando e orientador (portal CAPES, Banco de Dissertações e Teses da UNIFESP/USP/UNESP/UFABC, portal Scielo, etc.).

Para nos apoiar na concepção de uma escola para todos teremos como embasamento teórico os seguintes autores: Sasaki (1997), Mantoan (2003), Oliveira, et al. (2017) e Zerbato (2021). Além destes, alguns documentos que determinam o processo inclusivo, tais como: A Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros.

REFERÊNCIAS

ASSAKI, Romeu K. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Dis-**

criminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Convenção da Organização dos Estados Americanos** (2001) disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 06 de Maio de 2024.

CAST UDL BOOK BUILDER. Book Builder, 2013. Homepage. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/>.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. **O design universal para aprendizagem: uma abordagem curricular na escola inclusiva.** Revista E-curriculum, São Paulo, (no prelo) Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/46847>. Acesso em: 07 de maio de 2024.

Declaração de Salamanca (1994) disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 06 de Maio de 2024.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em 06 de Maio de 2024.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente> Acesso em 06 de Maio de 2024.

LUFT, Celso Pedro, **Minidicionário Luf:** São Paulo: Atica, 2002. p.688

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 1 ed. 2003.

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

OLIVEIRA, I.M., RODRIGUES, D., JESUS D.M. (Org). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar [recurso eletrônico]: perspectivas luso-brasileiras.** Vitória: EDUFES, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11426/1/Formacao%20de%20professores%2C%20praticas%20pedagogicas%20e%20inclusao%20escolar.pdf> Acesso em: 06 de Maio de 2024.

RATZKA, 2009 disponível em: <https://www.independentliving.org/docs6/ratzka199911.html>.

UNESCO. **Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos**. 2005. Disponível em: https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf Acesso em: 06 de Maio de 2024.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 47, p. e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215>. Acesso em 06 de Maio de 2024.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA JORNADA DE PROGRESSO

Karoly Mariana dos Reis Cecílio Diniz¹

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um modelo de educação que tem como maior objetivo a garantia de que todos os alunos, sejam quais forem suas deficiências e/ou habilidades, tenham oportunidades educacionais de qualidade. Para que isso ocorra, é necessária a criação de ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades de cada estudante e suas singularidades, possibilitando a integração e participação de cada um no contexto escolar e, conseqüentemente, na sociedade.

Mantoan (2003) afirma que todas as legislações e políticas públicas que abrangem essa questão, tem como objetivo a inovação pedagógica, de forma a transformar as formações iniciais e continuadas dos professores, a fim de adequar os ambientes escolares, os recursos voltados à acessibilidade e os demais serviços necessários.

Sabe-se que a inclusão teve início no Brasil a partir do final da década de 80. A partir de leis, documentos e decretos, desde então tem garantido espaço nas discussões em volta da educação, abordando as diferenças com os modelos de segregação que já existiram. Contudo, ainda que as legislações estejam propiciando embasamento para uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário colocar em prática a teoria, haja vista que uma lei depende da sociedade que a aplica (Romanelli, 2010, p.185).

A educação para todos, sem distinção de habilidades, características ou origens, é um direito essencial que deve ser garantido internacionalmente e nacionalmente. Neste estudo, serão analisadas as leis que abordam a

1 Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de São Paulo. E-mail: karoly.diniz@unifesp.br.

educação inclusiva, sua influência, avanços e barreiras para promover a igualdade de oportunidades educacionais. Compreendendo a legislação vigente no Brasil e os desafios existentes, torna-se possível caminhar rumo a sistemas de ensino mais equitativos e inclusivos.

DESENVOLVIMENTO

A Constituição Federal de 1988 serviu como um divisor de águas no que tange a garantia de direitos das pessoas com deficiência. No capítulo III, seção I, art. 205, fica claro que a educação é um direito de todos (sendo assim, independente de quaisquer deficiências ou habilidades), sendo dever do Estado e da família. Percebe-se o entendimento de inclusão quando se garante o acesso à educação a todos, ao contrário da Lei Federal nº 5.692 de 1971, que recomendava um tratamento especial aos estudantes que tivessem deficiências (física ou mental), àqueles que se encontravam em considerável atraso quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

O artigo 205 enfatiza que a educação ofertada deverá ter como intuito o desenvolvimento pleno do indivíduo, sua qualificação para o trabalho e preparo para exercício da cidadania. O artigo seguinte deixa claro que o estudante terá garantido não só o acesso, mas a permanência na escola. Sendo assim, a ideia de inclusão já está incutida nesta legislação, uma vez que frisa a equidade de oportunidades educacionais, e não só a inserção do aluno na rede regular. Por fim, o artigo 208 propõe atendimento educacional especializado aos estudantes que possuam alguma deficiência, sendo esse atendimento realizado, preferencialmente, em redes regulares de ensino.

Em dezembro de 1994, a Portaria nº 1.793 recomendou, com base na essencialidade em se complementar os currículos de formação de professores e demais profissionais que atuam junto aos estudantes com necessidades especiais, a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Psicologia. Nota-se a preocupação com a necessária reformulação da formação inicial docente.

Dois anos depois, a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases também direcionou a educação especial para o caminho inclusivo. A

LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu, em seu Capítulo V, art. 58, parágrafo 1º:[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial. (BRASIL, 1996)

É possível observar dois aspectos interessantes neste trecho: o primeiro, diz respeito à oferta de serviços especializados na escola regular, sem o termo “preferencialmente”, como na Constituição Federal de 1988. Apesar disso, no art. 58 do mesmo capítulo, a modalidade de educação especial é entendida como aquela ofertada com preferência nas escolas da rede regular. O segundo aspecto a ser analisado é o termo “clientela da educação especial”. No decorrer dos anos, alguns termos foram abandonados por serem considerados inadequados, e em algumas vezes, ofensivos aos portadores de necessidades especiais, haja vista sua conotação pejorativa. Essa categoria de nomenclaturas abrange palavras desde retardado, excepcional, débil, chegando aos termos mais usados atualmente, como deficiente intelectual e portadores de deficiência. Januzzi (1985) deixa claro que a mudança de tais nomenclaturas não traz mudanças significativas nas condições de escolarização daqueles que possuem alguma necessidade especial.

Na contramão do que indicava a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que entendia como educação dos “excepcionais” a garantia da matrícula, dentro do possível, na rede regular de ensino, a LDB nº 9.394/96 garante a oferta educacional para estudantes com deficiência, superdotação, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento, ou seja, todo e qualquer educando. Assim, a Educação Inclusiva tem o apoio da legislação vigente que, por sua vez, orienta as políticas públicas educacionais.

Em setembro de 2001, surge a Resolução CNE/CEB nº 2. Com grande relevância, esta resolução institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Considera-se, assim, um marco regulatório que orienta os sistemas de ensino a promoverem a inclusão educacional de estudantes com necessidades especiais, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. Também promove um leque variado de diretrizes que têm como intuito garantir o acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares.

O artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 02/01 conceitua alunos portadores de necessidades especiais:

Artigo 5º - Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a- Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b- Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2011).

A Resolução CNR/CEB nº 2 tem pontos importantes, como a adequação curricular, que orienta sobre ajustes nos currículos escolares com a finalidade de atender às necessidades educacionais especiais do aluno. Não menos importante, aborda a capacitação e formação continuada dos professores, a fim de lidar com a diversidade em sala de aula, bem como a provisão de recursos e tecnologias assistivas que possam remover barreiras à aprendizagem e à participação. Por fim, a resolução faz alusão ao atendimento educacional especializado, na forma de oferta de serviços de apoio que possam otimizar e viabilizar a inclusão escolar.

O Programa de Educação Inclusiva, iniciado em 2003 pelo Ministério da Educação, busca garantir que todos os estudantes, principalmente os com deficiência, possam frequentar e permanecer nas escolas convencionais. Essa iniciativa foi um avanço crucial para promover a inclusão educacional no Brasil, reforçando as políticas de educação especial com uma abordagem inclusiva.

No programa, é abordada a capacitação para formação professores, orientando o treinamento de gestores e professores com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, auxiliando-os a compreender e atender de forma mais eficaz às demandas dos alunos com necessidades especiais. Além disso, estimula a reflexão em relação à variedade e à integração, visando remover obstáculos de mentalidade e fomentar uma cultura de acolhimento.

Tal programa incentiva e auxilia as instituições de ensino a modificarem suas infraestruturas físicas a fim de assegurar a acessibilidade, bem como orienta sobre a oferta de materiais educativos e estratégias pedagógicas personalizadas para promover a aprendizagem e a inclusão de todos os estudantes. No mais, trata do Suporte Pedagógico Individualizado, que tem como intuito suprir as demandas educacionais particulares dos estudantes dentro do contexto escolar.

A ação se tornou essencial para fortalecer a implementação da política de ensino inclusivo no Brasil, demonstrando o compromisso do país com os direitos humanos e com a integração educacional de todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas particularidades.

Outra resolução que marca a trajetória da educação inclusiva no Brasil é a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes e Bases Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Sua essencialidade se justifica por estabelecer critérios e instruções para garantir que estudantes com necessidades especiais tenham acesso a uma educação de alto nível. Este documento oferece orientações claras para a execução de serviços de suporte e atendimento especializado, fomentando a inclusão e a equidade de oportunidades no sistema de ensino. Adicionalmente, ela ajuda no cumprimento dos direitos essenciais estabelecidos na legislação do Brasil, como o direito à educação inclusiva e o respeito à variedade de indivíduos.

Em consonância, o Decreto 7.611/11 estabeleceu diretrizes para inclusão de alunos nas escolas regulares, de forma a garantir o acesso à educação de qualidade e promoção a igualdade de oportunidades. Nele, estão previstas medidas em relação à formação de professores, adaptação de currículos, disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos e o oferecimento de atendimento educacional especializado, como já previsto em outras legislações, conforme a necessidade individual de cada aluno. No mais, o decreto reforça o papel das escolas e dos sistemas de ensino na promoção da inclusão e na garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

As legislações brasileiras acerca da Educação Inclusiva foram surgindo com intuito de orientar, auxiliar e fomentar a prática da inclusão na rede regular de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015) destina-se a promover e assegurar

com equidade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, objetivando sua inclusão social e a cidadania. Tal determinação envolve todos os níveis de ensino da escola regular, seja ela pública ou privada. A lei traz também um leque de inovações na área da educação, como multa e reclusão a gestores que neguem ou dificultem o acesso de alunos com deficiência a uma vaga, proibição de cobrança de valor adicional nas mensalidades/anuidades para estudantes portadores de deficiência e a oferta de um profissional de apoio quando necessário.

As legislações que regem a Educação Inclusiva no Brasil tem sido cada vez mais firmes no que tange o atendimento de forma a proporcionar as mesmas oportunidades a todos os alunos, sem distinção. A Declaração de Salamanca na Espanha foi a maior propulsora para que as políticas públicas brasileiras iniciassem essa luta pela inclusão. Contudo, outras referências internacionais, como declarações e relatórios de agências de cooperação internacionais foram e continuam sendo importantes no que tange o fortalecimento da educação inclusiva. Entre eles, a Declaração de Jomtien, na Tailândia, que destacou os altos índices de crianças e jovens sem escolarização e propôs transformações nos sistemas de ensino, com intuito de assegurar a inclusão e permanência dos alunos na escola.

As leis brasileiras referentes à educação inclusiva são cruciais porque definem orientações e normas que garantem a disponibilidade de uma educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas necessidades específicas. Estas legislações garantem que os direitos fundamentais das pessoas com deficiência sejam respeitados, incluindo o direito à educação. Além disso, estimulam a integração social ao combater a discriminação e o preconceito, e colaboram para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

Aranha (2001) defende que a inclusão escolar “prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social (...)”. Ao estipular políticas, programas e recursos para a educação inclusiva, essas leis também capacitam profissionais da educação e instituições a atender às diversas necessidades dos alunos, criando assim um ambiente educativo mais inclusivo e acolhedor para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da legislação de educação inclusiva do Brasil reside no seu papel vital em garantir que todos os cidadãos, independentemente da sua condição física, sensorial, intelectual ou emocional, tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam plenamente incluídos na sociedade.

Estes estatutos não só fortalecem os direitos básicos das pessoas com deficiência, mas também criam um quadro jurídico que orienta as políticas públicas, as práticas educativas e o desenvolvimento dos recursos necessários para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, até certas leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Situação da Pessoa com Deficiência, o Brasil obteve avanços significativos no sentido de garantir inclusão na educação. Sobre isso, Mendes (2001) afirma que “ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza e se torna pauta de discussão obrigatória [...], surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la”.

Essas leis estabelecem princípios, diretrizes e padrões que orientam a criação de ambientes educacionais acessíveis, a adaptação curricular, a formação de professores especializados, a provisão de recursos pedagógicos e técnicos e outros aspectos importantes para a inclusão efetiva de alunos com deficiência.

Além de garantir o acesso à educação, a legislação sobre educação inclusiva desempenha um papel central na promoção da igualdade de oportunidades e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Reconhecendo a diversidade como um valor importante, estas leis combatem o preconceito e a discriminação e promovem uma cultura de respeito, reconhecimento e aceitação das diferenças.

Ao mesmo tempo, a legislação de educação inclusiva do Brasil incentiva a colaboração entre diferentes setores da sociedade, incluindo governos, escolas, famílias, organizações da sociedade civil e toda a comunidade. A implementação eficaz destas leis requer a participação e cooperação de todos os participantes da sociedade para superar obstáculos e permitir que todas as pessoas se desenvolvam e

participem plenamente na vida educativa e social.

Concluindo, a legislação de educação inclusiva do Brasil é essencial porque fortalece os direitos das pessoas com deficiência, promove a igualdade de oportunidades, combate o preconceito e a discriminação e cria uma base sólida para construir uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Garantir a implementação efetiva dessas leis é um desafio constante, mas também uma oportunidade para promover uma educação de qualidade para todos e construir um futuro mais inclusivo e sustentável para o Brasil.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fabio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. In Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, nº 21, março, 2001, p. 160-173.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 4.024/61). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em 19 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02/01. **Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Programa de Educação Inclusiva**. Direito à Diversidade. Brasília: MEC-SEESP, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 20 de abril de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 04/09. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611/11. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146/15. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília,

6 de junho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 15 de abril de 2024.

_____. (1971). **Lei Federal 5.692**. Diário Oficial

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1985.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva. Marília: UNESP, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha, 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial de Educação Para Todos**. Conferência de Jomtien: Tailândia, 1990.

DIFERENÇAS ENTRE TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DA APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ivanice Borges da Silva¹

INTRODUÇÃO

É comum que haja dificuldade em relação à definição de Transtornos de Aprendizagem e Deficiência Intelectual, porém são conceitos distintos e devem ser esclarecidos, principalmente aos docentes que se deparam com estes diagnósticos rotineiramente em sala de aula.

Os estudantes que possuem Deficiência Intelectual, segundo a Resolução Seduc 21 (2023), artigo 2º, são elegíveis aos atendimentos ofertados para o Ensino Educacional Inclusivo:

para fins do disposto nesta Resolução e nos termos do artigo 4º do Decreto nº 67.635/2023, são considerados estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial:

I – Estudante com deficiência, assim considerado aquele 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, conforme disposto na Lei Federal nº 13.146/2015.

Dificuldades de Aprendizagem podem estar vinculadas a diversos fatores, emocionais, sociais, ou seja, há um contexto em que a criança está inserida e deve ser levado em consideração, visto que pode estar relacionada a alguma situação transitória na vida do estudante,

1 Professora de Ensino Fundamental II e Médio, graduada em Letras, Artes Visuais e Pedagogia. Especializada em Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista. Mestranda em Educação Inclusiva pelo PROFEI – Unifesp. Email: ivanicebsi@gmail.com.

interferindo de forma negativa na aquisição de algumas competências. Portanto, abre-se a discussão para uma perspectiva que compreende não só as relações familiares como constitutivas da subjetividade, mas admite-se, também, uma multiplicidade de fatores que incidem sobre o processo de desenvolvimento do aluno, como cita Furlan e Rosa (2022).

Na vida escolar também é possível observar defasagem em determinadas habilidades, afetando uma ou mais áreas, são características padronizadas que podem indicar alguns transtornos como por exemplo: Dislexia, Disortografia, Disgrafia e Discalculia.

Segundo DSM VTR (2023), o transtorno específico da aprendizagem é mais comum no sexo masculino do que no feminino (as proporções variam de cerca de 2:1 a 3:1) e o:

transtorno específico da aprendizagem, como o nome implica, é diagnosticado quando há déficits específicos na capacidade do indivíduo de perceber ou processar informações para aprender eficiente ou precisamente questões acadêmicas. Esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática. O desempenho individual nas habilidades acadêmicas afetadas é bastante abaixo da média para a idade, ou os níveis de desempenho aceitáveis são atingidos somente com esforço extraordinário.

É importante compreender que o papel do professor limita – se a observar o estudante e auxiliá-lo no seu processo de aprendizagem, cabe a profissionais da área da saúde diagnosticá-los, como neurologistas, pediatras, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros. Segundo Furlan e Rosa (2023), “o professor será o profissional responsável por organizar ações intencionais e planejadas que viabilizem o processo de aprendizagem”.

A Dislexia é um dos transtornos mais conhecidos e está associada a dificuldades na linguagem, tanto na leitura quanto na escrita, há troca na grafia e atrasos na fala, assim como dificuldades na identificação de som/ letra. Segundo Shaywitz (2023) “ela se expressa no contexto da sala de aula, o que faz sua identificação depender de procedimentos escolares”.

Quando não associado à dificuldade em leitura pode ser uma Disortografia, onde há omissão de algumas letras e/ou trocas. Na

Disgrafia o estudante apresenta dificuldade motora, com letras pouco diferenciadas e desproporcionais, geralmente apresentam dificuldade matemática também, porém não há dificuldade de expressão oral. Há baixo rendimento psicomotor, dificuldade em lateralidade e tônus podem auxiliar a observar tal transtorno.

O prejuízo no processo de aprendizagem com cálculos é conhecido como Discalculia, onde há dificuldade em reconhecer conceitos matemáticos e o que está relacionado aos números.

Os critérios diagnósticos da Deficiência Intelectual, são oficialmente encontrados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR, 2023), “é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”.

Há uma variedade de características, divididos em níveis de leve a profundo, conforme a gravidade do comprometimento e a necessidade de apoio. Não há exames clínicos para diagnosticá-lo ou cura, até mesmo porque não é uma doença, é um transtorno que afeta sobretudo as interações cognitivas, sociais e o funcionamento global, portanto é comum perceber comportamentos inferiores aos esperados para a faixa etária da criança.

Há necessidade de adaptações em vários contextos do cotidiano, pois tal deficiência compromete não somente as questões acadêmicas e profissionais, mas também atividades da vida diária, assim como lazer, saúde e segurança. O diagnóstico tem de acontecer anteriormente aos 18 anos.

Conforme a evolução das pesquisas científicas houve alterações na nomenclatura da deficiência, nomes mais adequados vão sendo introduzidos, sem denotar sentido negativo. Há dificuldade em compreender conceitos abstratos, mas isso não significa que todo intelecto da pessoa está comprometido, é um estado particular de funcionamento, não pode ser certificado como incapacidade intelectual.

O objetivo deste artigo é diferenciar as dificuldades de aprendizagem da deficiência intelectual uma vez que tanto o estudante com deficiência quanto o com dificuldades de aprendizagem têm condições de aprender.

No entanto, é preciso flexibilização e estratégias, sendo natural que não adquiram habilidades na mesma proporção e tempo que os demais, aliás, qualquer estudante possui seu próprio tempo de aprendizado.

TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DA APRENDIZAGEM

Dislexia

A dislexia é um distúrbio de linguagem/leitura comum e pode ser uma das causas do baixo rendimento escolar, torna-se evidente geralmente nos primeiros anos escolares, pois estudantes acometidos a esse distúrbio possuem dificuldades em alfabetização, demoram um pouco mais para aprender a ler e escrever. De acordo com o estudo de Shaywitz (2023), “nestes casos o quadro clínico é mais sutil e evolui gradualmente à medida que a criança se depara com contínuos problemas de leitura durante sua vida escolar”. Não está associado a uma doença ou nem mesmo deficiência, a criança disléxica possui uma dificuldade neurobiológica, com baixa competência ortográfica e leitora.

Em 1896, um médico inglês chamado Pringle Morgan, exibiu o quadro clínico de um menino chamado Percy, então com 14 anos, onde apesar da sua inteligência foi observada excessiva dificuldade em aprender a ler e escrever. Baseados nesse caso, pesquisadores conceituam essa dificuldade como “cegueira verbal”, sendo os meninos mais afetados, acreditavam que as causas seriam hereditárias e/ou fatores orgânicos. Profissionais, sobretudo, oftalmológicos contribuíram para evolução da dislexia, afirmando que a dificuldade estava relacionada ao funcionamento do cérebro e não à visão.

Segundo Gonçalves (2019), através da presença de algumas características é possível observar se a dificuldade da criança está relacionada à dislexia, como dificuldades no reconhecimento de palavras, decodificação, omissões e substituições de sílabas e fonemas, dificuldades em leitura, escrita, soletração, segmentação, em associar as letras aos seus sons correspondentes, baixo autoestima, entre outras.

Ela pode ser dividida em Dislexia Adquirida e Dislexia Congênita, a primeira ocorre após alguma lesão específica, que compromete a parte do cérebro destinada à escrita. Este tipo é mais comum em adultos do que crianças, uma vez que é necessário ser alfabetizado para mensurar este dano. Já a Dislexia Congênita é observada durante o processo de alfabetização. A Dislexia adquirida, portanto, é mais evidente ao ser diagnosticada:

não é de todo surpreendente, que historicamente, os casos da então chamada cegueira verbal adquirida em adultos fossem percebidos antes dos casos congênitos. Isso acontecia, sobretudo, porque, nos casos em que o problema é adquirido, a cegueira verbal é repentina, havendo uma mudança dramática – a perda da capacidade de ler. A cegueira verbal, quando adquirida, afeta principalmente os adultos, ocorrendo após uma lesão cerebral (Shaywitz, 2023).

Sendo assim os professores, devem orientar os responsáveis a procurarem ajuda clínica, vale reafirmar que a dislexia não é uma doença e os profissionais da educação não podem diagnosticar seus estudantes, apenas auxiliá-los a buscar ajuda multiprofissional. A dislexia não possui cura, mas com tratamento há controle eficaz, conforme a maturidade da criança algumas características vão ficando mais sutis, sobretudo quando o diagnóstico é precoce. Portanto, “quanto mais cedo uma pessoa disléxica for diagnosticada, mais oportunidades terá em amenizar as suas dificuldades”, como cita Gonçalves (2019).

Disortografia

A disortografia é um transtorno de aprendizagem próximo à dislexia e geralmente vem acompanhado da mesma, entretanto restringe – se a dificuldade na escrita, de modo que para muitos é indicada como consequência da dislexia.

Há dificuldades extremas na ortografia, gramática e produção textual. É também denominado como transtorno específico da escrita. Esse transtorno não está relacionado a um comprometimento cognitivo, pois as habilidades intelectuais desse indivíduo estão adequadas a sua faixa etária.

Segundo Meneses e Silva (2020) é “um transtorno de aprendizagem da escrita caracterizado pela escrita incorreta das palavras, o que impossibilita a sua compreensão”.

Há também uma dificuldade nas pontuações e acentuações, segmentação indevida de palavras, troca de grafemas, ainda que os fonemas não sejam semelhantes, muitas vezes haverá a recusa da escrita, devido a tais dificuldades a produção textual do estudante disortográfico é curta e desvia – se das normas ortográficas convencionais. Conforme Crenitte (2019), citado por Rodrigues, (2023):

pode-se detectar sinais de disortografia quando a criança: substitui letras por representações múltiplas (carrossa>>carroça), se apoia na forma oral (tiatro >> teatro), faz omissões (cobinar>> combinar), faz separações indevidas (em bora>>embora), confunde am com ão (ficarão >> ficaram), comete generalizações (chapel>> chapéu) ou trocas entre letras (ninguem>> ninguém), acrescenta letras (carata>> carta), confunde letras semelhantes (telha >> tenha) e faz inversões (secova>> escova).

Os erros se dividem em categorias, considerados sistemáticos nesse transtorno, sendo eles, erros de carácter linguístico – perceptivo visuo-espaciais, visuo-analíticos, relacionados ao conteúdo e as regras ortográficas.

Acredita-se que as causas são genéticas e hereditárias, assim como a dislexia não há cura, mas o tratamento e adoção de estratégias colaboram de maneira significativa para o desempenho deste estudante.

Disgrafia

A dificuldade na escrita causada pelo controle grafomotor é denominada de disgrafia. Segundo Meneses e Silva (2020), a disgrafia começa a ser percebida a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, visto que até este período é aceitável que ocorram erros ortográficos. É comumente associada a “letra feia”, no entanto, possuem outras características, como má formação das letras e números, ora demasiadamente pequenas, ora grande, sem coerência no tamanho. Letras sobrepostas, desordem entre maiúsculas e minúsculas, o estudante acometido dessa dificuldade não consegue lembrar – se corretamente do desenho de cada letra, utilizando às vezes traçados muito próximos para letras sem semelhanças aparentes.

Segundo Meneses e Silva (202), “a escrita ilegível das letras na disgrafia é decorrente da falta de coordenação motora (grossa e fina) para realizar os movimentos de apreensão e pressão”. Sendo assim, o tratamento desse transtorno está voltado não somente à escrita, mas também ao manuseio de alguns materiais, vivenciando experiências sensoriais. Esse distúrbio não aponta dificuldades na expressão oral e pode ser observado ainda na infância, após consolidada a alfabetização.

Há fatores emocionais e sociais possivelmente apontados como causa, entretanto, atrasos no desenvolvimento psicomotor é a mais citado, e o que torna a leitura dessa escrita quase ilegível, comprometendo a grafia das palavras e

todo o conjunto da escrita (falta de organização espacial), alinhamento, traços e espaçamento irregulares. Segundo Sobreira et. al. (2021) “quem apresenta disgrafia, de modo não muito raro, também tem dificuldade em Matemática, bem como em executar coordenação visual, resolver situações problemas em quebra-cabeças, fazer leituras em relógios, entre outros”.

Discalculia

Segundo o DSM V TR (2023), Discalculia é o distúrbio relacionado ao raciocínio específico das operações matemáticas e conceitos numéricos, resultando na defasagem em enumerar, efetuar cálculos, dificuldade em classificar e nomear número e símbolos, assim como na memória operacional, problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes.

Como citam SILVA e COUTINHO, (2019) outras dificuldades fazem parte deste distúrbio:

também podem apresentar: dificuldades na organização espacial (noção de direção, de distância); inversão da escrita dos numerais devido a forma (escrever o 6 no lugar no 9) ou inversão por meio do som (seis com dezesseis, dois com doze); transposição dos numerais (63 com 36, 45 com 54); giros em torno de 45 graus na escrita dos numerais (geralmente acompanhados por alterações posturais); alterações na lateralidade da escrita dos numerais; dificuldades em organizar os numerais em colunas ou seguir a direção correta de cada procedimento (no caso da organização da adição, subtração, etc).

A causa do distúrbio é desconhecida, suspeita – se que seja relacionado à hereditariedade ou fatores ambientais. Tratamento multiprofissional, com psicopedagogo, neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, é indicado para tratamento desse transtorno, que deve abranger a escola e família, trabalhando a autoestima e descobrindo o processo de aprendizagem dessa criança.

Jogos educativos e utilização do concreto para simular operações são estratégias que auxiliam o desenvolvimento de senso numérico e a resolução de operações problemas. De acordo com Pereira e Tonelli (2024), utilizar os dedos para contagem pode fortalecer a aprendizagem de conteúdos mais complexos e abstratos, assim como uso de tabuadas, calculadoras, ábaco entre outros.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A criança diagnosticada com deficiência intelectual apresenta dificuldades em compreender conceitos abstratos, regras complexas, realizar atividades diárias, envolvendo autocuidado e segurança. É notável um comprometimento cognitivo inferior à média da faixa etária equivalente. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM) define a deficiência intelectual como um transtorno do desenvolvimento intelectual, que possui prejuízos, decorrentes dos déficits das capacidades mentais abaixo dos padrões, dificultando o raciocínio na solução de problemas, juízo, aprendizagem acadêmica, além de comprometer tarefas do dia a dia, segundo DSM V TR, 2023:

Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade.

A origem da deficiência intelectual pode ser encontrada nos períodos: pré natal, sendo do momento da concepção do feto até o parto; perinatal, no trabalho de parto até o 30º dia de vida ou pós natal, a partir do 31º dia de vida do bebê até o final da adolescência. Ou ainda sequela de uma lesão, como traumatismo craniano grave. Algumas síndromes estão relacionadas à Deficiência Intelectual, como Síndrome de Down, X Frágil, Prader - Willi, Angelman, entre outras.

É importante dissociar a deficiência intelectual da doença mental, visto que ela apresenta um atraso no desenvolvimento na aprendizagem de algumas atividades, já a doença mental está relacionada às emoções, a percepção alterada da realidade, ao humor e comportamento, deve ser tratada com o psiquiatra, através de medicamentos específicos para cada condição mental, que podem ser transtornos alimentares, depressão, bipolaridade, esquizofrenia, entre outros.

Deve ser embasado em três critérios importantes: quociente de inteligência, limitações significativas no funcionamento adaptativo e ocorrer antes dos 18 anos.

Embora a deficiência intelectual não tenha cura, os níveis de gravidade podem ser alterados no decorrer do desenvolvimento da criança, intervenções precoces e contínuas melhoram significativamente as funções intelectuais e adaptativas.

No decorrer dos anos e conforme os avanços e pesquisas nesta área, a terminologia de Deficiência intelectual, passou por inúmeras nomenclaturas, algumas como: Oligofrenia, Retardo mental, Atraso mental, Deficiência mental, entre outros. Esses conceitos foram considerados inadequados, inclusive denota preconceito utilizando conceitos antigos, os quais já foram desassociados da deficiência intelectual, que refere – se ao funcionamento do intelecto.

Há uma variedade de características, divididos em níveis de leve a profundo, conforme a gravidade do comprometimento e a necessidade de apoio. Não há exames clínicos para diagnosticá-lo ou cura, até mesmo porque não é uma doença, é um transtorno que afeta sobretudo as interações cognitivas, sociais e o funcionamento global.

É imprescindível que ocorra interlocução sistemática entre equipe escolar, equipe de saúde (caso o estudante faça tratamento: terapias e/ou uso de medicação) e família para que sejam estabelecidos objetivos comuns de trabalho junto ao aluno, visando seu desenvolvimento global.

As escolas inclusivas precisam estar ancoradas em contribuições que fogem da alçada do professor/docente. As famílias e a escola devem manter-se conectadas, já que precisam colaborar e ao mesmo tempo participar no desenvolvimento de seus filhos. Muitas respostas que determinam as necessidades especiais do estudante/filho surgem por meio do diálogo com os pais. (DAGA; PIOVEZANA; PIECZKOWSKI, 2020).

A inclusão escolar requer uma estreita parceria que envolve a relação entre a família e a escola.

DIFERENÇAS ENTRE TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

É natural que a criança tenha dificuldades no seu processo de aprendizagem, apresentadas no decorrer da vida escolar, cabe aos professores analisarem o rendimento dos seus estudantes buscando

compreender a forma como eles aprendem, observando cuidadosamente se é transitório ou perdurável este baixo desempenho.

Segundo Cunha, Simplicio e Silva (2024), a complexidade do aprendizado não está relacionada somente à cognição, mas envolve questões ambientais, emocionais e comportamentos dos estudantes e a adequação das metodologias de ensino por parte dos professores, sendo assim, a partir de tal análise é essencial modificar sua didática, adequando as atividades de auxiliando – os da melhor maneira possível, entretanto em algumas situações necessitarão da ajuda de especialistas, como fonoaudiólogos, neurologistas, psicólogos, psiquiatras e psicopedagogos. Educação, saúde e família devem coletivamente trabalhar em prol do desenvolvimento da criança.

As dificuldades passageiras são habituais na vida acadêmica, onde apenas ajustes em métodos pedagógicos podem favorecer o avanço, já os transtornos de aprendizagem e deficiência são recorrentes mesmo após intervenções específicas, logo o professor deve conscientizar a família e orientar que busquem equipe multidisciplinar para melhor desenvolvimento do estudante, quanto mais estímulos o estudante for exposto, mais eficaz será sua aprendizagem.

Os transtornos de aprendizagem são um conjunto de disfunções cognitivas e neurofuncionais, onde a criança apresenta desde cedo dificuldades acadêmicas, que podem estar relacionadas à escrita, cálculos, leitura, entre outros. Na deficiência intelectual além destes déficits a criança demonstra, equiparadamente, dificuldades nas situações básicas do dia a dia, com prejuízos, por exemplo, no autocuidado, na compreensão de comandos verbais e abstratas, na resolução de problemas e reconhecimento de valores monetários.

O diagnóstico de deficiência intelectual baseia-se tanto em avaliação clínica quanto em testes padronizados das funções adaptativa e intelectual (DSM, 2013). Ainda que a criança possua Dislexia, Disgrafia ou outros transtornos, a sua capacidade intelectual é considerada normal dentro da sua faixa etária. Nos estudantes diagnosticados com deficiência intelectual podemos observar nível cognitivo abaixo do esperado para sua idade. Identifica – se facilmente o que o estudante não é capaz de fazer, contudo é fundamental focar nas competências e habilidades que a criança já possui e ajudá- lo a avançar.

Para que ocorra esse avanço significativo é importante fazer adaptações curriculares, tanto na abordagem dos conteúdos, quanto na aplicação das avaliações, utilizando diferentes estratégias, diversificando os modos de exposição, ilustrando conceitos e principalmente relacionando os conteúdos às situações cotidianas. No contexto escolar, as adaptações curriculares são definidas como,

modificações da alçada do professor nas ações planejadas para a aula, possibilitando a participação dos estudantes. Assim elas se constituem em expectativas para combater as dificuldades que os estudantes com deficiência apresentam. Frente a essa demanda, é necessário que o coletivo da escola defina o que vai fazer e como vão acontecer as ações educativas adaptadas com esses estudantes no contexto da escola inclusiva. É preciso registrar mais detalhadamente as metodologias empregadas no atendimento para os estudantes com deficiência intelectual, assim como também ocorre o atendimento em específico para esses estudantes, considerando suas diferenças em relação à classe. (DAGA; PIOVEZANA; PIECZKOWSKI, 2020 p.11).

A adaptação curricular viabiliza aos estudantes o sentimento de estarem no mesmo nível dos colegas de classe, estudando os mesmos conteúdos da turma, não os infantilizando no trabalho educativo. (DAGA; PIOVEZANA; PIECZKOWSKI, 2020).

As funções intelectuais envolvem raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem pela educação escolar e experiência e compreensão prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo ao objetivo desta pesquisa foram abordados os conceitos de Transtornos de aprendizagem e Deficiência Intelectual, buscando diferenciá-los e facilitar a compreensão de como ajudar o estudante com dificuldades, sobretudo discernir a dificuldade específica da escrita, leitura ou cálculos da Deficiência Intelectual, onde o estudante apresenta prejuízo no desenvolvimento intelectual, com capacidades mentais inferior à média da faixa etária equivalente, além de comprometimento nas tarefas do dia a dia, envolvendo autocuidado e segurança.

Reiterando que tanto o estudante com deficiência quanto o estudante com transtornos têm diferentes condições plenas de aprender e evoluir

em seu processo de aprendizagem, ainda que necessitem de mais tempo e intervenções, o aprendizado é possível, atentando-se às habilidades e competências já desenvolvidas.

Os professores são fundamentais neste processo, pois geralmente são os primeiros a observarem tais dificuldades e recomendarem apoio clínico. É essencial que educação e família trabalhem coletivamente em prol do desenvolvimento da criança, assegurando-lhe atendimento especializado nas salas de recursos, adaptando o currículo em sala regular e sugerindo que a família busque auxílio clínico com especialistas, como fonoaudiólogos, neurologistas, psicólogos, psiquiatras e psicopedagogos. Embora não haja cura na Deficiência Intelectual, intervenções precoces e contínuas melhoram significativamente as funções intelectuais e adaptativas.

REFERÊNCIAS

____ BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino.** Disponível em <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-21-de-21-6-2023-dispoe-sobre-a-regulamentacao-da-politica-de-educacao-especial-do-estado-de-sao-paulo-e-do-plano-integrado-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-do-autismo/>. Acesso em 13 abr.2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM -V - TR.** Porto Alegre: Art-med, 2023.

CUNHA, S. M; SIMPLICIO, A. A; SILVA, L. M. **Dificuldade de aprendizagem no contexto escolar.** Trajetória Multicursos, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 22-39, apr. 2024. ISSN 2178-4485. Disponível em: <<http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/trajetoria/article/view/681>>. Acesso em 27 abr.2024.

DAGA, V. S. C. PIOVEZANA, L. PIECZOWSKI, T. M. Z. **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual: desafios e perspectivas.** Revista Educação Especial, Santa Catarina, Brasil. v 33. 2020.

FURLAN, F, da Rosa, C., (2023). Dificuldades de Aprendizagem: o que dizem os psicólogos escolares acerca deste fenômeno? *Monumenta - Revista De Estudos Interdisciplinares*, 3(5), 42-73. Recuperado de <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/72>. Acesso em 08 abr.2024.

GONÇALVES, M. A. F. (2019). **A dislexia no ensino fundamental**. Revista Eletrônica Acervo Científico, 3, e648. <https://doi.org/10.25248/reac.e648.2019>. <https://acervomais.com.br/index.php/cientifico/article/view/648/322>. Acesso em 27 abr.2024.

MENESES E SILVA, E. A. (2020). **As Dificuldades Permanentes de Aprendizagem Escrita: Disgrafia e Disortografia**. Revista Psicologia & Saberes, 9(19), 33–47. Recuperado de <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1246>. Acesso em 23 abr.2024.

PEREIRA, B. M. TONELLI, E. **Neurociência Cognitiva e Educação Matemática**. Edição Especial (2024): Formação de Professores para o ensino de matemática: perspectivas de reflexão.

RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira. **Disgrafia e Disortografia: Conceituação e Diferenças**. Revista Científica Cognitionis. v.6n.1(2023) p.34-44 03/2023.

SHAYWITZ, Sally; SHAYWITZ, Jonathan. **Entendendo a Dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problema de leitura**. 2º ed. Porto Alegre: Penso, 2023. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=1LWqEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true. Acesso em 01 mai.2024.

SILVA, J. F. B. da, & COUTINHO, D. J. G. (2019). **Alfabetização matemática de crianças com discalculia**, 5(12), 29714–29730. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-117>. Acesso em 28 abr.2024.

SOBREIRA, André Alves et. al. **Dificuldades de aprendizagem: uma revisão de literatura sobre disgrafia e discalculia**. *[S. l.]*, v. 10, n. 2, p. e15510212564, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i2.12564. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12564>. Acesso em 27 abr.2024.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO FRENTE AO OLHAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA¹

Ana Carolina Pasotti²

INTRODUÇÃO

A inclusão é uma realidade quando falamos da construção de educação completa e de qualidade, além de ser uma busca constante para melhorar a qualidade de vida das pessoas como um todo, independente de classificações e/ou imposições sociais. No entanto as mudanças acarretadas pelo processo de inclusão não devem ser responsabilidade de um grupo específico, e sim uma conscientização geral, para que possa ser possível uma sociedade inclusiva em todos os quesitos, principalmente no que diz respeito à escola, pois é onde os indivíduos são ensinados a lidar com as situações adversas da vida. É importante buscar entender a história da pessoa com deficiência, dar voz e visibilidade a ela.

Fiorini et al (2014) em pesquisa realizada com 17 professores de Educação Física, mostrou que as maiores dificuldades encontradas para

- 1 Trabalho de conclusão de curso apresentado para o curso de Especialização em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência pela Universidade Federal de Juiz de Fora no ano de 2019, orientado pela Professora Gislaíne de Fátima Ferreira da Silva - Professora do quadro permanente no Centro Pedagógico - CP/EBAP, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Especialista em Educação Inclusiva e Psicopedagogia pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).
- 2 Mestranda no curso de Educação Inclusiva na UNIFESP, professora de Educação Física formada pela Universidade Estadual de Campinas. Pedagoga pela Universidade de Franca. Especialista em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: ana.pasotti@hotmail.com.

que a inclusão ocorra de fato são: desinteresse do docente (em estudar, planejar, adequar), insegurança ao lidar com a pessoa com deficiência, condições de trabalho, o fato de a disciplina Educação Física Adaptada oferecida durante a graduação ser mais teórica do que prática e direcionada à deficiência física, falta de recursos específicos, espaço limitado restringindo as adaptações necessárias, entre outros. O estudo fala sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência, que na maioria das vezes não se interessam por essa disciplina, não aceitam as adaptações das atividades, possuem dificuldades de entender e executar as atividades, além de terem pouco suporte da família (que não aceitam a deficiência e/ou proíbem a participação deles nas aulas de Educação Física) e dos colegas de sala (que se sentem prejudicados pelas adaptações).

Os relatos dos professores indicaram que, em termos de conteúdos da formação seria preciso dialogar com os professores e os representantes da Secretaria Municipal de Educação, não apenas sobre estratégias e recursos para incluir os alunos com deficiência na aula de Educação Física, mas abordar tópicos que permitam versar sobre as oito categorias de dificuldades, com o auxílio de profissionais com experiência nas temáticas. (FIORINI et al, 2014, p.401)

Em seu estudo, Aguiar et al (2005), conclui que para que a escola inclusiva não seja meramente uma utopia, é necessário existir ações efetivas do governo, valorizando o professor e principalmente, melhor distribuição e destinação de verbas. As escolas públicas são muito precárias na questão inclusão, raramente possuem instalações físicas razoáveis, vivência cultural dos estudantes e participação da comunidade. A efetivação da inclusão de alunos com deficiência na escola, e na sociedade em geral, é dependente de uma ação conjunta de toda população. Os autores concluem ainda, que a comunidade e a escola não possuem domínio suficiente para realizar um trabalho eficaz sobre a diversidade, apesar de muito se falar no assunto.

Segundo Mousinho et al (2010), a educação inclusiva é um “estudo de caso”, ou seja, cada caso é único. Assim, não se pode deixar de lado a singularidade do sujeito, seu momento, nem sua história construída na família e continuada na escola. As comparações das crianças devem ser com elas mesmas, avaliando quais habilidades foram desenvolvidas

em certo espaço de tempo. É fundamental que todos os envolvidos no processo de inclusão conheçam e se sensibilizem para identificar o que é específico para cada aprendiz.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Pela pesquisa em questão buscou-se analisar vivência que pessoas com deficiência física tiveram nas aulas de Educação Física. Alguns indivíduos optaram por não participar devido à apreensão que possuem em falar sobre a deficiência, os que participaram mostraram ter enfrentado diferentes dificuldades nas aulas em questão.

Sobre a vivência nas aulas de Educação Física nos anos escolares, alguns responderam:

“Não fazia, era muito pouco solicitada” (V1)

“Não foi nada boa” (V3)

“Sempre fui incluída na medida do possível!” (V4)

“Não tinha, na minha época, um atestado médico te “isentava” das aulas” (V6)

“Decorava as regras do vôlei enquanto meus colegas jogavam vôlei!” (V7)

“Constrangedora” (V8)

“Eu não me lembro de todos os professores, mas fui preservada, eu acho.” (V9)

“Sempre me liguei muito a esportes então ia atrás e nunca me abateu com nãos” (V11)

“Muito ruim, praticamente não participava” (V12)

“Sem problemas de adaptação em razão do Professor incluir. Mas tem alguns intervalos de exclusão.” (V13);

“As aulas de educação física eram opcionais, mas optei por realizá-las e foi surpreendente.” (V15)

De acordo com SASSAKI (2003), até a década de 80 a pessoa com deficiência era chamada de “incapacitado”. Cinco dos voluntários vivenciaram essa época e um deles mostrou que sua força se deve muito ao fato do pai dizer que não era nenhum “coitadinho”, os outros quatro afirmaram enfrentar dificuldades, entre elas a dispensa ou o fato das aulas serem opcionais para eles e obrigatórias para todos os outros.

“Era dispensada, na inocência de criança acreditava que era algo natural e tinha consciência que não conseguiria realizar as atividades, mas não passava pela minha cabeça o meu “direito” de fazer ou a necessidade do professor em adaptar para que pudesse fazer” (V15).

O tratamento que se vê nos dias de hoje para as pessoas com deficiência ainda não é adequado, porém evoluiu ao longo dos anos. Pessoas com deficiência e idosos eram eliminadas por atrasarem o grupo ao qual pertenciam ou eram consideradas “obras do demônio”, feitiçaria, duendes, entre outros. As pessoas com deficiência eram abominadas (estigmatizadas), mesmo perante a Igreja. Com o Renascimento houve melhoras, mas não deixou de ser ruim: passa-se a olhar com mais carinho para os ditos “diferentes”, e mesmo com demonstrações de capacidades de pessoas com deficiência que fizeram história, ainda há descriminalização e marginalização delas (FERREIRA, 2014).

“No começo me sentia um pouco excluído porque meu professor não deixava fazer as aulas práticas de educação física então pra que ele deixasse eu fazer tive que pedir para meu médico bater uma carta dizendo que estava apto a fazer educação física depois que fiz isso começaram a me tratar de um modo mais diferente. Mas minha vivência nas aulas de educação física era boa, conseguia fazer a maioria dos exercícios que o professor pedia” (V20).

Segundo o dicionário Houaiss, equidade é o “respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções”. Ao mesmo tempo em que a afirmação de alguns dos voluntários foi de que participavam das aulas de Educação Física, também afirmaram que os professores não faziam adaptações para que essa participação se concretizasse.

“No começo não era nada adaptado para mim, só com muita luta eu consegui fazer com que a minha escola fizesse algo em relação a mim. Por não ter uma rampa de acesso para mim ir para sala, tive que eu mesmo fazer, comprando tudo para construir sem ajuda da direção da minha escola.” (V3)

A voluntária 4, afirmou se sentir incluída, porque a professora fazia exercícios com ela: “*Sempre fui incluída. A professora sempre fez trabalhos comigo para fortalecimento dos membros superiores*”, mas quando questionada sobre

o que os outros alunos faziam ao mesmo tempo, ela respondeu: “*faziam a aula de Educação Física normal*”, ou seja, a classe tinha uma aula e ela outra. Apesar do sentimento de inclusão, será que essa atitude de separar pode ser definida como tal? Outros relatos sobre o “sentir-se incluído”:

“De certa forma sim, apesar de não participar, lia e entendia as regras para ensinar os colegas depois (risos). “Tu não” um professor me disse certa vez, ele disse “tu tens atestado, não precisa”, sequer perguntou se eu podia/queria participar.” (V6)

“Ficava na sala sozinha estudando para outras provas. Eu tinha que ser boa em algo. Tirava as melhores notas para que me pedissem cola.”, e completou sobre suas recordações: “Ficava na sala sozinha e ouvia a turma voltar da aula suada e animada. Lembro do cheiro do suor como se fosse hoje.” (V7)

“Adaptações? Nunca fizeram pra mim. No ensino médio a professora permitia que alunas menstruadas não fizessem aula, então eu sempre estava menstruada. Me sentia cansada e desestimulada, as atividades eram comuns a todos os alunos” (V8)

“Não tive.” (V9);

“Alguns (professores) ficavam com medo de eu me machucar. Mas eu conseguia fazer tudo que os outros alunos faziam” (V10);

“Não fazia adaptações nenhuma” (V12);

“Eu que me adaptava e ele deixava” (V13);

“Na época elas não existiam” (V15).

Quando perguntados sobre o sentimento de exclusão:

“Eu era excluído das aulas porque a professora não sabia o que fazer em relação a inserir um deficiente físico na aula de educação física” (V3);

“Excluído, não lembrado” (V12);

“Tinha um menino na minha sala que me humilhava muito, eu chorava e chorava, pedia todos os dias para meus pais me mudarem de escola. Eles conversaram bastante comigo e me ajudaram a entender que em qualquer lugar que eu fosse enfrentaria situações assim...” (V14).

“Poucas vezes me senti excluído, pois na maioria delas recebia incentivo dos professores e de alguns alunos.” (V15).

MAGNABOSCO et al, 2018, em pesquisa com 27 estudantes de 6 a 8 anos, discorreu sobre a frequente caracterização negativa que os outros

alunos fazem sobre o aluno com deficiência física, e ainda, a preferência pelos membros “normais” do grupo. Essa rejeição, motivada pela deficiência, ocasiona menosprezo e deboche, além de reforçar a divisão em grupos distintos entre os estudantes com deficiência (e os que possuem certa afinidade com eles) e aqueles que não a têm. A voluntária 14 nascida na década de 60, contou sobre uma situação que enfrentou naqueles tempos que não difere da situação relatada pelo voluntário 2, que tem vinte anos:

“Quando ela (professora) passava uma aula prática de vôlei eu não sabia jogar muito bem por causa da minha limitação do lado esquerdo tinha algumas pessoas não gostavam que eu jogasse mas meus amigos de verdade sempre me davam a maior força quanto a isso. Então isso que ficou marcado na minha lembrança pelo tanto que meus amigos me ajudavam” (V2)

Que também não difere dos voluntários 6 e 7, que estudavam a teoria para ensinar aos colegas enquanto os mesmos realizavam a prática, que não difere, ainda, dos resultados do estudo realizado por MAGNABOSCO et al, 2018. As crianças com deficiência física, atualmente, lidam com o cenário similar ao da voluntária há cinquenta anos.

Sendo assim, os voluntários que participavam, apesar de terem as mesmas atividades que outros alunos sem deficiência física, não tiveram o mesmo proveito delas. Com exceção da voluntária 4, que relatou que a professora planejava exercícios específicos para ela realizar enquanto a turma “fazia a aula normal”. Alguns professores costumam pensar em inclusão como igualdade, mas acabam esquecendo que se refere à equidade, ou seja, as adaptações necessárias para que cada um consiga tirar o máximo de proveito da situação de acordo com sua limitação. Inserir o deficiente físico na aula de Educação Física, o deixar participar, é importante, mas ainda não é suficiente. É necessário que se atente aos casos e se oportunize da mesma forma cada um, olhando para as diferentes limitações encontradas em uma mesma turma. Aqui não se fala em diferenciar ou mudar as regras unicamente para eles e sim, em adaptar situações para que esse aluno com deficiência consiga realizar as atividades e consiga atingir os objetivos propostos da sua própria maneira.

GREGUOL et al, 2018, em relato de pesquisa com professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência nessas

aulas, observou que as atitudes deles nessa situação são muitas vezes contraditórias: por um lado têm receio de não possuir a competência fundamental para lidar com essa situação, e por outro, a afirmação dos benefícios do processo para todos os alunos. A pesquisa mostra ainda que fatores como tempo de experiência, sexo do professor e tipo de deficiência do aluno foram fatores que influenciaram nas atitudes de inclusão. Os relatos dos voluntários mais velhos da presente pesquisa sobre os professores de Educação Física, foram de que eles eram grandes incentivadores, apesar de tornar as aulas facultativas para esses alunos e dispensá-los em determinadas situações.

“Fiz natação adaptada em uma ONG por dez anos, participei de vários campeonatos, até na paraolimpíada escolar. Mas na escola muitos professores não ligam em incluir ou adaptar, e no ensino médio, fui dispensada das atividades.” (V1).

Assim como apresentado no estudo de Greguol et al, 2018, o professor de Educação Física, em muitas ocasiões, demonstra ser mais propenso à inclusão do que professores de outras áreas, uma vez que, seu ambiente de atuação engloba aspectos sociais, físicos e psicológicos. Ainda assim, é necessário que se tenha uma capacitação profissional adequada, e ressalta-se a importância da execução de novas abordagens curriculares para que essa sensação de competência do profissional seja melhorada, auxiliando na evolução de suas atitudes e em prol de todos os alunos. Sobre conselhos para profissionais da área hoje, alguns relatos:

“Eu aconselharia esse professor de educação física (da atualidade) sempre a tratar seus alunos da mesma maneira independente de suas limitações físicas”. (V2)

“Primeiro eu iria conversar com ele para saber se ele sabe alguma coisa sobre aulas de deficientes físicos e depois ver uma aula experimental para ver se ele está apto a trabalhar comigo ou não.” (V3)

“Diria principalmente para ele ter diálogo com os alunos, nós pessoas com deficiência sabemos melhor do que ninguém nossos limites e potencialidades. A inclusão começa no diálogo.” (V6)

“Me dá a bola e ensina aos meus colegas que sou boa na tarefa. Alias, todos são....cada um do seu jeito.” (V7)

“Segregação não é bacana e ao mesmo tempo bastante difícil, pois atender a necessidade de um PCD de se exercitar é diferente de

atender uma pessoa sem uma deficiência. Bom senso é o que rege a conduta, ioga, pilates são práticas aceitas por pcd então atividades e exercícios baseados nisso talvez fossem mais inclusivos.” (V8)

“Diria a ele pra não achar que sabe o que é ser deficiente e aí perguntar para o aluno com deficiência o que e como ele pode auxiliar e de acordo com as respostas ele adapta” (V12)

“Um bom profissional tem que ter uma visão ampla em todas as situações e dar oportunidades a todos. O para desporto esta ai para provar isso porque aquele que menos parece pode ser e o que mais é.” (V15)

Morgado et al, 2017, ao analisar a perspectiva dos alunos com e sem deficiência sobre deficiência nas aulas de Educação Física, mostra que “a inclusão pode ser algo ainda distante da realidade educacional investigada”, e que, de acordo com os participantes do estudo, a Educação Física por ser um espaço que robustece a diferença. Quando o professor elabora a aula sem pensar em ações pedagógicas que engloba todo e qualquer tipo de aluno, suas aulas reforçam concepções estigmatizantes e excludentes, colaborando para o abismo que diferencia os alunos com deficiência dos alunos sem. O estudo acrescenta que 69% dos participantes da pesquisa, acreditam que as aulas de Educação Física poderiam ser melhores, o que revela o interesse de ambas as partes (alunos com e alunos sem deficiência) em interagir. Na presente pesquisa, os voluntários afirmaram serem incentivados pelos amigos ditos “de verdade”, que sempre os apoiaram e ajudaram. Destaca-se, portanto, a importância da interação entre todos os alunos e todas as “diferenças” para que o aproveitamento das aulas seja geral e eficaz.

Alguns relatos de vivências memoráveis:

“Eu comprei o uniforme do intercalasse só por comprar e acabou que na hora das meninas irem jogar queimada, o outro time tinha uma menina a mais que o da minha turma e então elas me chamaram pra jogar, o time adversário queimou todas as minhas colegas e só restou eu, fizemos um plano que desse para eu agarrar a bola e trazê-las novamente pro jogo e deu muito certo, pois no final ganhamos e foi um lindo e maravilhoso trabalho de equipe e ainda mostramos ao nosso professor que todo mundo pode e deve jogar.” (V1)

“Teve uma vez que uma professora não estava querendo deixar eu jogar bola com medo de eu me machucar, então todos os meninos foram até ela dizendo que eu sempre jogava e que queriam que eu participasse da atividade junto com eles, isso pra mim, foi muito legal” (V10)

“Uma professora me colocou na equipe de vôlei e eu era fixa na minha posição! Cada jogo em uma posição, mas fixa. Quando entrei na equipe de vôlei foi a melhor sensação do mundo!” (V11)

“Fui escolhida para dançar na parte da frente do palco em um evento que ia ter na escola, aquilo era desejado por todas as meninas! Mas no dia eu machuquei o pé e não conseguir ir... foi uma decepção e tanto.” (V14)

“Um dia memorável, foi em uma aula de futsal onde fui o primeiro a ser escolhido e ainda me ofereceram um par de tênis, nunca tinha usado tênis antes pois jogava descalço” (V15)

Algumas frases marcantes não citadas:

“Não tentar adivinhar, perguntar antes!” (V9);

“Sintam a necessidade do aluno e não tenha medo do novo” (V11);

“Deixa o aluno mas exija igual aos outros e desafio, desafio sempre” (V13).

CONCLUSÃO

Com esse trabalho procurou-se analisar vivência que pessoas com deficiência física tiveram nas aulas de Educação Física. Refletindo sobre as entrevistas, foi possível perceber que os voluntários passaram por diferentes dificuldades pelo mesmo motivo: falta de preparo, estudo e vontade dos professores de Educação Física. Ao analisar, em geral, verifica-se que a maior adaptação que os professores fizeram foi o incentivo, sem se preocupar com materiais, atividades e espaços.

Não se deve destacar a pessoa com deficiência como diferente por conta da deficiência em si, e sim pelo fato de ser outro mundo, outro ser humano, com vivências e desenvolvimento diferente, assim como outros. A deficiência faz parte desse mundo que ele é, então, é necessário entendê-lo como um todo. Entender esse mundo é essencial para que seja possível realizar um trabalho eficiente, e deve-se ter como base as concepções, vivências, limitações e o desenvolvimento de cada ser. Deleuze, 2006, sobre aprendizagem, cita o exemplo do nadador, onde cada corpo em contato com a água responde gestualmente ao problema de uma forma, resposta dada pela singularidade de cada corpo, ou seja, varia de corpo para corpo. “(...) é tão difícil dizer como alguém aprende”. (DELEUZE,

2006, p.48). Por isso a necessidade de inovação, da busca de aprendizado pelos profissionais envolvidos, para que saibam proporcionar aos seus alunos as mesmas oportunidades de vivências, independente de como seus corpos se encontraram com os meios.

A questão maior é não promover a ideia de que existe um jeito “certo” ou “normal” de ser, e sim que cada um é de um jeito e que independente se é do jeito que a maioria é ou não, aceitar e respeitar acima de tudo. As circunstâncias onde ocorrem as trocas podem ser as mesmas, porém a compreensão que cada um tem dela é particular.

Para que a inclusão ocorra de fato, é necessária uma mobilização e conscientização de todas as pessoas/instituições/entidades relacionadas. Assim, a Educação Física pode ser um subsídio da inclusão, mas ela não é o único, e para ser de fato um norte, precisa da ajuda de outros princípios que venham a valorizar o ser humano e a equidade social.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**. Revista Brasileira Ed. Esp., Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a5>>. Acesso em: 08 set. 2017.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Roberto Machado. 2 ed. São Paulo: Graal, 2006. 437p.
- FERREIRA, E. L. (Org.). **Esportes e atividades Físicas inclusivas**. In: A “DEFICIENTE” HISTÓRIA DOS DEFICIENTES. Juiz de Fora - MG, 2014. p 74 – 86.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. **Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor**. Revista Brasileira de Educação Especial. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114307>>. Acesso em: 08 set. 2017.
- GREGUOL, M., MALAGODI, B. M., CARRARO, A. **Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares**. Rev. bras. educ. espec. vol.24 no.1 Bauru Jan./Mar. 2018.

MAGNABOSCO, M. B., SOUZA, L. L. **Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência.** *Psicol. Esc. Educ.* vol.22 no.1 Maringá Jan./Apr. 2018.

MORGADO, F. F. da R; CASTRO, M. R. de; FERREIRA, M. E. C.; OLIVEIRA, A. J. de; PEREIRA, J. G., & SANTOS, J. H. dos. (2017). **Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(2), 245-260. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000200007>.

MOUSINHO, R., et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões.** *Revista Psicopedagogia*, 2010; 27(82): p.92-108. Disponível em: <http://www.uab.ujf.br/pluginfile.php/894642/mod_resource/content/2/Media%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20e%20inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. VIVARTA, Veet (org.). *Mídia e Deficiência*. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância / Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.

ENTRELAÇANDO CURTA-METRAGEM CORDAS COM OS CONCEITOS DE ADAPTAÇÃO, ENSINO COLABORATIVO, PROTAGONISMO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

Rosângela Miranda dos Santos²

INTRODUÇÃO

Este capítulo surgiu a partir de uma proposta de atividade para a disciplina Fundamentos e Práticas em Educação Inclusiva do curso Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP.

Apresento aqui algumas reflexões baseadas no curta-metragem embasadas na revisão bibliográfica.

A obra cinematográfica Cordas escrita e dirigida por Pedro Solís García em 2013, narra uma história de inclusão, apresentando em muitos momentos, contexto semelhante ao que vivemos em nossa escola nos dias atuais. E, apesar da questão da inclusão ser atual e fundamentada em leis, decretos, documentos oficiais, ainda nos deparamos com situações de “estranhamento” e “exclusão” no cotidiano escolar.

No curta-metragem em muitas cenas é perceptível a dificuldade dos alunos em aceitar Nicolas, uma criança que teve paralisia cerebral que

1 Trabalho apresentado à Disciplina Fundamento e Práticas em Educação Inclusiva do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Federal de São Paulo Unifesp.

2 Mestranda do curso de Educação Inclusiva na UNIFESP, professora de Educação Infantil, formada em Pedagogia, Biologia, Letras e Artes Visuais. Especialista em Psicopedagogia, Abordagem Reggio Emilia, Práticas em Sala de aula e Ensino Lúdico. Autora dos livros infantis: Você pode me explicar? e Esconossoauro: o dinossauro que gosta de brincar. email: rosangela.santos29@unifesp.br. <https://lattes.cnpq.br/2172514457232629>.

comprometeu sua fala e movimentos, ao contrário das outras crianças, Maria com uma simples corda consegue adaptar e criar diferentes situações de brincadeiras com Nicolas. Uma adaptação de pequeno porte, na qual garantiu a participação e interação de Nicolas.

A conduta de Maria demonstra respeito ao próximo independente de suas necessidades educacionais especiais ou deficiência, como sugere Heredero 2010, p.196, as condutas ou boas práticas devem estar pautadas no princípio do respeito às singularidades e especificidades. As adequações são demonstração de respeito e são necessárias para que todos se sintam incluídos, exatamente o que a personagem Maria fez.

A exemplo de Maria, nós professores precisamos visualizar em nosso cotidiano diferentes possibilidades de incluir a todos. e ao contrário dos alunos da turma de Nicolas e Maria que com seus olhares excluíram, precisamos olhar e ajudar nossos alunos a olhar para todos, enxergando em cada um o desejo de ser igual a todos em direitos e “a diferença como forma de nos constituir como sujeitos e dizer que é a partir dela que podemos enlaçar e nos enlaçar nos outros” (Ventura, Ferreira, Fontana, 2020, p. 250).

A analogia que podemos fazer entre o curta-metragem Cordas (2013) com as boas práticas em Educação Inclusiva, está correlacionado à questão das adaptações.

Segundo a Cartilha Escola Viva elaborado pela Secretaria de Educação Especial, as adaptações podem ser implementadas em várias áreas e momentos da atuação do professor: na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação, na temporalidade (Brasil, p. 9).

Essas adaptações podem ser executadas em qualquer momento por um professor, no entanto, no curta metragem, observamos uma aluna, no caso Maria, realizando a adequação para que o colega pudesse participar das brincadeiras, realizar leituras de livros e participar jogos simbólicos, como ser pirata ou jogador de futebol.

Maria nos ensina que a adequação pode ser muito mais simples do que pensamos, por um caminho indireto, ela inseriu Nikolas à vida social, promoveu sua aprendizagem, a autonomia e garantiu a sua inclusão educacional (Ruppel, Hansel, Ribeiro, 2021).

Herederro, 2010, p. 200, explica que essas adequações “são possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades.” Possibilidades que podem ser de pequeno e grande porte. Sendo as de pequeno porte referente a modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos (Brasil, p.8).

O uso da corda para adaptar as brincadeiras e promover a inclusão de Nicolas, podem ser consideradas de pequeno porte, uma vez que a utilização de diferentes materiais, objetos ou mobiliário “encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior” (Brasil, 2000, p.8)

A conduta de Maria insurgir-nos algumas provocações ao nos mostrar que as adequações são necessárias e possíveis. Ela sozinha conseguiu enxergar na corda inúmeras possibilidades de uma boa prática inclusiva.

Será que na nossa condição de professor, conseguimos enxergar sozinhos ou precisamos do olhar do outro para melhorar o nosso? Essas inquietações nos remete ao ensino colaborativo.

Ensino Colaborativo e Formação dos Professores

O ensino colaborativo é definido como parceria entre professores da sala regular com os professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Em “teoria”, “na perspectiva inclusiva, os professores das salas comuns e os da Educação Especial articulam-se para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo” (Brasil, 2015 *apud* Scavoni, 2016, p.70).

Segundo Cook, L. D Friend, M, 1995, p. 20 o ensino colaborativo ou co-ensino, é uma abordagem apropriada para o atendimento de todos os alunos com deficiências ou com necessidades educacionais específicas. Neste tipo de abordagem colaborativa, os estudantes podem ser beneficiados ao receberem o apoio apropriado, aumentando assim, suas opções de aprendizagem, e ao mesmo tempo fornecendo assistência aos profissionais envolvidos. De acordo com os autores, os professores e profissionais de

serviços relacionados que são flexíveis e têm bom julgamento clínico provavelmente terão sucesso nessa função (tradução livre).

Corroborando com autores mencionados acima, Vilaronga, 2014, p.179 salienta que:

O ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno PAEE tem direito de ensino diferenciado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo, levando em consideração a especificidade de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas

Infelizmente, não são todos estudantes e professores que podem usufruir dos benefícios desse tipo de abordagem, “muitas das obrigatoriedades deixam a desejar e não são cumpridas, no que diz respeito à educação, o que sugere pensar que a educação pode ser vista de forma simples e do “faz de conta”, pois o que está escrito no papel não acontece na prática” (Florenço, Paixão, 2021, p.74).

Muitas redes municipais e estaduais resumem o ensino colaborativo a um único momento da semana em que o professor do AEE fique na sala para observar as crianças por um curto período de tempo, isso ocorre devido a alta demanda de matrículas de alunos com diferentes especificidades na unidades escolares e a falta de professores com formação específica para atender esses alunos. Scavoni 2016, p.146, em seu estudo, aponta que a ausência de disciplinas voltadas para a Educação Especial nos cursos de licenciatura é um dos grandes problemas.

Segundo dados do INEP 2020, apenas cerca de 20,4% das 181.279 das escolas em atividade no Brasil possuem salas multifuncionais e 94,2% dos professores não têm formação para atendimento na Educação Especial. Esses dados ilustram a realidade das escolas e nos leva a deduzir que o ensino colaborativo ainda está em teoria e em documentos oficiais tais como a resolução CNE/CEB nº 2, (2001), Art. 8º:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; (...)

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; (...)

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.

VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica(...). (BRASIL, 2001).

Diante do exposto na resolução CNE/CEB nº 2, (2001) é que não podemos deixar que o ensino colaborativo se restringir:

em reunir um grupo de pessoas perante uma tarefa. O essencial desse trabalho é proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e profissionais da educação comum, desencadeando estratégias e operacionalização do plano de ação/intervenção da escola (GOVERNO DO PARANÁ).

Para contribuir com a discussão, compartilho as minhas observações como professora de sala regular da rede municipal onde atuou. Os professores do AEE atendem entre 4 a 5 escolas por semana, o que não dá eles condições para que junto com professor da sala regular, possam refletir e discutir sobre possibilidades, adequações ou até mesmo realizar encaminhamentos que envolvam outros serviços/especialistas necessários para que os alunos se desenvolvam de forma integral, como por exemplo estabelecer parcerias com as famílias. O professor do AEE, pelo menos, na unidade em que atuou não tem acesso nenhum às famílias. Como a constituição Federal 1988 salienta, a educação é dever do Estado e da Família, a família então precisa ser envolvida no processo, pois “a interação

efetiva entre família e escola contribui de maneira positiva para o processo de real inclusão de crianças público alvo da educação especial em salas de aula regulares” (Maturana, Cia, 2015, p.351).

O deslocamento entre uma escola e outra, o grande número de alunos atendidos e falta momentos para que os professores reflitam junto sobre boas práticas pedagógicas, prejudicam o desenvolvimento do aluno e por conseguinte o processo de inclusão. Ao meu ver o ideal seria 1 ou 2 professores do AEE por escola e período, mas como diz a Dra. Maria Alice Proença o ideal não é o real.

O curta metragem a presença e ausência do professor

Na obra cinematográfica Cordas (2013), ao analisar com atenção o filme, percebemos que não há a presença/intervenção da(s) professora(s) ou de outros profissionais no processo. Em uma das cenas, deduzimos que seja uma professora, deixando Nicolas em um canto do pátio observando os demais colegas da turma brincarem. Se analisarmos somente essa cena, percebemos que a não há a inclusão e a lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, artigo 2 inciso I está sendo negligenciada:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2000)

Outra questão que podemos levantar a partir dessa cena é referente ao ensino colaborativo, se houvesse professores parceiros com formação específica, talvez a conduta da professora poderia ser diferente?

O que nos leva a próxima pergunta, até que ponto falta de formação pode ser utilizada para justificar a falta de adaptações e flexibilização curricular, necessárias para uma prática inclusiva?

De acordo com Modesto 2008 *apud* Scavoni, 2016, p.31, para promover a inclusão, é de suma importância a formação e o compromisso do professor em promover boas práticas inclusivas.

A ausência do professor no curta metragem não seria a arte imitando a vida?

Será que nós professores não nos ausentamos da nossa responsabilidade e escolhemos o caminho mais fácil e tranquilo para seguir, um caminho que não requer de nós nenhum tipo de conhecimento específico ou não nos demanda tempo para refletir ou discutir possibilidades de intervenções que possam viabilizar o protagonismo e a inclusão?

O filme não explicita a intervenção da professora, até por não ser a intenção do diretor Pedro Sollis García, porém, entre linhas nos provoca a refletir sobre: a ausência do professor e a relação com a falta de formação.

Colocando de lado a questão, professor, podemos observar um outro aspecto significativo no curta-metragem: o protagonismo. Afinal, dentro de uma educação na perspectiva inclusiva, todos podem, devem ser protagonistas do seu processo de aprendizagem.

A personagem Maria além de impulsionar o respeito à diversidade, sustenta a Declaração de Salamanca (1994) em seu princípio fundamental, “todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” e principalmente, nos demonstra a potência do protagonismo.

Maria e Nicolas protagonizaram muitos momentos de aprendizagem tão significativos que já na vida adulta Maria tornou-se professora.

O Protagonismo na Perspectiva Inclusiva

Na obra cinematográfica Cordas (2013), observamos a potência do protagonismo, promovendo um salto qualitativo no processo de inclusão escolar do personagem Nicolas.

Na relação entre os personagens, percebemos o respeito às diferenças, a valorização do outro independente das especificidades e principalmente a luta contra a exclusão, Maria torna-se uma mediadora, uma facilitadora ela nos mostra que na perspectiva inclusiva, os professores como facilitador e mediadores precisam atender “às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, para aprender, para avaliar” (Mantoan 2009, p.7).

Os professores devem ainda, concernir que todos alunos em uma sala de aula “se diferenciam uns dos outros na maneira como aprendem,

distinguindo dos alunos que não apresentam necessidades especiais frente à educação e àqueles que apresentam” (Herederó, 2010, p.196).

O protagonismo na perspectiva inclusiva propõe que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais específicas se tornem autores da sua própria aprendizagem e também incentivam as pessoas do seu entorno a também serem protagonistas, como observamos na atitude de Maria. ao mesmo tempo que ela é protagonista ela também estimula Nicolas a também ser.

O protagonismo dos alunos interferem diretamente na elaboração do planejamento e adequações necessárias, tanto curricular quanto material. Nesse sentido faz se necessário que o professor de voz e vez aos alunos e ao realizar uma “escuta” atenta que vai muito além de ouvir com ouvidos e enxergar com os olhos, o processo de inclusão poderá ser facilitado, pois são os próprios alunos que irão direcionar o professor para o caminho a ser trilhado onde todos serão beneficiados e incluído no processo, sentindo-se assim, parte, compartilhando momentos de ensino e também de aprendizagem, vivendo e aprendendo com as diferenças e sentindo-se no direito de também ser diferente, professores e alunos, conscientes de seu papel como corresponsável pelo bem-estar do outro, numa perspectiva de desenvolvimento de uma sociedade justa, equânime e democrática (Florenço, Paixão, 2021, p.70).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva para que se torne uma realidade, primeiramente, é necessário investimento na formação dos professores para Educação Especial.

O ensino colaborativo, no qual professores discutem as melhores possibilidades de flexibilização curricular e adaptações de materiais, objetos e mobiliários, configure-se como realidade nas escolas, assim como, as famílias envolvidas no processo.

São inúmeros os encaminhamentos que na condição de professores poderíamos sugerir, e, acredito que todos temos as nossas sugestões de melhorias para Educação Inclusiva.

Compartilho então com vocês, para finalizar esse texto, uma sugestão/encaminhamento na qual cabe a cada um de nós refletir sobre as nossas práticas cotidianas e até que ponto elas são de fato inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em 01/05/2024.

BRASIL, **Lei No 10.098, de 19 de Dezembro de 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em 05/05/2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/RESCNECEB02_01.HTM.

COOK, L.; FRIEND, M. **Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children**. 1995. Disponível em [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf). Acesso em 30 de abr. 2024.

FLORENÇO, Roberto Remígio; PAIXÃO Martins Dantas da. **Desafios do Aluno com Deficiência Neuromotora na Educação Básica da Rede Municipal de Curaçá-Ba** Disponível em: file:///C:/Users/Ros%C3%A2ngela/Documents/ARTIGOS%20PARA%20REVISTA/DESAFIOS_DO_ALUNO_COM_DEFICIENCIA_NEUROMOTORA_NA_E.pdf. Acesso 12/05/2024.

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 25 de abr. 2024.

MANTOAN, MARIA TERESA Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2003. Disponível em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLAR-Maria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em 03/05/2024.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. **Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 349-358. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/>

Kv8qmQtcMYPQ7DpLq9Dcxnc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 13/05/2024.

PARANÁ. Fortalecimento do Trabalho Colaborativo entre o Professor Especialista (Aee) e os Professores das Disciplinas Orientações Gerais e Encaminhamentos para a Realização da Oficina. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/1semestre_2015/roteiro_deein_fortalecimento_trabalho_colaborativo.pdf. Acesso em 15/05/2024.

RUPPEL, Cristiane; Hansel, Ana Flavia, RIBEIRO, Lucimare. **Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.8, n.1, p. 11-24, Jan.-Jun., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10599/8285>. Acesso em 12/05/2024.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. 195fls. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136268/scavoni_mpp_me_mar.pdf?sequence=3 . Acesso em 25 de abr. 2024.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino.** 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>. Acesso em 01/05/2024.

ÍNDICE REMISSIVO

A

AEE 19, 20, 21, 27, 43, 85, 86, 87, 88

Aprendizagem 8, 11, 22, 28, 33, 35, 36, 37, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 80, 84, 85, 87, 89, 90

Atendimento Educacional Especializado 19, 20, 23, 27, 43, 54, 57, 85

C

Carta Magna 24, 30, 39

Cidadania 5, 19, 25, 39, 40, 51, 55

Constituição 8, 9, 14, 17, 23, 26, 27, 32, 39, 40, 43, 47, 51, 52, 56

Constituição Federal de 1988 26, 27, 39, 43, 47, 51, 52, 56

Criança 8, 14, 17, 18, 21, 22, 40, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 75, 83

Curta-metragem 83, 84, 89

D

Declaração de Salamanca 38, 44, 47, 48, 55, 58, 89

Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiências 38

Deficiência 8, 12, 13, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 39, 40, 41, 42, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 88, 92

Deficiência intelectual 27, 30, 33, 59, 61, 66, 67, 68, 69, 70

Deficiências 15, 38

Desenho Universal para a Aprendizagem 35, 36, 37

Direitos fundamentais 22, 30, 55

Direitos Humanos 38, 47, 48

Discalculia 60, 61, 65

Disgrafia 64, 65, 71

Dislexia 62, 63, 64, 71

Disortografia 63, 64

Distúrbio 62, 64, 65

E

ECA 18, 40, 48

Educação 1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 91, 92

Educação Especial 1, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 33, 34, 40, 44, 46, 47, 48, 52, 57, 59, 70, 81, 82, 84, 85, 86, 90, 91, 92

Educação Especial e Inclusiva 7, 8, 17, 19, 22

Educação Física 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82

Educação Física Adaptada 73

Educação Hospitalar 10

Educação Inclusiva 5, 7, 10, 12, 15, 16, 24, 32, 34, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 72, 83, 84, 90

Escola em Tempo Integral 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23

Estatuto da Criança e do Adolescente 14, 18, 23, 39, 40, 48

F

Família 17, 21, 32, 40, 41, 51, 65, 67, 68, 70, 73, 87, 88

Formação 5, 7, 10, 12, 13, 19, 20, 22, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 64, 73, 81, 86, 88, 89, 90

I

Inclusão 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 67, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 92

Interdisciplinar 85

Intervenção 87, 88, 89

L

LDB 9, 47, 56

Legislações 25, 50, 54, 55

Lei Brasileira de Inclusão 25, 32, 40, 44, 48, 54, 57

Lei de Diretrizes e Bases 8, 9, 25, 39, 47, 51, 52, 56, 57

Literatura 5, 26, 33, 47, 71

N

Necessidades educacionais 8, 12, 34, 36, 38, 39, 42, 43, 53, 84, 85, 86, 87, 90, 91

Necessidades especiais 35, 51, 52, 53, 54, 67, 85, 90

P

Pedagogia Hospitalar 7, 8, 9

Planejamento 37, 39, 69, 90

Plano Nacional 9, 18, 45, 48

Política Nacional 14, 23, 44, 47, 48

Política Nacional de Educação Especial 14, 44, 47, 48

Professores 5, 12, 21, 27, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44,
45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 63, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92

Profissionais da Educação 8, 10, 12, 13

Programa de Educação Inclusiva 53, 57

Protagonismo 30, 33, 87, 89, 90

S

Sala de aula 12, 21, 31, 36, 37, 41, 44, 53, 59, 60, 89

Saúde 7, 9, 10, 15, 17, 18, 21, 22, 44, 60, 61, 67, 68

T

Tempo Integral 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23

Transtorno 20, 52, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 70

Transtornos de aprendizagem 59, 68

