

Formação *docente* e inclusão *escolar*

Organizadoras:

Laís Rodrigues Campos · Maria José Pereira de Oliveira Dias
Jecy Jane dos Santos Jardim · Kalyna Ynaniá Silva de Faria
Francesca Guaracyaba Garcia Chapadense



Formação Docente e Inclusão Escolar

**Laís Rodrigues Campos
Maria José Pereira de Oliveira Dias
Jecy Jane dos Santos Jardim
Kalya Ynanhiá Silva de Faria
Francesca Guaracyaba Garcia Chapadense
(Organizadoras)**

Formação Docente e Inclusão Escolar



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Láís Rodrigues Campos; Maria José Pereira de Oliveira Dias; Jecy Jane dos Santos Jardim; Kalyna Ynanhiá Silva de Faria; Francesca Guaracyaba Garcia Chapadense [Orgs.]

Formação docente e inclusão escolar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 195p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0043-9 [Impresso]

978-65-265-0068-2 [Digital]

1. Formação docente. 2. Inclusão escolar. 3. Educação inclusiva. 4. Políticas públicas educacionais. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Fotografia da capa: Renato Sardinha

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Apresentação	7
1. A música como recurso didático na promoção da atenção compartilhada e aquisição da habilidade de apontar no transtorno do espectro autista: relato de experiência com uma criança não verbal	9
Sandra de Fátima Barboza Ferreira Gabriel dos Santos Borges Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra Érica Yamauchi Torres Míriam do Rocio Guadagnini	
2. Inclusão: breve panorama histórico de direitos	27
Sirley Aparecida de Souza Gabriella Carmo Costa	
3. Educação inclusiva: metodologia de ensino para a mulher superdotada na Educação Básica	51
Wanderley Alves dos Santos	
4. Transtorno do espectro autista: uma vivência escolar no ensino de Matemática	71
Míriam do Rocio Guadagnini Gabriela Rogata Ferreira Vieira Luciana Parente Rocha	

5. Flexibilizações curriculares na docência inclusiva	95
Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra Érica Yamauchi Torres Míriam do Rocio Guadagnini	
6. O contexto histórico da educação inclusiva	119
Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra Telma Raimunda Nascimento Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira Vanessa Helena Santana Dalla Déa	
7. Percepções de docentes acerca do uso do método TEACCH para discentes com autismo	155
Isabella Alves Souza Oliveira Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira Michell Pedruzzi Mendes Araújo	
8. A contribuição da educação inclusiva no contexto da extensão universitária em tempos de pandemia	173
Maria José Pereira de Oliveira Dias Laís Rodrigues Campos Jecy Jane dos Santos Jardim Kalyna Ynanhiá Silva de Faria Francesca Guaracyaba Garcia Chapadense	
Sobre as autoras e os autores	189

Apresentação

No segundo semestre de 2021, em meio ao cenário pandêmico, realizamos nosso I Ciclo de Formação Continuada Educação Especial e Inclusiva da Comissão de Educação Especial e Inclusão do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás, que faz parte de nosso projeto de extensão “**Escola Inclusiva: diálogos entre professores e comunidade**” direcionado aos profissionais da Educação, comunidade civil e estudantes do ensino superior. Além disso, dialoga com nosso grupo de pesquisa “**LUPA: Ampliando a Inclusão Escolar e a Formação de Professores**”, que está direcionado aos estudos e formação docente na área da inclusão.

Nesse aspecto, entendemos que, no âmbito das políticas públicas educacionais, temos princípios de direitos humanos e sociais, que visam garantir uma educação que atenda à diversidade e às diferenças no cenário escolar. Destacamos, que no Brasil, segundo dados do último censo do IBGE (BRASIL, 2010) são cerca de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, equivalente a 23,9% da população. No caso do estado de Goiás, existem cerca de 1,6 milhão de pessoas com alguma deficiência e no município de Goiânia são cerca de 1,1 milhão. Nesse aspecto, entendemos que a Educação Inclusiva não é uma ação simplesmente legalista, e que são necessários adaptações curriculares, formação profissional e o entendimento das especificidades dos alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Para tanto, é inegável que os dispositivos legais são essenciais para o respaldo da garantia de alguns direitos. A Constituição Federal, em seu Art. 205 assegura a todos, sem distinção, o direito à educação e o acesso à escola.

No sentido de dar continuidade ao processo de valorização e luta pela Educação Especial e Inclusiva, que vêm sofrendo desmontes em relação a construção de novos dispositivos legais de alterações para essa modalidade de ensino, trazemos esse livro que reúne textos

teóricos e experiências/estratégias de ensino com alunos com NEE, a fim de dar visibilidade às pesquisas de intelectuais e profissionais que atuam nesse campo de conhecimento para efetivação de uma educação justa, igualitária e democrática. É também uma provocação contra a desvalorização dessa modalidade de ensino no país. Esse projeto deve ser encarado como mais uma ferramenta de luta e resistência na sociedade brasileira.

O intuito é apresentar uma obra que entre nas referências bibliográficas, ou mesmo, nas bibliotecas pessoais daqueles que se debruçam em estudar e desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a Educação Especial e Inclusiva

Fomos impulsionados, dentre outras ideias, pela proposição de Mantoan (2006) ao defender que a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anular ou marginalizar as diferenças na maneira de instruir e formar seus alunos.

Desse modo, desejamos boa leitura e que possamos lutar e agir cada vez mais por uma Educação Inclusiva.

As organizadoras

A música como recurso didático na promoção da atenção compartilhada e aquisição da habilidade de apontar no transtorno do espectro autista: relato de experiência com uma criança não verbal

Sandra de Fátima Barboza Ferreira
Gabriel dos Santos Borges
Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra
Érica Yamauchi Torres
Míriam do Rocio Guadagnini

O Transtorno do Espectro Autista – TEA caracteriza-se pelo comprometimento na comunicação e interação social em vários contextos e pela presença de comportamentos repetitivos e estereotipados que conferem variados graus de prejuízo funcional (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; BRAGA; LIMA; SANTOS, 2021). Tais déficits podem apresentar gravidade variada e ainda cursar ou não com comprometimento intelectual e de linguagem, sendo importante o diagnóstico e a especificação de gravidade na proposição de condutas terapêuticas e educacionais (REIS; BEZERRA; FERREIRA, 2021).

Em estudo de revisão sobre políticas públicas voltadas para alunos do espectro autista, Rezende, Ferreira e Jaqueira (2021) apresentam um extenso conjunto de documentos internacionais e legislações nacionais que colaboram para a inclusão social de pessoas com deficiência e destacam os marcos legais da garantia de direitos específicos das pessoas com TEA. No âmbito legal, elas ainda destacam a Lei 13.146/2015 que protege direitos das pessoas com deficiência no Brasil, a Lei nº 12.764/2012 para proteção dos direitos da pessoa com TEA; o decreto 8.368/2014 que dispõe sobre o TEA como condição de deficiência, e a Lei 13.977/2020 cujo objetivo é instituir a carteira de identificação da pessoa do espectro autista (Citea) e promover a acessibilidade. Especificamente na

dimensão escolar, as garantias são constitucionais, culminando com o Plano Nacional de educação especial e educação inclusiva (PNEEPEI) de 2018.

A inclusão de alunos com necessidades específicas em classes comuns de ensino depende de políticas que melhorem o acesso ao sistema de ensino, a acessibilidade do ponto de vista físico, técnico, tecnológico e, sobretudo, a formação dos professores (BARBOZA, 2001). As dificuldades na adaptação escolar das pessoas com TEA não são incomuns, podendo vir acompanhadas ou não de dificuldades de aprendizagem. A falta de engajamento social e dificuldades de funções executivas repercutem em algum grau de insucesso acadêmico. Prejuízos atencionais são frequentemente relatados, sendo mais referenciados o hiperfoco e dificuldades em compartilhar atenção, interesses e afetos (APA, 2014).

De acordo com Bosa (2002) e Bosa e Salles (2018), a atenção compartilhada (AC) é definida como a habilidade de coordenar a atenção entre dois parceiros sociais em relação a um terceiro elemento, com vistas a compartilhar uma experiência. São comportamentos que apresentam propósito declarativo, pois envolvem vocalizações, gestos, contato ocular com a finalidade de dividir a experiência com as propriedades de objetos ou eventos ao redor (BOSA e SALLES, 2018). Por exemplo, a criança aponta para um objeto que está a certa distância e demonstra estar tentando mostrá-lo ao parceiro, alternando o olhar entre o objeto/evento e a face do parceiro. Frequentemente, esses gestos são também acompanhados por vocalizações e/ou expressões faciais. O desenvolvimento da AC, imitação e brincadeira simbólica são fundamentais para o desenvolvimento global do indivíduo, pois se relacionam com a construção e aprimoramento da linguagem, do pensamento e da interação social (BOSA e SALLES, 2018; REIS; BEZERRA; FERREIRA, 2021).

A capacidade de apontar e nomear em tarefas de confronto visual ou de figuras é um processo que envolve também a representação mental da imagem, obtida através da discriminação visual que envolve os aspectos de diferenciação figura/fundo,

síntese visual, percepção, associação de cores, localização de pontos no espaço, julgamento de direção e distância, orientação topográfica, percepção de profundidade e de distância, que permite conhecer os objetos a partir de figuras propostas, de acordo com o sistema semântico (CAPELLINI; GERMANO, 2020; FERREIRA, PASQUALI; NALINI, 2020; GOMES *et al.*, 2020).

A habilidade de apontar e nomear instala-se em geral até o segundo ano de vida, mas nas crianças com TEA estas habilidades necessitam de estimulação adicional. O gesto de apontar é um forte indicador de comportamento simbólico, e vários teóricos do desenvolvimento interessaram-se por este comportamento em função de sua importância na construção da inteligência e intenção comunicativa: Vigotski (1994); Riviére (1995); Benjamin apud Fichner (2010); Wallon (2015).

Embora o TEA impacte em diferentes graus a cognição, a apresentação de alguns conteúdos frequentemente requer adaptações curriculares (MENDONÇA, 2020; ALMEIDA, 2021). A identificação de alguns interesses e elementos já presentes na cultura e repertório dos alunos é fundamental e a música tem sido frequentemente utilizada como recurso pedagógico (ROMANELLI *et al.*, 2021). Segundo Thó (2019), a música é uma forma de expressão que é essencial na cultura e crenças em todos os lugares do mundo. Por isso ela pode ser usada de diversas formas. Assim, o crescimento físico e intelectual de uma criança pode estar ligado à paisagem sonora que a cerca desde muito cedo. A música contribui para o desenvolvimento cognitivo e motor, e também estimula a criatividade.

De acordo com Santos (2018) a música faz parte do processo existencial do ser humano e está presente em nosso cotidiano. Devido à sua presença na rotina humana, estamos habituados à sua linguagem, o que facilita nossa percepção dos conteúdos quando expressados por meio dela, além de nos beneficiar com o prazer espiritual. Costa e Paixão (2017) ponderam que a expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa da criança; trabalhar a música como ludicidade desperta no aluno o processo

de atividade e, com isso, estão sendo trabalhados os domínios motor e cognitivo. Elas ainda destacam que é muito importante trabalhar a música em sala de aula, pois ela torna a aula dinâmica e prazerosa.

Em um estudo de revisão da literatura sobre o efeito da música, Resende (2018) destaca que a educação musical torna as aulas mais leves, prazerosas e significativas. Proporciona aos discentes momentos de descontração e aprendizagem, servindo para o professor como ferramenta didática, para estimular e desenvolver de forma eficaz o ensino de conteúdos, muitas vezes difíceis e monótonos, dando ao processo de ensino-aprendizagem mais leveza e beleza, mostrando a expressão artística.

A mesma autora ainda destaca que a música pode ser abordada em diversas áreas do conhecimento como na matemática, na alfabetização, no desenho, na literatura e nas mídias, e que ela desenvolve o aluno em vários aspectos, entre eles social, psicomotor, cognitivo e assim obter, cada vez mais, avanços no processo educativo. Conclui que a música, em conjunto com as práticas docentes diferenciadas e interdisciplinares, torna-se uma aliada no processo educacional, além de trazer benefícios que os educandos levarão por toda a vida. Ela estimula, ao mesmo tempo, diferentes áreas cognitivas e motoras, tornando o aluno mais sensível, perceptivo a detalhes, criativo, expressivo, características que são bem valorizadas, tanto na vida escolar como profissional (RESENDE, 2018).

A base nacional comum curricular – BNCC (BRASIL, 2017) prevê que a educação básica desenvolva competências cognitivas e socioemocionais. Em relação a alguns conteúdos e objetivos é admissível que se iniciem na educação infantil e se estendam ao longo do ensino fundamental. A transição entre essas duas etapas indica continuidade e respeito às diferenças, considerando que o desenvolvimento típico passa por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros, e maior atenção deve ser dada em situações específicas (EDUCARE, 2021). A previsão é que se

valorizem as situações lúdicas de aprendizagem, e apontem para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. No caso da criança do espectro autista, algumas competências podem apresentar-se mais atrasadas.

O conhecimento de cores e do esquema corporal, bem como a leitura do mundo ao redor, e a convivência com seus pares são competências previstas para a educação infantil que se consolidam no ensino fundamental (BRASIL, 2017). Nas crianças com TEA o atraso na produção da linguagem oral pode também se desdobrar para o atraso nos conteúdos que abrangem os estudos das linguagens, da língua portuguesa, matemática e da educação física, que compõem o currículo do ensino fundamental. Neste sentido é importante encontrar um ponto de ancoragem (AUSUBEL, 1993; MOREIRA; MASINI, 1999) onde a criança se encontra, e não apenas a série de previsibilidade do conteúdo. O objetivo deste estudo é relatar as adaptações curriculares propostas para uma criança com TEA.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva do tipo qualitativa, derivada de um projeto guarda-chuva: LUPA (GUADAGNINI; BEZERRA; FERREIRA; YAMAUCHI, 2019). O projeto foi submetido ao CEP sob o número 40013520.40000.5083 e foi aprovado com o parecer 4.447.441 no dia 8 de dezembro de 2019.

Participante: Participou deste estudo uma criança de sete anos com diagnóstico médico formalizado de TEA, Nível III de gravidade, não verbal. A avaliação neuropsicológica indicou deficiência intelectual, necessitando suporte pervasivo e amplo e sugeriu que a proposição de tarefas/atividades fosse feita observando-se a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2002; DIAZ, 2019). No caso, embora a criança frequentasse o primeiro ano do ensino fundamental, foi possível identificar a necessidade de trabalhar e sedimentar as competências que, de um modo geral, se estabelecem ainda na educação infantil.

Locais e materiais: As atividades foram matriciadas em um consultório da clínica escola de Psicologia da Universidade Federal de Goiás e compartilhadas com os pais e a comissão de inclusão da escola da criança. Foram utilizados *notebooks* e *smartphones* para reprodução das músicas e brinquedos para o pareamento concreto.

Procedimentos: As músicas foram propostas em sessões semanais (totalizando cinco sessões de matriciamento). O tempo médio de apresentação era em torno de três minutos. Eventualmente, por engajamento e iniciativa da criança, a reprodução do vídeo foi repetida. Os episódios foram registrados em vídeo e analisados a partir da metodologia qualitativa de contexto de significação. Definiram-se algumas categorias de análise com base no DSM-5 (APA, 2014), no PROTEA (BOSA; SALLES, 2018) e no DENVER 2 (SABATÉS *et al.*, 2013) referenciados na avaliação neuropsicológica que subsidiou a elaboração do projeto terapêutico e educacional (Relatório de avaliação neuropsicológica. REIS e FERREIRA, 2018).

Por meio da triangulação de fontes de dados (entrevista com pais e mediadores e interações com a criança registradas em vídeo) foram realizados registros quantitativos e qualitativos. Foram selecionadas três músicas para o desenvolvimento da habilidade de apontar/nomear e consequente acesso à função simbólica, fornecendo adaptações curriculares concernentes aos conteúdos: esquema corporal, conhecimento de cores, competências relacionadas à habilidade de apontar/reconhecer. Destaca-se aqui que se trata de uma criança não verbal.

Seleção de músicas: Foram selecionadas três músicas com vistas a treinar a habilidade de apontar. A primeira música apresentada foi “ O sítio do Seu Lobato” e ofereceram-se materiais de pareamento concreto para suporte adicional. A apresentação dessa canção era acompanhada da apresentação de brinquedos correspondentes aos elementos trazidos pela música. A figura 1 ilustra os objetos utilizados para promover a habilidade de apontar/reconhecer e estabelecer a representação do nome.

Figura 1 - Pareamento concreto apresentado durante a música



Fonte: as autoras

Música 1 - Sítio do Seu Lobato
Galinha Pintadinha

Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ou
E nesse sítio tinha uma vaquinha, ia, ia, ou
Era mu, mu, mu pra cá
Era mu, mu, mu pra lá
Era mu, mu, mu pra todo lado, ia, ia, ou

Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ou
E nesse sítio tinha um pato, ia, ia, ou
Era quá, quá, quá pra cá
Era quá, quá, quá pra lá
Era quá, quá, quá pra todo lado, ia, ia, ou

Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ou
E nesse sítio tinha um gato, ia, ia, ou
Era miau miau miau pra cá
Era miau miau miau pra lá
Era miau miau miau pra todo lado, ia, ia, ou

Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ou
E nesse sítio tinha um cachorro, ia, ia, ou
Era au au au pra cá
Era au au au pra lá
Era au au au pra todo lado, ia, ia, ou

Seu Lobato tinha um sítio, ia, ia, ou
E nesse sítio tinha uma galinha ia, ia, ou
Era pó pó pó pra cá
Era pó pó pó pra lá
Era pó pó pó pra todo lado, ia, ia, ou

Era mu mu mu pra cá
Era quá quá quá pra lá
Era miau miau miau pra cá
Era au au au pra lá
Era mu quá miau au pó pó mu
Era pó pó pó pra todo lado, ia, ia, ou

Fonte: Musixmatch

Compositores: Dp / Marcos Patrizzi Luporini

Letra de Sítio do Seu Lobato © Sistema Globo De Edições Musicais
Ltda, Bromelia Prod. Ltda.

<https://www.youtube.com/watch?v=IEmoOncDABY>

A segunda música, “As partes do corpo” (Figura 2), foi apresentada com o objetivo de trabalhar o reconhecimento do esquema corporal. Esta música permite trabalhar as partes do corpo, algumas funções relativas a elas e, ainda, a contagem dos numerais de 1 até 5. Desse modo, conforme as partes do corpo eram mencionadas, o mediador apontava para a imagem na tela bem como para a parte correspondente no corpo da criança, promovendo a integração do apontar/atenção compartilhada. A mediação objetivava o reconhecimento no próprio corpo, o reconhecimento do corpo do mediador e ainda o reconhecimento nas imagens dos vídeos apresentados.

Figura 2 - Tela inicial da música: As partes do corpo



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_NSkoWouWME&t=10s

Música 2 - As partes do Corpo

Prá que é que serve a cabeça?
Ela serve pra pensar

Prá que é que servem as orelhas ?
Elas servem prá escutar

Pra que é que serve o nariz?
Ele serve prá cheirar

Prá que é que serve a minha boca?
Ela serve para falar,
Bla-bla-bla, bla,

Prá que é que servem os meus olhos?
Eles servem pra olhar

Prá que é que servem os meus pés?
Eles servem prá andar

Prá que é que servem minhas mãos?
Elas servem para pegar!

Para que é que servem os meus dedos?
Eles servem prá contar!
Um, dois, três, quatro, cinco

Prá que é que serve meu bumbum?
Ele serve prá sentar!

Prá que é que serve a barriga?
Ela serve prá roncar!
Ué o que que foi isso!
Eu acho que foi minha barriga roncando!
Tá na hora de lanchar!

Fonte: Gugudada: https://www.youtube.com/watch?v=_NSkoWouWME&t=10s

A terceira música compunha o repertório de interesse da criança e foi proposta objetivando-se o conhecimento das cores e reconhecimento de elementos da natureza que evocam essa correspondência. A figura 3 ilustra a tela inicial do vídeo utilizado na atividade.

Figura 3 - Tela inicial do vídeo da música: “A Música das Cores”



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=_RG-XDQg64U

Música 3 - A música das Cores

Azul é a cor do oceano
Amarelo é a cor do sol
Verde é a cor das florestas
Vermelho é a cor do coração

Roxo, laranja e Violeta
Rosa, cinza e branco
Preto e Marrom,

Essas são as cores que eu vou te ensinar
Para você poder pintar e o mundo colorir...
Repete...

Gugudadada: https://www.youtube.com/watch?v=_RG-XDQg64U

Resultados e discussão

As músicas foram apresentadas em sessões semanais por cinco semanas. O matriciamento das atividades mediadas por músicas foi feito e o vídeo com as mediações foi disponibilizado para os pais bem como para a escola. É importante ratificar que a seleção do repertório deve levar em consideração o contexto, a cultura e o interesse da criança, conforme destacam Costa e Paixão (2017); Resende (2018); Tho (2019) e Romanelli *et al.* (2021). Desse modo um conjunto de músicas foi apresentado à criança e selecionaram-se, inicialmente as três músicas em que a criança demonstrou interesse. Destaca-se que, embora não verbal, a criança emitia vocalizações no ritmo da música, e demonstra clara preferência por algumas das músicas selecionadas.

No caso da criança em questão, a avaliação neuropsicológica indicou que as atividades deveriam levar em consideração tarefas que estivessem na zona de desenvolvimento proximal da criança e que a apresentação de atividades privilegiasse o pareamento concreto e os interesses e motivações da criança. Desse modo, o critério para seleção das atividades era apresentar tarefas que

estivessem na zona proximal do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1994; REIS, BEZERRA; FERREIRA, 2021) com vistas a buscar pontos de ancoragem (AUSUBEL, 1993; MOREIRA; MASINI, 1999). Nesse caso estas tarefas encontravam-se em atividades que envolviam o conhecimento do próprio corpo, o mundo à volta, a manipulação de objetos e brinquedos e brincadeiras (BRASIL, 2017).

O quadro 1 mostra os domínios trabalhados com a criança, utilizando-se a música como recurso didático, e como estas habilidades encontravam-se nos períodos pré e pós-mediação. A cor vermelha indica que a habilidade ainda não foi adquirida, a cor verde indica que houve algum progresso e encontra-se em elaboração e a cor azul indica aquisição.

Quadro 1 - Folha de registro

Domínios/ Competências	Pré-mediação			Pós-mediação		
	Vermelho	Verde	Azul	Vermelho	Verde	Azul
Atenção compartilhada	X					X
Esquema corporal	X					X
Cores	X			X		
Apontar/ nomear	X				X	
Engajamento	X				X	
Afetividade	X					X

Fonte: Adaptação dos autores; baseada na folha de registro de Leite (2015)

No quadro 1, destacamos as competências ou domínios não adquiridos, perfazendo um total de 6. Após a intervenção,

observamos que houve aquisição de 50% das habilidades estimuladas, e em aproximadamente 34%, ou seja, duas competências, houve algum progresso, o que corrobora com os autores que tratam da importância da musicalização para indivíduos TEA. Como se pode observar, trata-se de uma criança cujas competências encontram-se atrasadas e há que se considerar que o TEA se apresenta, neste caso, em grau III de gravidade combinado com a deficiência intelectual e déficits também na acuidade visual. Em razão do grau de comprometimento, a intervenção produziu resultado esperado no que diz respeito às condutas socioemocionais (engajamento e afetividade não atingindo satisfatoriamente a aquisição da verbalização, embora compartilhasse a atenção e o reconhecimento (sem alcançar a produção oral do nome).

A habilidade de apontar denota o acesso ao comportamento simbólico, conforme destacam Vygotsky (1994), e também Benjamim citado por Fichner (2010), indicando um salto qualitativo na atividade cognitiva que passa de uma característica física para um nível representativo. O compartilhamento da atenção diz da inserção do indivíduo na cultura e de seu engajamento emocional (BOSA e SALLES, 2018). Os ganhos nestas habilidades melhoram o prognóstico do TEA, uma vez que atuam diretamente no engajamento social e no compartilhamento de significados concordando com SABATÉS *et al.* (2017); BOSA e SALLES (2018), REIS, BEZERRA; FERREIRA (2021).

O projeto de pesquisa LUPA: Ampliando a Inclusão Escolar (Guadagnini *et al.*, 2019) tem por interesse promover a inclusão escolar de alunos que apresentam uma forma diversa de aprender, como também impulsionar a capacitação em docência inclusiva por meio da produção de estratégias e recursos metodológicos que possibilitem a inclusão escolar. Objetiva, como uma de suas prioridades, estudar as habilidades em potencial dos alunos numa compreensão de desenvolvimento do sujeito no plano social e individual (VYGOTSKY, 2001), como também busca atender suas necessidades educativas específicas e seus desdobramentos no

processo de escolarização. A partir da avaliação diagnóstica inicial e da observação das principais habilidades e necessidades dos alunos, o projeto prevê o aperfeiçoamento de metodologias criativas e diversificadas desenvolvidas para o corpo docente aplicar em sala de aula. A proposta é a produção e a implementação de recursos didáticos inclusivos que ampliem a compreensão de mundo, percepção, criatividade, autonomia, leitura, escrita e a capacidade de resolver problemas cotidianos dos alunos com necessidades educacionais específicas.

A experimentação com utilização de um material já consagrado no cotidiano das crianças e de nossas salas de aula demonstrou a eficácia da música na apresentação dos conteúdos e no engajamento das atividades e interações sociais, confirmando os estudos de Romanelli et al., e Silva e Lopes para o uso deste recurso em sala de aula e de Cardoso *et al.* (2021) que o apontou como possibilidade no contexto do TEA.

Conclusão

Este estudo objetivou investigar a utilização da música como recurso didático no contexto do TEA. Através desse estudo de caso foi possível sistematizar as estratégias implementadas bem como os resultados obtidos no sentido de contribuir no estabelecimento de evidências de que a música possa facilitar a compreensão do conteúdo, e que esse recurso contribua para uma melhor experiência e efetiva inclusão de alunos com necessidades especiais, incluindo as crianças com TEA. Almeja-se que o relato dessa mediação e dessa adaptação curricular para uma criança específica traga luz a programas sistemáticos de estimulação a crianças com TEA e outras no contexto da diversidade escolar.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais. DSM - V.** Porto Alegre: Artmed - 2014.

ALMEIDA, Giovana Maria. **Adaptações curriculares para um aluno com transtorno do espectro autista:** Estudo de caso. Sorocaba, SP. Compuscrito. 2021.

BARBOZA, Sandra de Fátima. **Incluindo a professora.** Subjetividade na inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2001. DOI: <https://doi.org/10.29327/4252560>

BRAGA, Ian; LIMA, Jéssica; SANTOS, Maúcha Sifuentes dos. Autismo e inclusão. **Mostra de iniciação científica do CESUCA - ISSN 2317-5915, [S.l.], n. 14.** 2021.

BOSA, Cleonice Alves. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002.

BOSA, Cleonice Alves; SALLES, Jerusa Fumagalli. **PROTEA-R.** Sistema de Avaliação e Suspeita de Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: Vetor Editora, 2018.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC.** Brasília, 2017.

CAPELLINI, S.A. & GERMANO, G.D. Dislexia do desenvolvimento: contribuições das teorias para o diagnóstico e a intervenção. Em: SALLES, J.F., HAASE, V.G. & MALLOY-DINIZ, L. **Neuropsicologia do desenvolvimento.** Porto Alegre: ARTMED/SBNp, 2016.

CARDOSO, J.; SOUSA, N.M.F.R. de; OLIVEIRA, F.P. Arte-Educação, Transtorno do Espectro Autista-TEA e possibilidades educativas. **Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 5,** p. e18810514842, 2021.

COSTA, Julieta Barros; PAIXÃO, Nazaré Morais da. **A Música como recurso pedagógico nas séries iniciais**. Orientadora: Andrea Ledo. 2017. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Plano Nacional de Formação de Professores, Campus Belém, 2017.

DÍAZ, F. No contexto da comunicação e mediação. Recuperando um antigo conceito: atividade reitora. In: MORAIS, C.; CHASTINET, J. (Org.). **Desenvolvimento infantil e comunicação: psicologia histórico-cultural e teoria da atividade**. São Paulo: Memnon, 2019 pp 49-95.

EDUCARE. **Base Nacional Comum Curricular BNCC**. Cursos de aperfeiçoamento em pedagogia. Disponível em www.educarepedagogia.com.br. acesso em 20 de novembro de 2021.

FERREIRA, S.B.F., PASQUALI, L., NALINI, L. **Teste de Nomeação para crianças – TNF-C**. Bases epistemológicas, empíricas e psicométricas. Mauritius: Novas edições acadêmicas, 2020.

FICHNER, Bernd. O surgimento do novo nos gestos de crianças: um diálogo possível entre Benjamim e Vigotski. **Poiésis pedagógica**. 2010
GUADAGNINI, Míriam; BEZERRA, Cláudia, Gonçalves, TORRES, Yamauchi, Érica; FERREIRA, Sandra de Fátima Barboza. **Projeto Lupa** (2019).

GOMES, D.L. FREITAS, B.V. de M. e.; CARVALHO, S.C.C.; MENDES, L.G.R.; CARVALHO, A.C.R.; MARTINS, W. FERREIRA, S. de F.B. Desempenho em nomeação de figuras de crianças com dislexia. **Archives of Health**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 48–60, 2021. DOI: 10.46919/archv2n1-006. Disponível em: <https://latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/ah/article/view/195>. Acesso em: 31 oct. 2021.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Instrumento de Avaliação do repertório básico para a Alfabetização**. Manual de aplicação e avaliação. [3 ed.] São Paulo: Edicon, 2015.

MENDONCA, Fabiana Luiza de Rezende *et al.* Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas em escolas inclusivas. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 24, e193222, 2020. Available from. Access on 03 Aug. 2020. Epub May 18, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020193222>.

REIS, Danillo Henrique de J.; BEZERRA, Cláudia S. Gonçalves; FERREIRA, Sandra de Fátima Barboza. Contribuições da avaliação neuropsicológica na qualificação dos sintomas do transtorno do espectro autista: Subsídios para o projeto terapêutico e educacional: Contributions of neuropsychological assessment in the qualification of symptoms of autism spectrum disorder: Subsidies for the therapeutic and educational support. **Archives of Health**, [S. l.], v. 2, n. 7, p. 1582–1595, 2021. DOI: 10.46919/archv2n7-001. Disponível em: <https://latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/ah/article/view/831>. Acesso em: 12 dec. 2021.

REIS, Danillo Henrique e FERREIRA, Sandra de Fátima Barboza. **Relatório de Avaliação Neuropsicológica**. Goiânia, 2018.

RESENDE, M.O. da C.; FERREIRA, M.A. de A, JAQUEIRA, M. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 5, n. 14, p. 21–30, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.4506616. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/208>. Acesso em: 16 dez. 2021.

ROMANELLI, Guilherme. Gabriel, SOEK, A.M., KOLODA, A.S. Cadê a música que estava aqui? O uso da música como recurso pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. Quixadá – CE. **Unicatólica**. V. 9, n.2 (2020).

RIVIERI, Angel. origem e Desenvolvimento da função simbólica na criança. Em: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (Org.) **Desenvolvimento Psicológico e educação**. Psicologia evolutiva. Vol.1. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

SABATÉS, A.L; LAMÔNICA, D.A.C.; PERISSINOTO, J.; BRÊTAS, J.S.; SILVA, M.G.B.; REZENDE, M.A.; RESEGUE, R.F.S.; ISOTANI,

S.M. **Teste de triagem do desenvolvimento Denver II**: adaptação transcultural para a criança brasileira. Com autorização do autor Frankenburg W.K. São Paulo, 2013.

SANTOS, K.S, RIBEIRO, M.C. QUEIROGA, D.E.U., SILVA, I.A.P., & FERREIRA, S.M.S. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(2), 655-664. Fev. 2020.

SILVA, V.D.S.; LOPES, C.A.N. A Música como Instrumento Pedagógico no Processo de Ensino – Aprendizagem / The Use of Music as a Pedagogical Instrument in the Teaching-Learning Process. ID online **Revista De Psicologia**, v. 14, n. 52, p. 606–620, 30 out. 2020.

SOARES, O.P. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. História Hoje. **Revista de História e ensino**. v.6, n.11. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20949/rhj.v6i11.325>. Acesso em 20/09/2021.

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, [s. L.], v. 1, n. 2, p.127-143, ago. 2016. Mensal.

THÓ, Mariana Carla da Silva. **A música como recurso pedagógico para a aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista**. 2019.

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

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Tradução de Gentil Avelino Titton. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

Inclusão: breve panorama histórico de direitos

Sirley Aparecida de Souza
Gabriella Carmo Costa

CÂNTICO NEGRO

José Régis

“Vem por aqui” – dizem-me alguns com olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: “Vem por aqui”!
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos meus olhos, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali ...

[...]

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: “Vem por aqui”!
A minha vida é um vendaval que se soltou.
É uma onda que se levantou.
É um átomo a mais que se animou

Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou,
– Sei que não vou por aí!

Fonte: Espaço de Marilene de Anacleto¹.

¹ Disponível em: <<https://maryany3.wordpress.com/2006/03/30/cantico-negro/>>.

Publicado em 30 de março de 2006, pela usuária maryany3.

Introdução

As críticas, historicamente formuladas desde o século passado, ao conjunto de leis que, aos poucos, vem norteando a Educação para pessoas Deficientes e com necessidades Educacionais Específicas, somadas às experiências levadas a efeito com crianças, sejam elas com ou sem deficiências, serviram de estímulo para a tessitura deste artigo.

Kassar (2011, p.19-20), ao tratar da Educação Especial no Brasil, destaca: “os discursos se antagonizam e se completam. Nesse emaranhado podemos buscar o fio que nos possibilite ‘olhar’ aspectos da Educação Especial...”. No Brasil, o projeto de Educação Inclusiva vai sendo gestado “em grande medida como resultado das pressões paradigmáticas decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países”, ainda, na década de 1970, no Brasil, no que se refere às “crianças consideradas com baixos níveis de inteligência, com quadros de atraso mental, [...], predominou o pensamento de que tais crianças dificilmente seriam educáveis. (BEYER, 2013, p. 7 e 16-17). Assim, foi selecionado um conjunto de leis específicas, além da Carta Constitucional Cidadã de 1988, parâmetro para todas as normas, para auxiliar na compreensão desse movimento social para a inclusão.

O cenário político, social e econômico brasileiro no contexto da legislatura bolsonarista tem sido gestado a partir de uma política implacável de desmonte educacional, corte de verbas na área da pesquisa e implementação de novas tecnologias. As políticas públicas voltadas para a pessoa com necessidades educativas específicas não estão livres dos ataques do atual governo. Isso é o que se pretende apontar de modo reflexivo no decorrer deste texto narrativo.

Segundo a Organização Não-Governamental Brasil, Saúde e Ação (BRASA) (2019), a Organização das Nações Unidas (ONU), em seu primeiro relatório construído no ano de 2018 sobre deficiência e desenvolvimento publicado por e para pessoas com deficiência, apresenta a seguinte observação: no mundo, há mais de 1 bilhão de pessoas com algum tipo de deficiência. Daí a relevância de jogar luz sobre a agenda da ONU no Brasil para as pessoas com deficiência. Vale ressaltar que essa agenda da ONU, no Brasil, é

parte da Agenda 2030, construída por chefes de Estado e Governo enquanto reunidos na cidade de Nova Iorque, no ano de 2015. Naquela ocasião, líderes mundiais, com *animus* humanitário, pensaram uma agenda sustentável, pautando uma série de compromissos, dentre os quais merece destaque a *erradicação da pobreza, os cuidados com a saúde e a amplitude dos Direitos Humanos*. Nesse acordo, cujo mote fora a dignidade da pessoa humana, há a previsão de “Assegurar a educação inclusiva equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, qual seja:

25. Comprometemo-nos a fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis – na primeira infância, no primário e nos ensinos secundário, superior, técnico e profissional. Todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, raça, etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. Faremos o possível para proporcionar às crianças e jovens um ambiente que propicie a plena realização dos seus direitos e capacidades, ajudando nossos países a colher dividendos demográficos, inclusive por meio de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas (ONU, 2015, s/p).

Essa é a agenda da ONU para o Brasil até 2030. Nos exatos termos acima elencados, objetiva assegurar a igualdade e o acesso à educação de qualidade para TODOS. “O caminho é, ainda, extenso, muito precisa ser feito em termos de processos de conscientização na comunidade escolar e também na sociedade” (BEYER, 2013, p. 9).

Sistema (De)Colonial? Por que o Brasil parece insistir para não dar certo?

É possível ter um entendimento se mirarmos a história, relendo *O Povo Brasileiro*, do antropólogo e romancista Darcy Ribeiro (1995). Sua percepção da realidade brasileira não destoava daquele contexto de escravidão: “anomalia de uma comunidade cativa (...) que só vivia para outros e era dirigida por vontades e motivações externas, que o queriam degradar moralmente e desgastar fisicamente (...)”; uma mentalidade que está viva no imaginário e na ação político-partidária, além de ser ativa em nossas classes dominantes, que são rústicas.

O antropólogo brasileiro, ao fazer uma analogia com os engenhos de cana-de-açúcar, construiu um capítulo do livro citado, intitulado “Moinhos de gastar gente”. O capítulo provoca no leitor um turbilhão de reflexões sobre o processo de industrialização num Brasil desgastado, escravizável, tão opressor quanto um moinho de moer cana de açúcar! Apesar da dificuldade em lidar com a classe moedora/dura, existe uma contraposição, ou seja, um projeto que se movimenta da exclusão para a inclusão: é o protagonismo dos Movimentos Sociais, de indivíduos pró-inclusão. (RIBEIRO, 1995, p 106 - 140).

Jessé de Souza (2018), graduado em Direito e Doutor em Sociologia, na tentativa de compreender a sociedade brasileira, foca sua lente crítica sobre “o jeitinho” brasileiro e o espírito “vira-lata” incorporado pela sociedade composta por pessoas separadas de modo “ontológico entre seres humanos de primeira classe e seres humanos de segunda classe”. Na perspectiva desse autor, os seres humanos estariam irremediavelmente separados entre classes do espírito (intelectuais) e do corpo (ligado a tudo aquilo que é “digno de repressão”). O grupo escravo dessa mentalidade de “vira-lata” estaria interiorizando, a partir de uma “interpretação culturalista”, que o brasileiro “é servil” e se vê como “lixo do mundo” (SOUZA, 2018, p. 10-15).

A partir dessas constatações, como bem identificaram os autores Ribeiro (1995) e Souza (2018), existe um projeto emancipatório contido

a todo custo, mas não eliminado! Trata-se de um projeto coletivo de emancipação de classe. Nessa perspectiva, sublinha Geraldo de Sousa Júnior, doutor em Direito, ex-reitor da UnB, um dos intelectuais de proeminente representação da Nova Escola Jurídica Brasileira (NAIR): "esta é uma luta decolonial!" O que queremos dizer ao trazer essa expressão? Queremos enfatizar ser esta uma luta persistente contra um legado que, na sua origem, foi excludente, negando o próximo o tempo todo (negros, índios bestializados, sujeitos que sequer teriam alma).

Sobre o tema, em uma de suas aulas magistrais, Sousa Júnior, se reporta ao ano de 1537, quando o Papa Paulo III foi provocado pelo contexto doutrinário católico-apostólico e romano a baixar uma Bula Papal, declarando: "índios têm alma". Inclusive, a Bula Papal trazia, em uma de suas cláusulas, a seguinte exigência: para ser declarado pessoa humana e digna, faz-se necessário converter-se ao cristianismo! Assim, sucedeu com o negro, a mulher, a criança. A história testemunha o modo como essas raças têm sido subjugadas, com suas subjetividades sequestradas, promovendo a castração de suas liberdades, causando a desumanização e sub-humanização. Assim como os povos indígenas, o povo negro foi sendo alienado de sua africanidade/cultura/humanidade.

Legislação para a Educação Inclusiva: primeiros apontamentos

Coube à Constituição da República Federativa do Brasil inaugurar este capítulo. Curiosamente, no ano de 2021, a Constituição Federal do Brasil fez exatamente 33 anos. Há exatamente 33 anos, era promulgada a Constituição Cidadã, com os seus exatos 250 artigos. No dia 05 de outubro do ano de 1985, por meio de uma Emenda Constitucional n. 26, de 1985, Ulysses Guimarães convoca uma Assembleia Nacional Constituinte, na qual se iria elaborar e aprovar a Carta Magna. Saía-se de um Estado autoritário, encharcado de controvérsias, mandonismos e arbitrariedades, para inaugurar um novo tempo em direção à

cidadania e à efetiva dignidade da pessoa humana. É interessante notar as contribuições educacionais e como elas repercutiram no cenário político-educacional do país.

O inciso IV do artigo 3º da Carta Cidadã preconiza um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, sendo este o de “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 1988). Nesse diapasão, educadores comprometidos com um projeto de Educação para todos têm se esmerado em promover a educação em todos os rincões do Brasil, sem qualquer discriminação. A propósito, o art. 205 entabula a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, portanto ninguém pode se eximir dessa obrigação de mirar a formação plena. Neste campo constitucional, o mote do inc. I do art. 206, que explicita “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), tem sido a força motriz desse complexo sistema educacional. Sob a lógica dos estudos vibrantes no campo da Educação Inclusiva, os profissionais da área levam em conta estudos esculpido no princípio elementar do respeito à dignidade da pessoa humana, nas ideias progressistas e democráticas.

O papel da Constituição Brasileira no ordenamento jurídico brasileiro é preponderante, demarcando e apontando diretrizes que norteiam políticas públicas que servem para promover ou mesmo frear atos políticos que possam contribuir, ou não, para se notabilizar a sociedade cidadã preconizada pelo constituinte originário. Neste ponto, vale lembrar o papel do Estado na condição de garantista das prerrogativas constitucionais, haja vista que, no inc. III do art. 208, se encontra gravado o dispositivo legal deste mandamento normativo: “*É dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino*”. (BRASIL, 1998, grifos nossos).

Ao se pensar na Lei de Inclusão Brasileira, que especifica normativas inclusivas, assegurando os direitos das pessoas com deficiência e os caminhos a serem seguidos no contexto educacional brasileiro, vê-se que o Brasil se espelhou nas concepções europeias,

e assim, influências na democratização e no direito à cidadania fizeram aflorar as ideias liberais na sociedade, na busca pela liberdade para todos os indivíduos, seja econômica, política, religiosa ou intelectual. Enquanto na Europa as discussões sobre a educação para pessoas com deficiência tiveram início no século XVI, apenas no final do século XVIII e início do século XIX elas tiveram ascensão no Brasil. É consabido por todos que o processo de inclusão brasileira adotou características *assistencialistas*, construindo casas de acolhida, na maioria das vezes, sob a responsabilidade de instituições religiosas. A partir de influências de estudos europeus na área da Pedagogia e de estudos franceses na Medicina, foram criadas as primeiras instituições educacionais ligadas ao poder central, apesar dessas iniciativas partirem da sensibilização de pessoas apoiadoras da causa, já que a Educação Especial ainda não era foco do interesse governamental.

Outro fator importante no processo educacional foi a criação das salas especiais. A partir dos laudos médicos, as crianças eram distribuídas entre salas regulares de ensino e especiais. Em razão disso, as escolas regulares não se interessavam em criar espaços que pudessem acolher as necessidades dos alunos com deficiência, aceitando apenas alunos “normais” (caso parecido e corriqueiro acontece hodiernamente nas escolas particulares da cidade de Goiânia), o que causava a segregação, já que, então, deveriam ser enviados para escolas especiais, onde provavelmente teriam apoio. Assim foi perpetuada a não democratização da escola por muito tempo.

Após 1975, as políticas internacionais, motivadas por dados educacionais mundiais com resultados alarmantes, tiveram ações voltadas para igualdade e direitos à universalização da Educação, afetando o campo, também, no Brasil. Com as contribuições dessas políticas, a Educação Inclusiva no país ganha destaque a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), que apresentou um capítulo direcionado à Educação Especial. Outras normativas e diretrizes ainda foram criadas posteriormente como garantia dos direitos sociais, porém grande

parte dos alunos permanecem em ambientes educacionais segregados ou em escolas especiais.

Lei 7853/89 - regulamentada pelo Decreto 3.298/99 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência

No decorrer da história brasileira, os direitos e o processo de inclusão de pessoas com deficiência vêm se constituindo a partir de garantias conquistadas, contribuições, reflexões e debates promovidos em encontros nacionais e internacionais envolvendo a pessoa humana e seus direitos. Nesse cenário, merece destaque a garantia de direitos e igualdade social para pessoas com deficiência. Essas influências possibilitaram uma nova perspectiva para esses sujeitos no contexto social brasileiro e seu processo de inclusão.

Neste cenário, encharcado de tímidos avanços, foi criada a Lei 7853/89 que, em seu artigo 2º, assegura a pessoas com deficiência a integração e inclusão social em ambientes educacionais, profissionais e formativos. A política nacional para inclusão de pessoas com deficiência certifica a Educação Especial em diversas modalidades de ensino, como na modalidade regular, profissional e superior. O artigo 2º especifica, na área educacional, a união de normativas que possam assegurar às pessoas com necessidades específicas o direito constitucional à igualdade no que tange a tratamento idêntico pela lei, vedando a *sectarização* e as discriminações de toda ordem. Parece claro que o legislador propõe a radicalização ao alinhar princípios constitucionais com o objetivo específico de dar tratamento adequado e prioritário a todos.

A compreensão dos termos *sectarização* e radicalização encontram em Paulo Freire sentido adequado e aplicável nessa análise. Segundo Freire (2016, p. 34),

[...] a *sectarização* é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a *sectarização* é mítica, por isto

alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada.

Freire (2016), ainda complementa seu pensamento afirmando que não importa de quem parta, a sectarização – de direita ou esquerda, pois, será sempre “um obstáculo à emancipação dos homens”.

Neste passo, Brandão (2021) corrobora o pensamento de Freire quando reitera que uma educação cidadã deve transpor limites do Mundo se estendendo para “toda a humanidade”, e mais, deve estar “voltada amorosamente à Vida e responsável por formar pessoas e grupos humanos cada vez mais comprometidos com o estender a consciência” de seu papel formador e emancipador. (BRANDÃO, 2021, p.223).

Historicamente, até a chegada do século XVI a sociedade humana tinha por prática comum a exclusão de pessoas com deficiência ato socialmente aceitável, visto que, nesse século o interesse pela educação dessas pessoas passou a ser considerado possível. Ainda assim, até o século XIX, essa preocupação não passou de “cuidado meramente custodial”, já que todos aqueles considerados “desviantes” foram segregados da convivência social em asilos e manicômios para que pudessem ser melhor cuidados e protegidos. Esse último podendo ser dito sobre a minoria ou a população restante, a qual se veria livre desse “fardo”. (MENDES, 2006).

A Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, deu origem à Declaração de Salamanca

No final do século XX o conceito de *integração* foi dando lugar à *inclusão*. Este movimento teve como base a intenção de qualificar a educação para todos, igualmente, a partir da perspectiva da

Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), que apresentou dados alarmantes sobre o grande número de pessoas que não tinham acesso à educação, sendo que, de toda a população com deficiência, apenas 2% teriam esse direito. No encerramento do evento foi assinada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, a fim de estimular ações comuns e alinhadas, no sentido de “concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica”. (MENDES, 2006). Houve ainda outras conferências, em destaque a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: garantindo o acesso e a qualidade”, que teve como desfecho a *Declaração de Salamanca* (BRASIL, 1997) - sendo considerada o marco mais importante tratando-se de discussões acerca da inclusão.

A partir da disseminação do pensamento de uma inclusão *necessária* em diversas áreas e, principalmente, na Educação que o papel da escola como agente para a inclusão finalmente, torna-se uma realidade. Até então, por mais que fossem discutidas maneiras de integrar os alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) nas escolas de maneira efetiva, o problema ainda estava concentrado na criança/aluno, isentando a escola do papel de perpetuador da desigualdade. O pensamento na perspectiva inclusiva coloca a responsabilidade na escola, que precisa mudar e se adequar aos seus alunos, respeitando suas diferenças e trabalhando para equiparar todos.

Hodiernamente, no contexto brasileiro, a *inclusão* vem sendo implementada, aos poucos, por meio de leis que conseguiriam garanti-la, buscando a superação da segregação e da exclusão.

No sentido de promover a inclusão social das pessoas deficientes e/ou com necessidades específicas, a Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG desenvolve, além das atividades de ensino junto aos mediadores, também momentos de formação (palestras, seminários, conferências e oficinas), com o

objetivo de preparar uma equipe de pessoas instrumentalmente capazes de lidar com a diversidade e singularidade humana.

Com isto, cumpre destacar um dos pressupostos norteadores trazidos na Declaração de Salamanca (1994) e reconhecido pelos agentes educativos do CEPAE compromissados com o *modus operandi* inclusivo, assim, proclama no item 2, que:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1)

Definitivamente este grupo de agentes educativos evidenciam o esforço de dar apoio e efetividade às políticas públicas para a inclusão de todos no ensino regular. Torna-se claro que cada um dos alunos e alunas atendidos pela instituição tem a voz e os instrumentos mínimos necessários para se posicionarem frente ao grupo específico de colegas, em prol da melhor compreensão da realidade vivida. As reflexões expostas pelo Documento de Salamanca corroboram exatamente a existência de um grupo de agentes sociais envolvidos, dispostos a promover e a aprimorar o processo de escolarização da pessoa com deficiência e necessidades específicas educativas. Nesse sentido, continuamos avançando a discussão.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96

A constituição de normativas específicas que pudessem organizar e otimizar a educação para pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas específicas vem sendo pensada desde meados do séc. XIX, ainda que essencialmente assistencialista no interior de escolas especiais e de caráter filantrópico. Já no governo de João Goulart, no dia 20 de dezembro de 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sobre alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, a referida lei 4024/61 os tratava como excepcionais. Para melhor compreensão, colaciono aqui dois artigos específicos da lei:

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

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. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

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, 1996)

Para a compreensão do sistema de ensino regular e das políticas públicas empregadas na área educacional pelo viés da inclusão, é de fundamental importância pensar nas múltiplas possibilidades apontadas pela Lei 9394/96, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB). Esta nova lei para a Educação Nacional contempla um dos princípios basilares da Declaração de Salamanca: a necessidade de um atendimento específico para a população de pessoas com deficiência. Houve avanços em relação a LDB de 1961, precipuamente no que tange a Educação Inclusiva, de maneira incontestável; a LDB/96 preconiza no capítulo V, respectivamente, artigos 58 e seguintes que, preferencialmente, a Educação Especial deve ser oferecida na rede regular de ensino

para atender as peculiaridades de cada aluno e aluna com deficiência e/ou necessidades educativas específicas. A LDB também prevê serviços de apoio especializado a alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Reconhecidamente, houve avanços dessa LDB de 1996 em relação a sua antecessora, todavia, a proposição da lei esbarra na formação inicial e continuada de professores, além de fatores pontuais como estrutura física adequada e ajustada às pessoas com deficiência. Nesse cenário, encontra-se objetivamente o dilema do processo de inclusão - a proposta de uma educação inclusiva não se limita aos recursos humanos e pedagógicos mas, também, aos administrativos, políticos, de carência de recursos financeiros e, o mais desafiante: vencer as barreiras do preconceito e dos estigmas sociais que alijam pessoas constituídas (por um grupo dominante) como imperfeitas e/ou anormais. Os tempos são outros, já a mentalidade de determinados setores da sociedade ainda está circunscrita em meados do século XIX.

Segundo Beyer (2013), embora a LDB de 1996 tenha apresentado avanços em seu texto de lei, a escola ainda insiste em discriminar, separar alunos “difíceis”. Sobra para as escolas especiais “os rejeitados, fracassados e deficientes, cujo desempenho não satisfaz a normatividade do currículo regular.”

Com efeito, essa problemática tem sido enfrentada diuturnamente na promoção de cursos de formação, seminários e debates promovidos entre pesquisadores da Educação Inclusiva e professores/pesquisadores e mediadores atuantes na Educação Básica, no CEPAE. A troca de experiências entre instituições escolares e educadores, mediadores e professores tem sido relevante no sentido de promover reflexões para a mobilização e sensibilização de mais pessoas a se engajarem no projeto social, educacional e político de integração da pessoa com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas.

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

O art. 24 deste decreto, cujo capítulo é a Educação, aprovado pela Organização das Nações Unidas - ONU e da qual o Brasil é signatário estabelece que os Estados-membro devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASIL, 2009, p.11). É bem verdade que a referida normativa atinge em cheio os adeptos da máxima foucaultiana: dos corpos dominados e dóceis.

Como diz Foucault (1989, p. 29), na sua concepção ideológica de poder e estratégias, na microfísica o poder é engendrado pela propriedade a fim de garantir os efeitos da dominação, “mas com uma estratégia” associada diretamente ao conjunto de posições cuidadosamente pensadas para, se necessário for reconduzir e/ou remanejar posições. Para Marques (2013, p. 51), “esse mecanismo funciona como um eficiente regulador social, no sentido amplo, e individual, no sentido restrito”. A vigilância e o controle são o mote de sua tese e o poder e o saber estão intimamente relacionados. O poder *ideologizante* capaz de acomodar a massa homogênea e harmoniosa, concomitante a esta acomodação, acontece a assimilação do membro dessa massa, de modo a se sentir confortável, parte dela. Trata-se dos corpos dóceis. Esta estratégia recebeu o nome de *fenômeno do quadriculamento*. Tomando como base o conceito de Foucault (1989) este fenômeno consiste na acomodação física do corpo em determinado espaço socialmente determinável e determinante. É a isso que Marques (2013, p. 54), em consonância com Foucault, denomina de “corpo embotado”, que se torna “objeto fácil de dominação”. Como em um jogo de xadrez, cada peça possui movimentos específicos, próprios. Os

peões, vassallos do rei, deverão se sujeitar às regras do jogo, se utilizando dos espaços dispostos no seu enquadramento cuidadosamente pensado e calculado pelos jogadores. Os movimentos são limitados, todavia, a possibilidade do xeque-mate dos peões não está descartada!

Aqui vale, ainda que brevemente, uma análise à tese foucaultiana no contraponto com o cenário da educação e as políticas públicas que normatizam a proposta de Educação Inclusiva no Brasil. Segundo Marques (2013), o esforço de educadores no sentido de romper barreiras políticas e sociais para subverter as regras impostas pelo grupo dominante deve ser a tônica da sociedade justa e democrática. Essa mola propulsora subversiva deve ser retroalimentada com os nossos corações. Somente imbuídos dessa consciência de jogo será possível virar o jogo, inexoravelmente, a favor da sociedade plural, embora antagonista, que respeite a singularidade e a dignidade de toda pessoa humana.

Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira da Inclusão - algumas considerações

A lei nº 13.146/2015 trata do Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei Brasileira da Inclusão – nomeada de Lei Romário por ter sido o Senador Romário o seu relator. O Estatuto possui 127 artigos, divididos em dois livros: Uma parte geral e uma parte especial. A Parte Geral (Livro I) contém quatro Títulos. A Parte Especial (Livro II) conta com três Títulos.

Merece destaque o art. 84, diz ele: “A pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015). Em resumo, como diz Fávero (2013, p. 24), “o atendimento especializado, não é o único direito das pessoas com deficiência, [...] pois todo ser humano é titular do direito à educação que

compreende, para crianças e adolescentes [...]”. Dentre esses direitos são compreendidos o acesso e a permanência na escola.

A lei é paradigmática, considerando que demarca social e historicamente a amplitude da inclusão. Nesta perspectiva, a pessoa deve ser vista de acordo com a sua individualidade/condição.

Nestes termos, a lei cria um direito de promoção e dá maior amplitude à educação inclusiva. Isto significa que qualquer pessoa que vem a este mundo tem o direito à autodeterminação. Qualquer pessoa tem o direito de escolher, ou seja, o direito de exercer a sua autonomia e cidadania.

Segundo o Ministro do STF, Edson Fachin, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, reflete:

O compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição Federal ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares, devem pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades do direito fundamental à educação. O ensino privado não deve privar os estudantes – com e sem deficiência – da construção diária de uma sociedade inclusiva e acolhedora, transmutando-se em verdadeiro local de exclusão, ao arrepio da ordem constitucional vigente. (BRASIL, 2016, p. 3-8))

Segundo o autor, ao transpor a norma para o ordenamento jurídico, o Brasil atendeu ao compromisso constitucional e internacional de proteção e ampliação progressiva dos direitos fundamentais e humanos das pessoas com deficiência. A decisão majoritária foi tomada no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5357, e seguiu o voto do relator, ministro Edson Fachin. Tomando como base o impasse envolvendo escolas particulares e os direitos das pessoas com deficiência, o respeitável ministro ressaltou que as escolas não podem se negar a cumprir as determinações legais sobre ensino, nem entenderem que suas obrigações legais se limitam à geração de empregos e ao atendimento à legislação trabalhista e tributária. Também considera incabível que

seja alegado que o cumprimento das normas de inclusão poderia acarretar eventual sofrimento psíquico dos educadores e usuários que não possuem qualquer necessidade especial. “Em suma: à escola não é dado escolher, segregar, separar, mas é seu dever ensinar, incluir, conviver”, afirmou o relator. Nesta senda, é constatável que cada vez mais os movimentos sociais e políticos caminham de encontro às ações discriminatórias, sectárias e segregadoras.

Neste sentido, vale a pena trazer novamente, o pensamento de Fávero (2013, p. 25): “as dificuldades devem ser enfrentadas de forma que criança alguma fique à margem do desenvolvimento de sua geração, em respeito ao seu direito à igualdade, à cidadania e à dignidade”.

O Decreto 10.502/2020: um dos dilemas presentes na Política Nacional para a Educação Especial

Beyer (2013) enfatizou que a Educação Especial no século passado era tratada de modo menos complexo, ou seja, simplesmente pessoas com ou sem deficiência tinham o seu lugar nas escolas especiais e regulares. Diferentemente daquele tempo não muito distante, foi alcançado o patamar educacional desejável com a superação da segregação das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas no séc. XXI. Este cenário é real e irreversível. Não podemos retroceder! São muitos os desafios da escola que se pretende inclusiva e, na contramão das políticas públicas educacionais para a Educação Especial, surge o Decreto presidencial 10.502/2020, tomando de assalto os agentes sociais envolvidos na luta conjunta de se pensar e promover a Educação Para Todos. O decreto, cujo mote se configura em um verdadeiro acinte contra o movimento inclusivo, é uma normativa que solapa os Direitos da Pessoa Humana com deficiência, ignorando a repercussão histórica dos conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão.

Historicamente, a política educacional vinha redimensionando e ressignificando conceitos no que tange à Educação Inclusiva. Nesta

perspectiva, três fases demarcaram fundamentalmente o movimento da Educação Especial no Brasil: a fase da segregação, a fase da integração e a fase da inclusão. Na fase da segregação, as pessoas com deficiência passam a ter acesso à educação, contudo, são direcionadas para escolas especiais e tratadas por profissionais especializados, inclusive, da área da saúde mental. Nessa etapa, a pessoa com deficiência é invisível à sociedade e a carência de políticas públicas é a realidade. Na fase da fase da integração, alguns indivíduos selecionados por profissionais especializados, geralmente da saúde mental, começam a participar de salas especiais na escola regular de ensino, e se cria as classes especializadas. Finalmente, a fase da inclusão, em que é prospectada uma educação para todos, dando visibilidade a toda pessoa humana, independentemente de sua deficiência. Políticas públicas são pleiteadas pela sociedade organizada (ONGs), e a acessibilidade é uma realidade normatizada, e não apenas uma possibilidade.

Feito esse parêntese, vale ressaltar que a comunidade de educadores envolvidos com a construção histórica de uma Educação Inclusiva e para Todos se organiza para mobilizar instituições pontuais da sociedade, a fim de declarar a inconstitucionalidade da lei 10.502/20. O Partido Socialista Brasileiro (PSB), por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), é um dos atores sociais a se engajar neste movimento. Nesse ponto, vale destacar o enunciado do Ministro Fachin, Relator da ADI 5357, sobre a importância de a Lei proteger a pessoa com deficiência. Veja o seu voto:

[...] que o ensino inclusivo é política pública estável, desenhada, amadurecida e depurada ao longo do tempo e que a inclusão foi incorporada à Constituição da República como regra. Ressaltou que a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que tem entre seus pressupostos promover, proteger e assegurar o exercício pleno dos direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, foi ratificada pelo Congresso Nacional, o que lhe confere status de emenda constitucional. Segundo ele, ao transpor a norma para o

ordenamento jurídico, o Brasil atendeu ao compromisso constitucional e internacional de proteção e ampliação progressiva dos direitos fundamentais e humanos das pessoas com deficiência. (Ministro Fachin, ADI 5357, 2020).

A partir disso, é inegável que escolas especiais e educadores especiais configurem um recuo, um equívoco e retrocesso na história da humanidade, que é marcada pela segregação e até extermínio das pessoas com deficiência física e/ou mental. Com efeito, no dia 1º de dezembro de 2020, o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, suspendeu o famigerado Decreto 10.502/2020, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial. Em julgamento da ADI, proposta pelo PSB, que foi julgada virtualmente no dia 18 de dezembro de 2020, o Ministro Toffoli foi acompanhado integralmente pelos Ministros Alexandre de Moraes, Luiz Edson Fachin, Carmem Lúcia, Rosa Weber, Luiz Fux, Ricardo Lewandowski e Gilmar Mendes. Verifica-se a prevalência do compromisso do Brasil com a educação inclusiva e, embora essa decisão não seja definitiva, é de suma relevância política e social a decisão tomada no pretório. Os Ministros se ativeram aos princípios constitucionais da Dignidade Humana, da Cidadania e da Não-Discriminação Social. Assim, cumpre avançar, com financiamento, pesquisas, principalmente com a implementação de políticas públicas que reconheçam o direito de todos os alunos com ou sem deficiência a estudarem em escolas comuns.

Conclusão

Ao traçar esse breve panorama histórico-político e social da Educação Inclusiva, respectivamente, no Brasil, foi possível identificar algumas contradições e um grande desafio. Quanto às contradições, chama a atenção o projeto político-pedagógico proposto para a Educação Inclusiva na LDB, Tratados Internacionais e leis específicas, na contramão da hodierna política pública retrógrada que vem sendo implementada pelo atual governo

brasileiro nos últimos três anos de gestão da direita extremista bolsonarista. O grande desafio consiste no rompimento definitivo com as amarras draconianas impostas pelo atual governo e seus asseclas. A segregação social já não cabe mais e é inaceitável neste novo século XXI. O projeto de Educação Inclusiva há muito deixou de ser utopia para tornar-se realidade dentro de cada escola da rede pública e privada de ensino. No CEPAE, o processo de inclusão, as orientações e as medidas assecuratórias e garantidoras do acesso ao ensino escolarizado para todos, é real e irreversível!

O momento é de estar sensível para a escuta da voz de todos aqueles sujeitos de direito que tiveram, em algum momento de suas vidas, os direitos tolhidos e a dignidade cassada, relegados à condição de segregados socialmente e “enquadrados” como pessoa anormal e incapaz. O atual contexto exige ousadia e intrepidez! Nesta senda, é imperativo partilhar experiências bem-sucedidas, pensar em uma Pedagogia da Inclusão e para a inclusão escolar. Desmitificando e desvelando as leis existentes que tentam impor a inclusão de grupos minoritários - neste caso, de pessoas com deficiência - para aqueles que tentam excluí-los a todo custo, foram anos de luta, passando pela segregação em massa, pela integração e, finalmente, pela conscientização da necessidade da inclusão. O que se persegue nos profissionais da educação é a proposição de projetos pedagógicos voltados para a Educação Inclusiva. O fato é que práticas educativas voltadas para o pleno desenvolvimento da pessoa humana no campo educacional da Educação Regular de ensino já se configuram em ações desafiadoras no campo da formação continuada e programas de educação (Mestrado e Doutorado), considerando a incipiente adesão e acolhimento de práticas pedagógicas educativas inclusivas dentro da escola.

Conforme observado no decorrer desse texto, a população com deficiência sofreu por muito tempo, enfrentando o tratamento desigual e todo tipo de exclusão e segregação imposta pela sociedade até que a *inclusão* fosse instaurada. Ao longo dos anos, foram necessárias diversas revoluções no âmbito escolar a fim de chegar no melhor ensino possível. Portanto, a história acompanhou

a exclusão de pessoas com deficiência, que viviam à margem da sociedade, escondidas; depois, a segregação delas em asilos e manicômios, mantidas internadas nesses lugares com a justificativa de que seriam mais bem cuidadas, mas também para que a sociedade não fosse obrigada a lidar com essas pessoas e “suas deficiências”. Finalmente, após mais alguns anos, surgiu a experiência de integração alemã, cuja importância e o “caráter paradigmático” serviu “para a maioria das experiências que se sucederam”. (BEYER, 2013, p. 45). Nesse passo, a integração a partir das experiências das escolas alemãs se configurou em um avanço ao propor integrar as pessoas, contrariando as práticas predominantes, à época. Para além da integração, foi instaurada, então, a *inclusão* com a proposta de normalização das pessoas com deficiência dentro da sociedade.

Referências

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: tantos anos depois**. RJ: Wak Editora, 2021

BRASA. Brasil, Saúde e Ação. **Primeiro Relatório da ONU sobre deficiências e desenvolvimento aponta lacunas na inclusão**. 07 de janeiro de 2019. Acesso em 11 de out. de 2021. Disponível em: https://brasa.org.br/primeiro-relatorio-da-onu-sobre-deficiencias-e-desenvolvimento-aponta-lacunas-na-inclusao/?gclid=Cj0KCQjwwY-LBhD6ARIsACvT72NLU-pVdaWiBs19B9e-O15ireH6Eb0LjpZhFnTJmuhTC44tSsB7wm4aAoIIEALw_wcB

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui... Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL. **Decreto 3956/2001 de 08/10/2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, PR, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, p. 11-12, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 05 de set. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 31 de out. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI nº 5357/DF**. Relator: Ministro Edson Fachin. Relator do último incidente: Ministro Edson Fachin. Brasília, p. 3 - 8, 2016. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4818214>. Acesso em: 05 set. 2022.

CORDEIRO, Pietra Mendonça Ribeiro de Magalhães *et al.* Por estudantes de Pesquisa Jurídica da UnB. Resenha sobre o texto “**Acesso à Justiça e a Pedagogia dos Vulneráveis**”. Disponível em: <http://odireitoachadonarua.blogspot.com.br/2017/06/resenha-de-artigo-de-nita-freire-por.html>. Acesso em 31 de out. de 2017.

Declaração de Salamanca – UNESCO - em 1994. Unesco (2005). Orientações para a inclusão. **Garantindo o acesso à educação para todos (tradução portuguesa)**. Paris, Unesco.

Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>, 15 de setembro de 2015.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu Direito à Educação: trata-se de uma Educação Especial? In.: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. [Org.]. O Desafio das Diferenças nas Escolas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.p. 17-27.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In.: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. (Orgs). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEI Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência**, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em 31 de out. de 2017.

LEI nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996.

MARQUES, Carlos Alberto. Indivíduo e massa: uma cilada no discurso da identidade. In.: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. [Org.]. O Desafio das Diferenças nas Escolas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 51-55.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Brasil. Revista Brasileira de Educação [online]. 2006, v. 11, n. 33 [Acessado 24 Novembro 2021], pp. 387-405.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.
Epub 23 Jan 2007. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.

NAÇÕES UNIDAS - BRASIL. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Transformando Nosso Mundo: A AGENDA 2030 PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. Acesso em 11 de out. de 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Le Ya, 2018.

TATURCI, Dulcéria; BORGES, Wanessa Ferreira. Práticas de tecnologia assistiva e as atribuições dos professores do atendimento educacional especializado. In: SILVA, Régis Henrique dos Reis; SILVA, Michele. [Orgs]. **Educação especial e inclusão**: pesquisas do centro oeste brasileiro. Goiânia: Gráfica da UFG, 2018. p.p. 263 - 284.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, UNESCO, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 31/10/2017.

Educação inclusiva: metodologia de ensino para a mulher superdotada na Educação Básica

Wanderley Alves dos Santos

Introdução

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica e relato de história de vida, em que os aspectos de gênero e superdotação, bem como educação inclusiva no meio escolar, são objetos de reflexões. Ademais, aqui também se apontam ações objetivas, de modo a apresentar possíveis soluções para o atendimento de um segmento vital para o avanço científico e a sobrevivência da sociedade humana: a mulher superdotada.

Os autores da área de inclusão (GUENTHER; FREEMAN, 2000; FLEITH; ALENCAR, 2007; FLEITH; PRADO; GONÇALVES, 2011; LANDAU, 2002) usam diversos termos para identificar esses sujeitos com necessidades educativas especiais: mulher de alta habilidade ou superdotada, talentosa ou bem-dotada cognitiva. Entre eles, no entanto, é comum a ideia de que elas não podem mais ser desconsideradas no meio escolar, profissional e social. Esse tema ainda é pouco discutido nos meios acadêmicos e, para perceber isso, basta analisar os temas em congressos de Educação Inclusiva, de forma empírica. Contudo, a discussão vem ganhando espaço junto às evidências e pesquisas sobre as necessidades e o direito desse segmento a uma educação adequada e às orientações seguras, além do reconhecimento de suas potencialidades individuais para o bem coletivo, que serão discutidas adiante neste texto.

Essa discussão é fundamental, considerando a invisibilidade sistemática desse segmento no meio social e escolar, uma vez que há uma cultura a desconsiderar os potenciais intelectuais da mulher, consciente ou inconscientemente, produzindo danos irreparáveis para a evolução humana.

Tudo isso, sem dúvida, se manifesta em um currículo oculto, que se baseia em concepções distorcidas do papel da mulher na sociedade contemporânea. Ainda, essas concepções são sustentadas pelas microculturas familiares, marcadamente patriarcais, nas quais a mulher tem o papel de dona de casa e cuidadora como objetivo principal. Apesar dos grandes avanços profissionais e educativos, essa concepção ainda é forte, assim como os estereótipos, e criam barreiras para o progresso da mulher, especialmente as que apresentam indicadores de superdotação. Segundo estudos de Guenther e Freeman (2000), por volta de 5% da população brasileira se encontra no espectro da superdotação e, hoje, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil conta com 213 milhões de pessoas – assim, 5% equivalem a, aproximadamente, 10 milhões de pessoas – e, sem dúvida, poder-se-ia deduzir que, desse grupo, 5 milhões, ou mais, são de mulheres, no meio escolar ou não.

Depois de 20 anos trabalhando com esse tema e convivendo com mulheres superdotadas (crianças, adolescentes, professoras) no meio escolar, colaborando para o seu desenvolvimento, é lamentável perceber ainda que muito pouco está sendo feito para esse segmento de forma sistemática e fundamentada. No entanto, mesmo diante das dificuldades se deve prosseguir estudando e propondo avanços nesse segmento, pois esta é a missão da ciência: abrir caminhos. A seguir, a discussão se desenvolve em dois blocos: um sobre as características da mulher superdotada e outro com sugestões de ações pontuais para promover esse segmento no meio educacional formal, além de métodos de ensino para a mulher superdotada no meio escolar.

Os desafios da mulher cientista

Simons (2008) fez um extraordinário estudo bibliográfico sobre os 100 maiores cientistas da História e, quando se olha esse trabalho numa perspectiva de gênero, observa-se que ele catalogou somente três cientistas: Marie Curie (radioatividade), Lynn

Margulis (teoria da simbiose) e Gertrude Belle Elion (farmacologia). Aqui, comentarei o caso das duas últimas, considerando que Marie Curie é bem conhecida.

É importante refletir sobre os 100 cientistas em destaque e o porquê de, dentre eles, haver apenas três mulheres, questionando-nos onde estariam as outras pesquisadoras que poderiam trazer prêmios em suas respectivas áreas e países como, por exemplo, para o Brasil. Elas existem, porém, as barreiras a serem quebradas são multidimensionais.

Gertrude Belle Elion era filha de judeus da Europa Ocidental. Ela nasceu em Nova York, em janeiro de 1918, e se dedicou às Ciências da Saúde depois que o avô faleceu. Esse fato a motivou a ir para a área de Saúde, tendo sua vontade se tornada irreversível depois da morte do noivo por infecção bacteriana. Formou-se em Química, e seu biógrafo destaca que foi difícil conseguir emprego em “pesquisa médica por ser mulher”; dedicou-se, então, ao ensino de Física e Química na escola secundária. Posteriormente, conseguiu um diploma de mestrado com louvor. Após diversos esforços pessoais e acadêmicos, ganha um Prêmio Nobel, em 1988, em química orgânica, tornando-se célebre no meio científico americano; também recebeu a Medalha Nacional de Ciências, em 1991. A partir de suas descobertas em química orgânica e farmacologia, criou o Eclolvir, remédio anticancerígeno contra a Leucemia, que levou a desdobramentos que engendraram outro medicamento poderoso contra a AIDS.

No caso dessa cientista, o biógrafo fez menção às dificuldades de que foi objeto na sua jornada de crescimento acadêmico, especialmente quando se refere à dificuldade de conseguir emprego no campo de seu interesse “por ser mulher”. No entanto, isso não a impediu de receber 20 diplomas *honoris causa* após sua conquista do Nobel (SIMONS, 2008). Esse é, portanto, um exemplo das dificuldades enfrentadas pela mulher cientista, porém, não obstante a isso, essas dificuldades foram superadas. Fica, contudo, a pergunta: e se ela tivesse sido apoiada antes, de forma mais adequada? Talvez teríamos mais de um prêmio Nobel.

O segundo destaque a respeito das mulheres cientistas é o da Lynn Margulis, que criou a teoria da simbiose, um dos mais importantes avanços científicos da biologia moderna. Nasceu em 5 de março de 1938 em Chicago, nos Estados Unidos da América (EUA), e Simons (2008, p. 450) descreve um aspecto importante da vida da referida cientista:

Na infância, Lynn começou a ler muito precocemente e a escrever diários, ensaios e peças de teatro, que ela algumas vezes produzia com a ajuda de amigos. Coursou Hyde Park High School e **com 14 anos foi admitida na Universidade de Chicago, fazendo parte do programa de entrada precoce**; obteve o certificado de 12º grau em 1955 e continua os estudos ao nível de universidade. Foi inspirada pelo currículo de ciências, que demandava aos alunos lerem trabalhos científicos clássicos, e ficou intrigada com as questões básicas, ainda não resolvidas, referentes à reprodução e à hereditariedade. (Grifos meus).

Nota-se, no relato, que a referida cientista, então secundarista, demonstrava indicativos de superdotação: leitura precoce, liderança, talento artístico. O mais interessante é que a universidade tinha um programa de acesso “precoce”, e isso é extraordinário. Esse programa possibilitava o acesso de estudantes fora do perfil da universidade, no que tange ao tipo de acesso. No caso exposto, a estudante foi aceita por demonstrar a capacidade de produção criativa acima da média dos seus pares.

A partir do exemplo da intervenção educativa e do apoio acadêmico adequado, com um “acesso precoce” à universidade, pode-se imaginar programas semelhantes em nossas instituições de ensino. Assim se possibilitaria o acesso precoce ao ensino médio e à universidade, notadamente baseados nesses fundamentos da área de superdotação e talento, na qual se tem um perfil desse tipo de público, que é muito maior do que pode imaginar uma pessoa leiga no tema.

Quantas estudantes de ensino médio, dentro desses perfis, tanto acadêmico como produtivo-criativo, estão represadas em

faixas de ensino e já poderiam estar adiantadas nas suas áreas de interesse? Esse é um ponto importante para se refletir. A isso se chama de aceleração (FLEITH, ALENCAR, 2007). Assim, no relato dessa biografia, houve uma aceleração da estudante e seu resultado foi importantíssimo, pois ela se viu acolhida, incentivada pelo sistema, e atingiu o sucesso em pesquisa e inovação, a ponto de ser eleita para a Academia Nacional de Ciências dos EUA, tendo escrito dezenas de livros sobre o seu tema de pesquisa.

Essas histórias devem ser contadas para as jovens no meio escolar, especialmente para as que tiverem indicativo de superdotação. Essa atitude de apresentar modelos de cientistas de sucesso é uma das estratégias motivadoras na educação da mulher talentosa no meio escolar. Além da própria vivência em iniciação científica que deve ser oferecida, é preciso ter exemplos para que se espelhem, com histórias de vida motivadoras, modelos universais que podem ser aproveitados de forma educativa.

Arantes-Brero (2020) escreveu sobre o tema de altas habilidades e superdotação na vida adulta e, em seus trabalhos de pesquisa teórica e estudo de casos em atendimento psicológico, destaca que as meninas superdotadas são menos aceitas que suas colegas e são percebidas como egocêntricas e arrogantes.

No estudo de caso que traz, a partir do atendimento psicológico, descreve como Carla, uma de suas pacientes atendidas, compreendia a escola quando criança, conforme Arantes-Brero:

Carla achava a escola 'fácil, insuficiente, irritante, entediante...' o processo de escolarização foi para mim de uma assimilação muito tranquila, muito fácil e quando estava na primeira, no pré, eu já lia fluentemente tudo, fazia as quatro operações e aquilo já começou a me irritar porque era pouco, era insuficiente'. A partir da 3ª série ficar entediada 'e comecei a aprontar na escola, da maneira que eu podia, para chamar a atenção, de alguma maneira, porque era aquilo que eu queria. (ARANTES-BRERO, 2020, p. 57).

Não é difícil perceber o resultado dos processos educativos em análise, pois Carla estava sendo atendida num consultório de psicologia. Lynn recebera prêmios por suas realizações científicas. O que foi que não funcionou? As oportunidades foram diferentes. Se Carla tivesse conseguido mostrar seu potencial, talvez não estivesse no consultório psicológico. Porém, suas dificuldades pessoais foram amplificadas no meio escolar e ela não viu seu potencial a ser realizado, e tampouco recebeu ajuda para conseguir esse objetivo.

Poder-se-ia dizer que são culturas diferentes – EUA e o Brasil –, no entanto, o meio escolar deve promover a criatividade de seus estudantes que demonstrem capacidade acima da média de seus pares como forma de promover a educação, uma vez que todos têm o direito a ser o melhor que puderem no meio escolar e na vida. Sem a ajuda necessária, esses perfis humanos, superdotados, principalmente a mulher superdotada, não conseguem se realizar no seu maior potencial. Assim, sendo o prejuízo social imenso, perdem-se grandes contribuições que poderiam mudar os paradigmas das ciências, das artes e das tecnologias.

O interessante, a partir dos casos comparados – considerando-se a biografia da cientista Lynn e da profissional de administração Carla, no Brasil, atendida numa consultoria de psicologia –, é que essa última, ao que tudo indica, não teve um atendimento educacional especial adequado: não foi chamada a acelerar ou a participar de qualquer programa de aproveitamento que levasse em conta suas capacidades acima da média de seus colegas. O resultado foi que ela começou, no seu próprio relato, a criar problemas como forma de chamar a atenção para a sua insatisfação com o programa de atendimento educativo, com o currículo ao qual estava submetida no meio escolar. (ARANTES-BRERO, 2020).

Sabe-se que muitas crianças têm problemas no meio escolar e, quando se avalia esses alunos um pouco mais a fundo, alguns têm indicativos de altas capacidades, superdotação, e, ao não serem atendidos, vão para o outro extremo, tornando-se crianças de baixo rendimento escolar, de conceitos baixos e de busca de

invisibilidade entre colegas e professores. (GUENTHER; FREEMAN, 2000).

No estudo que se desdobra mais adiante, Carla identifica-se como realizada profissionalmente, mas, na investigação psicológica, percebeu uma grande insatisfação, um conflito entre o que fazia e suas vontades mais profundas de conquistas pessoais, a ponto de querer largar tudo que fazia e ir para outro lugar. Ou seja, houve o indicativo de não realização do seu potencial total. Na biografia da pesquisadora Lynn, ela se ajustou bem ao programa de incentivo acadêmico, dando grande contribuição científica para a área de conhecimento que elegeu para estudo.

Assim, em relação ao caso em tela de Carla, pode-se compreender que, sobre o seu processo de aprendizagem, tudo indica ter havido ausência de fatores de apoio adequados, diferentemente do caso de Lynn, conforme já descrito, evidenciado no seu sucesso acadêmico e atendimento específico.

Metodologia de ensino para superdotadas na educação básica

Guenther e Freeman (2000) orientam os professores a incentivarem as suas estudantes, utilizando estratégias de verbalização para aumentar a motivação, com a técnica de “re-atribuição”, que consiste em enfatizar a capacidade de talento da criança, da jovem ou mulher, a partir do uso de frases como: “Esse assunto está bom pra você!”, “Que bom”, “Você acertou novamente”. Outro modo de estabelecer um reforço positivo é dizer, nas situações de mau desempenho, “Quase todo mundo tem dificuldade com isso”, objetivando diminuir a sensação de fracasso. O aconselhamento e a mentoria para fortalecer a autoestima da estudante é uma ferramenta importante.

Essas são as sugestões dos pesquisadores da inclusão para lidar com a mulher superdotada, no seu processo de crescimento intelectual e criativo. Nesse sentido, observa-se que o que se indica não é nada de aparato tecnológico ou de estrutura física, mas de estrutura humana, ou seja, atendimento humano e atenção

especial com as emoções, buscando, acima de tudo, incentivar esse sujeito a superar obstáculos e a acreditar em si mesmo. Não é só no meio escolar, mas em todos os espaços que esses sujeitos podem e devem estar.

Csikszentmihalyi (2020) discute a importância da autorrealização humana a partir de aspectos de interesses pessoais, de proposta de autorrealização. Esse autor explica o conceito de *Flow* (estado de fluxo), estabelecendo-o como o

[e]stado em que a pessoa fica tão envolvida numa atividade que nada mais parece importar, em que a experiência em si é tão apreciada que nos entregamos a ela mesmo a um alto preço, pela mera satisfação de vivê-la. (CSIKSZENTMIHALYI, 2020, p. 14).

Essa experiência ótima da vida, do fazer, do produzir, é que a mulher superdotada deve atingir no seu autoaperfeiçoamento. Nessa perspectiva, é preciso que ela se envolva em seus projetos, orientada e apoiada a ponto de a experiência de “*Flow* (estado de fluxo) de felicidade, da alegria na experiência de fazer, ser plena, ser uma realidade”.

Na verdade, essa orientação é para todos os estudantes e professores. A pergunta que fica é: nossa escola contemporânea, a partir da abordagem teórica desse psicólogo emérito, está proporcionando para o estudante a possibilidade do “*Flow*”? O que se percebe é que, para a educação da mulher superdotada, a busca de estimular esse estado de fluxo é de fundamental importância para a prática educacional especial.

O talento do indivíduo, o talento manifesto, deve ser incentivado, e esse encorajamento é trabalho dos pais em determinado momento e, depois, dos professores. (LANDAU, 2002). Esses sujeitos só terão sucesso mediante esse acompanhamento específico. Landau (2002, p. 24) ainda faz essas considerações importantes sobre o tema:

Em meus 20 anos de trabalho com cerca de 25 mil alunos superdotados, pude fortalecer minha crença de que suas necessidades não se assemelham às de outras crianças: conseqüentemente, os desafios em sua vida devem ser, também, distintos.

Nesse sentido, o atendimento às necessidades da mulher superdotada no meio escolar é um tema específico e exige ações adequadas.

Dados da pesquisa de Guenther e Freeman (2000) no Centro de Desenvolvimento do Potencial e Talento (Cedet), em Lavras, Minas Gerais, mostra que, das crianças atendidas por eles, só 13% são de nível econômico mais elevado, 26% da classe média, e 61% são crianças da classe pobre. Essas proporções, segundo o estudo, estão de acordo com a distribuição socioeconômica da população local. Acrescenta, ainda, que a estratégia usada é o da observação direta, que possibilita a identificação desses sujeitos.

Esses dados ajudam a refletir sobre o número de estudantes pobres, meninas, adolescentes e mulheres adultas que estão dentro desse espectro intelectual-criativo, aguardando um trabalho de apoio, incentivo e orientação. Sabe-se que o Cedet de Minas Gerais atende entre 400 e 500 crianças na região e, se esses pesquisadores trabalham com esse número de identificados, imagina nas demais localidades distribuídas pelo Brasil. Há muito trabalho a se fazer a favor desses sujeitos. Numa escola de 700 estudantes, aplicando a estatística de 5% da Organização Mundial de Saúde, teremos 35 superdotados e, dessas, pelo menos 15 mulheres (crianças e adolescentes).

As características da mulher superdotada são as já demonstradas pela área em pesquisas, iniciadas há mais de um século: capacidade acima da média em relação a seus pares (lógico-matemática, psicomotora, criatividade, arte – música, teatro, dança, arte visual –, linguagem, liderança, talento tecnológico em uma área ou em áreas combinadas).

Estabelecer ações educativas para que essas capacidades possam se desenvolver, bem como promover esforços para que

esse potencial se realize, é tarefa urgente, considerando os enormes obstáculos para que isso aconteça.

A mulher superdotada tem dificuldades para conseguir se autorrealizar e isso é explicado em estudo de Fleith, Prado e Gonçalves (2011, p. 135), para quem

[d]iversos estudos enfatizam as dificuldades enfrentadas pela mulher que se destaca pelo seu potencial superior, ressaltando a influência das forças sociais e culturais no desenvolvimento e na expressão dos seus talentos. Conciliar os múltiplos papéis desempenhados pela mulher constitui um dos principais fatores inibidores da promoção do talento feminino.

O preparo para o enfrentamento dessas forças sociais e culturais deve ser trabalhado de forma prioritária no meio escolar, tendo em vista o desenvolvimento desse segmento com necessidades educativas especiais.

Guenther (2012), doutora em psicologia educacional, escreveu um livro com o título *Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais!* Nessa obra, importantíssima para o estudo da inclusão do sujeito com necessidades educativas especiais no meio escolar, a autora explica:

A influência de pessoas significantes no ambiente, nomeadamente na família e na escola, pode ser ampliada pela inclusão de outros professores, treinadores, colegas, mentores e pessoas identificadas e aceitas pela criança como modelo. O impacto de influências interpessoais é fácil de se imaginar, mas não ajuda em nada aumentar indevidamente a importância das pessoas quando essa não é real e elas não tiverem significação efetiva na vida pessoal do aluno. É imprescindível estabelecer contato entre as crianças e jovens dotados e talentosos com pessoas de referência na comunidade, tais como cientistas, artistas, profissionais liberais, líderes, estudiosos, figuras ativas e respeitadas pela população, nas várias áreas de conhecimento e atividade. (GUENTHER, 2012, prefácio).

Essa sugestão didática tem em vista oferecer para a criança, estudante e mulher superdotada no meio escolar exemplos vivos de pessoas que realizaram seu potencial a favor da comunidade, através de áreas de trabalho dos mais diversos níveis. Na escola há os próprios professores, no entanto, oferecer mais referenciais é uma estratégia importante e necessária e, junto aos docentes, estimular neles outros potenciais, ajudando-os a mostrar para as crianças e jovens suas outras habilidades, que não sejam necessariamente as que demonstram enquanto docentes.

No meio escolar, essa criança, jovem, mulher superdotada ou talentosa apresenta características observáveis:

[...] a criança dotada é uma criança igual às outras, com atributos próprios da faixa etária e estágio de desenvolvimento, sujeita a influências do ambiente físico e sociocultural atuante na sociedade como num todo, na subcultura inerente ao grupo a que pertence e na família em que é criada, com seu estilo próprio de viver. É fácil verificar a extensão e profundidade das diferenças individuais em uma turma de alunos, onde cada criança é um ser único, e o “grupo” não deve camuflar essa condição. A criança dotada é também diferente da maioria de seus colegas, pelo desempenho notavelmente melhor que os outros. Entretanto, a capacidade elevada em uma ou mais áreas não assegura desempenho superior em todas as áreas e todas as atividades escolares, e diferentes expressões de capacidade demandam diferentes meios para desenvolver esse potencial. (GUENTHER, 2012, p. 22).

Essa informação é importante pois, no meio escolar, existe a ilusão de que a mulher superdotada é excelente em todas as áreas do conhecimento, e isso não é verdade. Normalmente, isso ocorre em áreas específicas ou combinadas.

A partir dessa informação, pode-se traçar ações específicas, como já foi indicado pela autora, colocando as meninas em contato com exemplos de referência de autorrealização no meio social. Fica evidente que encontros culturais regulares com essas pessoas

engendra estratégias ricas para fortalecer essa imagem a partir de referências sólidas, seja na arte, seja na ciência.

Preciso citar, aqui, uma experiência muito rica que tive com estudantes da Educação Infantil. Como artista plástico, professor de artes visuais, realizei uma exposição de pintura com pastel seco, cujo tema era natureza. Divulgada a exposição na mídia, uma professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Departamento de Educação Infantil (Cepae/DEI) levou as crianças para a exposição, sendo elas da faixa etária de 4 a 5 anos e, em seguida, convidou-me para dialogar com as crianças. Ao chegar no agrupamento, foi uma grande surpresa ver como as crianças haviam se interessado pelo tema e falavam sobre as obras com entusiasmo (Figura 1). Observa-se, aqui, que o professor usou a sugestão proposta de expor às crianças o exemplo de produtor artístico reconhecido, e o impacto dessa experiência foi notável. O ideal, dessa forma, numa preocupação com o atendimento do superdotado no meio escolar, é oferecer de forma sistemática essas experiências, além do incentivo às potencialidades, possibilitando atividades completares e ricas a todas as crianças, com impacto específico para as com necessidades educativas especiais em altas habilidades e superdotação.

Observa-se, na Figura 1, um número maior de meninas debatendo, com interesse, o tema de artes visuais. Quando se fala de metodologia de ensino para altas habilidades e superdotação, deve-se estar atento desde os anos iniciais e, mesmo em um grupo, esse potencial pode ser observado.

Dentro dessa linha de artes visuais e mulheres talentosas, é preciso apresentar alguns indicativos orientadores para os professores de educação básica. Winner (1998) fez uma pesquisa importante e, em seu livro *Crianças superdotadas – mitos e realidades*, descreve as características da criança superdotada em artes visuais, apontando que ela tem uma “fúria por dominar a técnica”, ou seja, dedica-se intensamente ao seu objeto de trabalho, desenhando ou pintando até atingir ótimos níveis. Outra característica é a abundância de imagens na composição, muitos detalhes retratados

e, também, a presença do uso da perspectiva artística no trabalho, sem que ninguém a tenha ensinado. Essa autora é uma das pioneiras em identificar a produção artística visual como evidência de superdotação no meio escolar.

Figura 1 – Contato das crianças com o artista – DEI



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Guenther (2012, p. 36) orienta:

O período que vai de 4 a 6 anos é a idade mais significativa para desenvolver a inteligência. Édouard Claparede, um dos baluartes da psicologia do desenvolvimento, sugere que quanto mais intensa é essa fase maior a possibilidade de desenvolver o potencial previsto no plano genético. É também a época mais propícia à formação de redes básicas de conexões cerebrais, por haver poucas aprendizagens já formadas. Em crianças que falam mais cedo, é fácil detectar sinais de inteligência geral com vivacidade mental. Por não haver currículo obrigatório na educação infantil, há mais oportunidades para exercícios de autonomia, iniciativa e expressão individual que em

outros níveis do ensino básico. E o fato de haver uma só professora na turma facilita a observação.

Feita a exposição do exemplo de possibilidades de contato no meio escolar, o ideal é que essa ação seja feita de forma sistemática, com visitas de pessoas que possam servir de exemplo para as crianças como um todo, porém, com um impacto muito maior nas altas habilidades ou superdotados e, claro, nas mulheres superdotadas. É preciso analisar as características de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento desses sujeitos, visto que a escola que temos, atualmente, se demonstra refratária a esse seguimento de estudantes, seja por desinformação, seja pela falta de políticas públicas mais efetivas e direcionadas, com recursos econômicos substanciais para uma ação vigorosa e sistemática. As dificuldades no meio escolar são esclarecidas por Guenther (2012, p. 33):

Nossa pedagogia é feita para o tipo de pensar que segue uma só lógica: a lógica linear do começo, meio e fim. A única forma de expressão aceita é a forma linear inerente a falar, escrever ou desenhar em mais de 90% do tempo escolar. É assim que funciona o mundo industrializado, desenhado e modelado pelo pensamento linear com expressão verbal (oral, escrita ou pictórica). O contexto da escola não reconhece facilmente expressões de pensamento não linear, visual e holístico, ou a lógica de configurações que utiliza caminhos diferentes do começo, meio e fim. Porém, já se verificou que o pensamento não linear está à base da criatividade, das inovações e de grande parte das criações tecnológicas. Infelizmente, esse vasto campo de atividade mental parece fugir ao alcance da educação escolar.

A autora nos leva a refletir sobre como devemos estabelecer novos parâmetros de trabalho no meio escolar, valorizando a multidimensionalidade da expressão humana e as diversas linguagens da arte como forma prioritária para uma educação integral, que visa potencializar capacidades e talentos. Ademais, é

preciso considerar que essa ação deveria trabalhar dentro de uma lógica não linear, também.

Nesse caminho para melhorar as condições gerais do meio escolar, colocando-as a serviço do desenvolvimento da criatividade dos estudantes e, portanto, do(a) superdotado(a), considerando que a escola é refratária ao pensamento não linear, holístico, é de grande importância o apoio aos professores, conforme esclarecem as psicólogas Denise Fleith e Eunice Alencar:

[...] igualmente importante é o papel do gestor (diretor) e da equipe que trabalha na escola. Cabe ao primeiro ajudar a promover condições que facilitem ao professor atuar no florescimento da criatividade em sala de aula e no contexto educacional com um todo. Nesse sentido, seguem algumas recomendações:

- a) Encorajar os professores a experimentar novas práticas pedagógicas.
- b) Evitar sobrecarregar o professor com tarefas pouco relacionadas às atividades docentes.
- c) Respeitar opiniões divergentes das suas.
- d) Facilitar a comunicação entre os professores e a troca de experiências bem-sucedidas.
- e) Promover na escola um clima de respeito, confiança e estímulo ao trabalho docente.
- f) Compartilhar com os professores livros e artigos relacionados à criatividade e ao modo de promovê-la na vida pessoal e profissional. (FLEITH; ALENCAR, 2007, p. 158).

A primeira ação fundamental para uma escola inclusiva para os que possuem necessidades educativas especiais em altas habilidades e superdotação e, claro, para todos os estudantes, é a construção de um ambiente favorável à prática da criatividade. E em que os docentes também, por sua vez, consigam expressar sua própria criatividade, estudando sobre e recebendo da direção desse espaço formal de educação toda a liberdade que exige o fazer criativo, ou seja, a abertura ao novo, ao diferente, ao divergente, ao não linear. Essa

dinâmica é desafiadora no meio escolar, implicando o estímulo aos níveis não lineares de expressão e leitura do mundo.

Gama (2007, p. 180) sugere programas específicos para atender o segmento de altas habilidades e superdotados:

Em geral, os programas para atendimento de alunos superdotados ou talentosos são planejados em torno das seguintes áreas ou domínios:

Programa para alunos com talentos em artes plásticas (pintura, escultura, etc.);

Programa para alunos com talentos em artes cênicas (teatro, dança, etc.);

Programa para alunos com talentos nos esportes (futebol, ginástica olímpica, etc.);

Programa para alunos com talentos acadêmicos.

Gama (2007, p. 182), prossegue sugerindo ações importantes com esses programas de atendimento no meio escolar e, claro, inclui a mulher superdotada dentro desse recorte.

Fundamental nos programas que atendem alunos com talentos acadêmicos é a identificação do referencial teórico do programa. Um primeiro aspecto refere-se ao tipo de programa: há programas de aceleração, de enriquecimento e aqueles que combinam os dois aspectos. Os programas de aceleração caracterizam-se por adiantar os alunos, fazendo-os saltar séries em todas as matérias ou em apenas algumas. Nas escolas que têm poucos recursos, a escolha de alta série parece ser a menos demandada na escola, ficando a responsabilidade de adaptar-se a um conteúdo mais complexo entregue ao aluno. Os programas de enriquecimento, quando desenvolvidos nas próprias escolas, exigem dos profissionais uma habilidade maior, a de diversificar as atividades na própria sala de aula ou a de criar uma sala de recursos. Porém, os programas de enriquecimento são frequentemente desenvolvidos fora das escolas, em universidades ou outras instituições de educação. Por vezes, a melhor opção para alunos que demonstram grande precocidade é a combinação dos dois modelos, com alguma aceleração e o enriquecimento paralelo.

As sugestões propostas devem ser adaptadas segundo cada espaço e grupo de trabalho no meio escolar, evidenciando-se a necessidade de uma atenção especial à mulher superdotada nesses programas, talvez até um programa específico para o talento feminino e suas necessidades específicas.

A metodologia de ensino para mulheres superdotadas, passa, primeiramente pelo reconhecimento desse segmento, pela compreensão das grandes barreiras que impedem esse potencial de se realizar e, a partir desse recorte, estabelecer programas e metas de incentivo e apoio. Acredita-se que essa ação pontual levará à possibilidade de um número crescente de mulheres premiadas em diversas áreas do conhecimento humano.

Ainda, considerando as classes desfavorecidas no Brasil, milhões de mulheres poderão conseguir realizar seu potencial, melhorando seu *status* social, sua autoestima e sua capacidade de autorrealização. Essas ações são urgentes e devem ser estabelecidas desde a Educação Infantil até a universidade. Ademais, é necessário haver um programa de busca, em comunidades carentes, de potenciais mulheres superdotadas, para que seja possível desenvolver nelas seu potencial, de modo a serem reconhecidas e submetidas a projetos que promovam a realização dessas mulheres, crianças e adolescentes.

Diante dessas ações, podemos, em médio e longo prazo, ter prêmios Nobel para o Brasil, que só é possível de ser alcançado promovendo uma educação para a criatividade, para o respeito em todos os níveis, uma educação ecológica, plural e inclusiva.

Considerações finais

Foram analisadas, no início desse trabalho, as características da mulher cientista a partir de duas bibliografias, apresentando as dificuldades enfrentadas por elas e, também, suas características pessoais que são, na verdade, características das mulheres superdotadas, com perfil de criatividade e/ou acadêmico. Em um dos casos, observou-se uma estudante que, aos 14 anos, recebeu

acesso à Universidade como forma de apoio e reconhecimento das suas capacidades.

Reconhecer e apoiar as capacidades das mulheres talentosas e superdotadas é atitude básica no meio escolar e social para que esse potencial se realize. Uma escola inclusiva precisa ser aberta ao novo, ao criativo, ao holístico, ao divergente. Se a escola só priorizar o pensamento linear, excluirá esse segmento criativo, que necessita de um ambiente aberto para poder se integrar e expandir.

Viu-se, também, um exemplo da Educação Infantil promovendo o contato de crianças de 4 a 5 anos com um artista plástico, atividade importantíssima dentro de uma proposta de escola criativa. Nesse sentido, é necessário apresentar modelos para as crianças, modelos de todas as áreas do conhecimento, de forma sistemática, tendo em vista essa promoção educativa. As sugestões de programas específicos também são estratégias para uma proposta válida e de qualidade para o apoio aos educandos e educandas com necessidades educativas especiais na área de altas habilidade e superdotação.

No entanto, o mais importante é que o professor, insubstituível em seu fazer, no processo de mediação com a criança, jovem, ou mulher superdotada, estabeleça uma relação de incentivo e apoio. A palavra e a atenção qualificada são definidoras de sucesso para esse segmento.

Antes disso, porém, a escola – com sua direção, administrativa e pedagógica – precisa oferecer condições aos seus professores, valorizando e estimulando neles a criatividade e a capacidade de inovar. Caso a escola não crie um ambiente favorável ao pensamento não linear, ao pensamento holístico, à experimentação criativa, não conseguirá resultados desejáveis para a educação de qualquer criança, especialmente da mulher de altas habilidades, superdotada.

Assim, a inclusão do professor no meio escolar como agente criativo e transformador, que precisa ser estimulado na sua criatividade, é medida estratégica. As atitudes devem incluir uma abertura ao novo, ao divergente, ao curioso e ao que “não está

dentro de caixas”, além de metodologia clara para uma ação efetiva a partir dos docentes.

Assim, partindo do reconhecimento da existência do segmento da mulher superdotada no meio escolar e de suas necessidades específicas, pode-se promover intervenção preciosas e, como visto, estabelecer programas de apoio ao talento, de apoio à alta capacidade feminina. Trabalho urgente no meio escolar... “Não as deixemos esperar mais!”.

Referências

ARANTES-BRERO, Denise Rocha. **Altas habilidades/ superdotação na vida adulta**. Modos de ser e trajetórias de vida. Curitiba: Juruá, 2020.

CSIKISZENTMEHALYI, Mihaly. **Flow** – A psicologia do alto desempenho e da felicidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Soriano (org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades** – Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLEITH, Denise de Souza; PRADO, Renata Muniz; GONÇALVES, Fernanda do Carmo. “O desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina” in **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 31, n. 1, 2011.

GAMA, Maria Clara Sodré. “Proposta de atendimento a aluno de baixa renda que se destacaram por um potencial superior” in FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Soriano (org.), **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades** – Orientação a pais e professores. Porto Alegre, Artmed, 2007.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Crianças dotadas e talentosas...** Não as deixem esperar mais! Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUENTHER, Zenita Cunha; FREEMAN, Joan. **Educando os mais capazes** – ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

LANDAU, Erika. A coragem de ser superdotado. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

SIMONS, Jonh. **Os 100 maiores cientistas da História**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

WINNER, Ellen. **Crianças Superdotadas Mitos e Realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Transtorno do Espectro Autista: uma vivência escolar no ensino de Matemática

Míriam do Rocio Guadagnini
Gabriela Rogata Ferreira Vieira
Luciana Parente Rocha

Introdução

O autismo é uma síndrome comportamental com características de um distúrbio de desenvolvimento, ocasionado por disfunções em nível de capacidades físicas e sociais, assim como no relacionamento com objetos, eventos e pessoas, segundo definição de Santos e Souza (2005). O tratamento do autismo tem, por base, tornar o indivíduo o mais independente possível em todas as áreas, e a ciência da análise do comportamento vem produzindo pesquisas aplicadas que demonstram sua eficácia no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Neste relato, estudamos uma aluna do gênero feminino, com 12 anos de idade, cursando o sétimo ano do Ensino Fundamental, que foi diagnosticada com TEA por volta dos 8 anos.

Temos como objetivo deste estudo compreender a lógica de como se dá a aprendizagem matemática de um estudante com TEA com relação às expressões numéricas e resolução de uma situação contextualizada, além de descrever, especificamente, o desenvolvimento escolar da aluna observada. Para isso, escolhemos, como referencial teórico central, a ciência da Análise Aplicada do Comportamento. De acordo com Sella e Ribeiro (2018), essa ciência estuda o comportamento humano, ou seja, a interação do indivíduo com o ambiente, e propõe modelos para torná-lo adequado socialmente. Há décadas a análise do comportamento vem produzindo pesquisas aplicadas que demonstram sua eficácia no tratamento do TEA.

Este texto foi elaborado com base no relato dos pais e da psicóloga clínica que acompanha a estudante. Os procedimentos metodológicos utilizados para a obtenção dos dados constituíram-se por registros em áudio e vídeo do relato dos pais, e também por registro da produção da aluna por meio de fotografias.

Estudo do caso

Rebeca, 12 anos, foi diagnosticada com transtorno do Espectro Autista por volta dos 8 anos de idade e considerada como representando um caso leve de Síndrome de Asperger. A aluna teve uma gestação normal, nasceu saudável, desenvolveu-se naturalmente: sentou, engatinhou, falou, andou, dentro do esperado.

Por volta dos cinco anos, os pais perceberam que Rebeca tinha dificuldades quanto à escrita da letra cursiva, que era exigida, pela escola, no último ano da Educação Infantil. Ela chorava muito para escrever dessa forma e os pais, preocupados com a situação, levaram-na para uma avaliação psicopedagógica, em que foi constatado que era somente uma fase de mudanças e adaptações. Outros conhecimentos e habilidades foram testados naquele momento, e tudo estava dentro do esperado para a idade. Logo ela se adaptou e seguiu tranquilamente para o primeiro ano do Ensino Fundamental, já sabendo ler e escrever.

Aos sete anos, as dificuldades sociais de Rebeca começaram a aparecer, e a família buscou ajuda de um profissional da Psicologia e, em seguida, de profissionais da Medicina. Após passar por terapias e inúmeros médicos, sem que houvesse um diagnóstico, finalmente um profissional da Psiquiatria identificou os sintomas como sendo TEA.

Aportes Teóricos

ABA – Análise Aplicada do Comportamento

Segundo Dittrich e Strapasson (2018), uma das primeiras descobertas de qualquer pessoa que se propunha estudar ou entender a Psicologia com mais profundidade é que ela é uma ciência plural, composta por diversos eixos, como a psicanálise, fenomenologia, psicologia sócio-histórica e análise do comportamento (ou behaviorismo). De acordo com Batomé e Kienen (2008), a linguagem utilizada e os procedimentos de estudo e intervenção para tratar com o mesmo fenômeno diferencia uma da outra. Dessa forma, os analistas do comportamento são os que trabalham com a análise do comportamento e adotam um conjunto de pressupostos e orientações presentes em uma proposta epistemológica específica, denominada behaviorismo radical.

Andery (2010) esclarece que a expressão “análise do comportamento” designa, então, um conjunto de práticas de uma comunidade (os analistas do comportamento) e seus produtos. Essas práticas envolvem as maneiras de fazer pesquisa e os seus resultados, ou seja, envolvem a pesquisa científica, que serve de base e fundamento para a produção do corpo de conhecimento teórico e de explicações (comportamento verbal) sobre o comportamento para o desenvolvimento de técnicas, procedimentos e tecnologias de intervenção, que são aplicadas para a solução de problemas envolvendo comportamentos.

O conjunto de práticas denominadas de análise do comportamento abrange, portanto, três eixos principais: pesquisa básica, aplicada e teórica. A pesquisa básica é feita por meio de experimentação em laboratórios, em que os princípios comportamentais são validados e testados. Já a pesquisa aplicada refere-se à aplicação desses princípios (e do que foi feito em laboratório) na sociedade ou em comportamentos socialmente relevantes. Por fim, a pesquisa teórica tem pertinência com a construção das definições e explicações comportamentais.

A Análise do Comportamento Aplicada, cuja sigla é ABA, derivada do termo inglês *Applied Behavior Analysis*, é um ramo da ciência da Análise do Comportamento, que estuda o comportamento humano, ou seja, a interação do indivíduo com o ambiente. A Análise do Comportamento é um campo de pesquisa fundado pelo psicólogo Skinner (1982), que explica que o comportamento é a parte do funcionamento do organismo responsável pela sua ação sobre, ou interação com, o mundo externo, ou ainda, a relação essencial e contínua entre o ambiente e as ações de um organismo.

Skinner (1982) considera que parte dos comportamentos ontogenéticos advém de consequências que, para ele, são mudanças ambientais percebidas pelo organismo como contingentes. Conforme Prette (2011), ao observar os comportamentos de indivíduos, constataram-se relações entre as respostas dos organismos e suas consequências, evidenciando que o comportamento corresponde à relação entre estímulos antecedentes e consequentes a uma resposta, denominados de Tríplice Contingência. Para Skinner (1974), a contingência explica como determinados comportamentos surgem e se mantêm ao longo do tempo. A Análise Comportamental utiliza desse conceito para entender a relação em que um estímulo consequente a uma classe de respostas altera a probabilidade de emissão das mesmas respostas no futuro em uma situação semelhante.

A ABA vem produzindo aplicações bem-sucedidas em diversas áreas e organizações, em especial está sendo vinculada às intervenções voltadas ao público com TEA, sendo nomeada como terapia do método ABA. Portanto, ABA é uma ciência com consistência teórica e metodológica.

Consoante a Sella e Ribeiro (2018), no início da década de 1960, diversos pesquisadores, como Risley, Wolf e Lovaas colaboraram para o processo que culminou com o estabelecimento da ABA como ciência, que influenciou fortemente a direção da Análise do Comportamento Aplicada ao TEA.

O autismo é um dos transtornos do neurodesenvolvimento que se manifesta nos primeiros anos de vida da criança, e que integra o quadro do Transtorno do Espectro Autista. O TEA foi definido, pela última edição do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-5*, (APA, 2014) da Associação Americana de Psiquiatria, como uma série de quadros, que podem variar quanto à intensidade e prejuízo gerado na rotina do indivíduo.

A criança, para ser diagnosticada como tendo TEA, deve apresentar os seguintes comportamentos descritos nos critérios do DSM-5 (2014, p. 50-51):

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos):

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento.

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

Os critérios retroelencados possibilitam não só o diagnóstico, mas também as áreas e habilidades que devem ser trabalhadas pelos analistas do comportamento.

A seguir, apresentamos tabela que explicita os níveis de prejuízo imposto aos indivíduos TEA e suas características.

Quadro 1 – níveis de gravidade para TEA

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 Exigindo apoio muito substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco.
Nível 2 Exigindo apoio substancial	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador

	aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 Exigindo apoio	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento.

Fonte: (APA, 2014, p. 52).

Destacamos que a estudante de nosso relato apresenta muitas das características apresentadas, como: déficits ou excessos comportamentais afetando a interação social, que se dá por meio da comunicação verbal ou não verbal; disfunções sensoriais e motoras, apresentando, em geral, padrões e comportamento restritos e repetitivos; adoção de rotinas; rigidez comportamental. Há, ainda, dificuldades em: manter o contato visual; interpretar expressões faciais e termos e contextos abstratos; compreender metáforas;

colocar-se no lugar do outro; denominadas de teoria da mente, isto é, apresenta algumas dificuldades em inferir os seus estados mentais e os de terceiros - tudo isto em um nível 1. Salientamos que o nível está associado à ajuda necessária para que a pessoa necessita, se pouca ajuda, está no nível 1, e se muita ajuda, nível 3.

Alguns comportamentos para o indivíduo com TEA vão se tornando consolidados, como se fossem regras, por exemplo: questões que envolvem horários (comer sempre no mesmo horário, e dormir e acordar nos mesmos horários), seguir um só caminho, usar o mesmo tipo de roupa, comer sempre os mesmos alimentos, ter a companhia da mesma pessoa, entre outros. Uma regra, para Veiga e Leonardi (2012), refere-se aos estímulos antecedentes que descrevem uma tríplice contingência: estímulo antecedente, resposta e estímulo consequente. Assim como o termo autorregras remete a estímulos com as mesmas características, tendo como único diferencial que a autorregra foi formulada pela própria pessoa.

Enfatizamos que o termo contingência diz respeito às relações comportamentais que demarcam relação de dependência entre si. Pensando na resolução de uma conta de matemática, trata-se de um estímulo antecedente a apresentação da tarefa. Por exemplo, uma subtração como $20-7$ e as regras para sua resolução: uso do ábaco (conta 20 e retira 7), uso da escrita (com um lápis traça 20 unidades e risca/retira 7), ou usando o algoritmo (colocando zero para as unidades e 2 para dezenas e o 7 embaixo do zero, pois se trata de unidades, desse modo se obtém o resultado 13). Quanto à resposta, representa o momento em que são utilizadas as regras mencionadas e dada uma resolução (no caso, 13), e o estímulo consequente significa o que acontece após a emissão da resolução da atividade. No exemplo de subtração dado, se a resposta estiver correta haverá uma probabilidade futura de utilizar as regras fornecidas para outras questões similares, e caso a resposta esteja incorreta, haverá uma probabilidade menor de utilizar as regras fornecidas.

Seguir regras trata-se de um comportamento como outro qualquer, e é necessário um histórico de reforço que estabeleça regras como estímulo antecedente. Exemplificando: para a multiplicação de

potências de bases iguais, mantemos a base e somamos os expoentes ($x^2 \cdot x^3 = x^5$). Sublinhamos que uma regra completa descreve, pelo menos, os três elementos constitutivos da tríplice contingência.

Compreende-se a intervenção ABA como uma terapia que considera o estudo das interações do indivíduo com o ambiente, salientando a compreensão dessa interação e buscando compreender onde está a dificuldade do aluno e estruturar e reestruturar da melhor forma as oportunidades de ensino e treino de novas habilidades. Santos (2015, p. 40) acrescenta que “cada habilidade é ensinada de forma individual, iniciada por uma indicação ou instrução, tendo o apoio quando necessário”. O suporte aos poucos vai sendo retirado para que a criança vá se tornando independente e autônoma.

Metodologia

Para o desenvolvimento desse estudo nos alicerçamos na metodologia da pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (2010), corresponde a uma pesquisa cuja fonte de dados é o ambiente natural e na qual o pesquisador é seu principal instrumento. Para a coleta de materiais são propostos instrumentos para os quais os dados possam ser predominantemente descritivos, de modo que o processo seja mais importante que o resultado final. Dessa forma, o significado é associado ao sentido dado ao objeto da pesquisa, pelos indivíduos que dela participam e pela análise dos dados, que segue um processo de busca de evidências que respondam às questões ou hipóteses definidas previamente ao desenvolvimento da pesquisa.

Empregamos ainda a pesquisa documental que, conforme Lüdke e André (2013), é uma técnica realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos com validade cientificamente comprovada. Ainda, amparamo-nos nos elementos da Análise Aplicada do Comportamento, propostos por Sella e Ribeiro (2018).

Analisamos duas atividades realizadas pela estudante Rebeca, que foram propostas em um encontro com a pesquisadora. As atividades foram extraídas do material didático escolar da aluna, já estudado anteriormente em sala de aula, e o nosso objetivo foi analisar a compreensão e as respostas dadas por ela.

A primeira atividade constituiu-se de uma expressão numérica que visava analisar o domínio do uso das operações, dos números inteiros, ordem de prioridade dessas operações e símbolos. Na segunda atividade, apresentamos uma situação contextualizada que exigia interpretação de texto e de gráfico, além de conhecimentos sobre o conteúdo de porcentagem.

Desenvolvimento escolar e aprendizagem

Os primeiros anos da escolarização da aluna transcorreram naturalmente. Rebeca foi introduzida no ambiente escolar com seis meses de idade, ficando meio período. A partir dos três anos, passou a ficar em período integral, não havendo intercorrências, ou seja, a aluna seguiu o processo escolar dentro do esperado.

No segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental, surgiram problemas relativos à sua socialização, pois Rebeca não interagia com os colegas do mesmo modo que as demais crianças o faziam: ora com uma brincadeira, ora com outra, mudando imediatamente de um assunto a outro. Rebeca apresentava dificuldade em interagir, em aceitar perder nos jogos e brincadeiras. Quando numa brincadeira era pega, por exemplo, ficava nervosa, se escondia ou chorava. A aprendizagem dos conteúdos escolares seguia de forma tranquila, sempre focada, em dia com suas tarefas. Era uma excelente aluna, e não houve percepção da escola em relação a alguma característica diferenciada da discente.

Por volta dos oito anos, outras dificuldades surgiram e a família buscou ajuda - nessa época, a estudante foi diagnosticada como representando um caso leve de Síndrome de Asperger. Rebeca passou a fazer terapia de Análise Aplicada do Comportamento (ABA) e terapia ocupacional. A psicóloga responsável pela terapia

fez um panorama do espectro autista, desconhecido pelos pais, alertando-os de que a dificuldade de compreender o mundo refletiria na vida escolar e social de Rebeca e que, ao longo da escolarização, ela iria ter altos e baixos, teria notas dentro e abaixo da média da escola. Naquele momento era necessária a adaptação escolar para que a escola não se tornasse um sofrimento para ela. A mãe relata: *“Confesso que não acreditei na perspectiva apresentada, pois naquele momento não havia lógica no meu entendimento: uma excelente aluna, com uma compreensão fantástica e detalhada dos conhecimentos, vir a ser uma aluna sem compreensão”* [do mundo].

No segundo semestre do sexto ano, as dificuldades começaram a se avolumar: lentidão e obsessão na escrita; dificuldade em produzir ou reproduzir um texto, seja ele um resumo de livro, uma redação; pouca compreensão do significado das palavras e do sentido figurado de alguns vocábulos; e baixa retenção das explicações dos conteúdos e de leituras já realizadas. Inicialmente, as disciplinas mais desafiadoras eram Geografia e História, mas aos poucos as demais do campo das Ciências Humanas foram se somando a esse grupo, segundo a mãe: *“Rebeca não conseguia compreender mais, me lembrei das palavras da psicóloga, antes desacreditadas por mim”*. Esclarecemos que a psicóloga se referia ao decréscimo escolar, não por falta de competência, mas porque, devido ao passar dos anos, os assuntos tornam-se mais complexos, não tão objetivos e claro como antes, exigindo mais repertório de correlação entre um assunto e outro. A interpretação de textos, o uso de metáforas e a formação de conceitos ficam problemáticos, evidenciando a dificuldade no que tange à teoria da mente.

Com a ajuda de profissionais da Neuropediatria e da Psicopedagogia, foram pontuados muitos problemas que acometem Rebeca, bem como possíveis soluções. Dentre estes, destacamos: o movimento de pinça que estava errado e, por isso, sua escrita era mais lenta, relação com o tempo de execução de uma tarefa, dificuldade em lidar com o erro, e motivação escolar comprometida em razão da quantidade de atividades em detrimento da qualidade das atividades.

Nas disciplinas de Matemática, Inglês, Artes e Gramática (língua portuguesa), nas quais a aluna apresentava autonomia para os estudos, foram necessárias avaliações mais reduzidas devido ao longo tempo que demandavam. Já disciplinas como Geografia, História, Ciências, Redação, interpretação de texto e leitura necessitaram de avaliações diferenciadas, pois Rebeca já não compreendia no mesmo nível dos demais alunos, requerendo textos mais sintetizados e objetivos. *“Pude observar que com algumas adaptações no ensino é possível que ela continue aprendendo e que a escola não se torne um ambiente tão punitivo, aversivo e intransponível”*, verbalizou a mãe.

No sétimo ano, as dificuldades de Rebeca se ampliaram. No entanto, no início do ano letivo, a família e os profissionais que a acompanham se reuniram com gestores da escola, de modo a apresentar suas dificuldades e dialogar sobre as possíveis soluções. A escola prontamente atendeu às solicitações. Rebeca seguiu acompanhando as aulas e tarefas como os demais alunos, e as avaliações foram adaptadas conforme suas necessidades e indicações da equipe multidisciplinar que a acompanhava.

A Aprendizagem Matemática

Neste item, apresentamos duas atividades realizadas pela aluna. A primeira é uma expressão numérica e, a segunda, uma situação contextualizada.

Com relação ao ensino e à aprendizagem da Matemática, constatamos que Rebeca tem gosto pela aprendizagem da disciplina, mais facilidade e autonomia para o seu estudo comparativamente às demais disciplinas, exigindo, no entanto, organização das regras, estudo dos conceitos, refazer as atividades para o estudo.

Buscamos o conteúdo de expressões numéricas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), para identificar o ano a ser introduzido e as habilidades a serem desenvolvidas no estudante e, para a nossa surpresa, não o encontramos. Analisando

os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a pesquisa novamente foi em vão. Nesta busca, deparamos com Silva e Arruda (2011, p. 23) que explicam:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais não abordam o ensino das expressões numéricas, embora estejam presentes no livro didático e os docentes continuam a ensiná-las, demonstrando-nos que, de certa forma, esse conteúdo está presente nas salas de aula e faz parte do sistema educacional.

Destacamos que o ensino das expressões numéricas faz parte da Matemática básica, e elas são importantes em todos os ramos da Matemática, uma vez que ajudam nas soluções de problemas do cotidiano. As expressões numéricas são combinações entre operações (como radiciação, potenciação, multiplicação, divisão, adição e subtração), números e símbolos (parênteses, colchetes e chaves, em que a ordem nas operações é importante). É por meio do conhecimento das operações básicas e da interpretação dos dados das situações-problema que organizamos as informações, extraímos os dados e efetuamos os cálculos para a sua resolução.

Silva e Arruda (2011, p. 26) definem uma expressão numérica como sendo:

Expressão numérica é toda expressão que envolve uma ou mais operações, com números e, a expressão numérica representa uma única ideia de quantidade, isto é, tem um único resultado que pode ser obtido da seguinte forma: primeiramente efetuando-se as multiplicações e divisões, obedecendo à ordem em que aparecem e, a seguir, efetuando-se adições e subtrações, também obedecendo à ordem que aparecem.

Explica-nos esse autor que

[...] Quando aparecem nas expressões (parênteses), [colchetes] e {chaves}, efetua-se primeiro o que está dentro dos parênteses, depois

o colchete e por último o que está na chave, na ordem que aparecem na expressão.

O estudo das expressões numéricas é desafiador para alunos e professores, seja pela dificuldade em manusear as operações no conjunto dos números inteiros (operações entre números negativos e positivos), ou por haver uma ordem nas operações bem definida (multiplicação e divisão, adição e subtração) e não na ordem em que elas aparecem nas expressões, ou ainda pelo uso de símbolos como os parênteses (), colchetes [] e chaves {}. Nas expressões em que aparecem esses símbolos, a ordem correta para a resolução é dada pela eliminação dos parênteses, colchetes e chaves, ou seja, a resolução acontece sempre dos sinais interiores (os mais internos das expressões) para os exteriores (os mais externos). Nesse sentido, a pesquisadora Parmegiani (2011, p. 2) reflete que:

O êxito na resolução de uma expressão numérica está ligado ao domínio das regras de prioridade dos sinais de associação e da ordem na realização dos cálculos além, é claro, da destreza do aluno em operar com os números.

Vale pontuar que, para a resolução da primeira atividade, era necessário ter conhecimentos acerca das operações com números no conjunto dos inteiros, prioridade das operações e símbolos. Nosso objetivo, nesta atividade, foi verificar se a aluna tinha o domínio no uso das operações, da ordem de prioridade dessas operações e símbolos, além de verificar se utilizava corretamente as regras já estudadas.

Observamos que as atividades foram extraídas de seu caderno de atividades de Matemática, desenvolvidas no cotidiano escolar. A pesquisadora apenas escolheu uma das atividades para que ela fizesse em sua presença, de modo a explicitar a sua resolução, caso não fosse possível compreender seu registro, pois já havia encerrado a aprendizagem sobre esse conteúdo nas suas aulas de Matemática. O objetivo era entender a lógica utilizada pela aluna

para a resolução: será que seria a mesma apresentada no material? Ela se lembraria das regras? Quais? Atingiria o objetivo final?

Atividade 1

1. Resolva a expressão numérica:
 $2 - \{(-3) \times [2 + 8 \times (-2-7) + (-6)] - 10\} = +54$

Handwritten work showing the student's solution process:

$$2 - \{(-3) \times [2 + 8 \times (-9) + (-6)] - 10\}$$

$$2 - \{(-3) \times [2 - 72 - 6] - 10\}$$

$$2 - \{(-3) \times [-76] - 10\}$$

$$2 - \{228 - 10\}$$

$$2 - 218 = -216$$

Additional calculations shown:

$$\frac{12}{72} = \frac{1}{6}$$

$$\frac{14}{42} = \frac{1}{3}$$

Fonte: Material da estudante, 2020.

Na atividade 1, Rebeca demonstrou que tinha clareza das regras associadas à resolução da expressão. Ela resolveu iniciando pelas operações prioritárias, no caso a multiplicação e divisão. Observamos que, para realizar a multiplicação, era necessário resolver uma adição com números inteiros $(-2-7)$, obedecendo à ordem dos símbolos: primeiro os parênteses; depois a multiplicação $8 \times (-9)$, obtendo (-72) ; respeitando a ordem dos símbolos, seguiu para os colchetes; na sequência, efetuou a divisão $(-72:-6)$, obtendo $+12$. Soluciona, assim, as operações indicadas nos colchetes e, por último, as chaves. Todas as regras, tanto das operações, como dos símbolos, foram obedecidas pela estudante com muita facilidade e clareza dos procedimentos, conseguindo executar com êxito a atividade.

A aluna demonstrou possuir as habilidades necessárias para a resolução das expressões numéricas, não apresentando dificuldades com a tabuada, ou mesmo dúvidas em relação à prioridade das operações e dos símbolos, como parênteses, colchetes e chaves, bem como não revelou ter dificuldades com as operações no conjunto dos números inteiros. Há que se fazer a ressalva de que não apresentamos a ela as regras para a resolução

da expressão numérica - simplesmente selecionamos a atividade para que ela resolvesse na nossa presença.

Observamos que a Matemática tem uma certa vantagem em relação às demais disciplinas, como a Língua Portuguesa, por exemplo, pelo fato de suas regras não terem exceções e serem claras, mas é preciso que o aluno as perceba e saiba utilizar corretamente. Desse modo, as expressões numéricas pertencem a um nível de conhecimento disponível, de acordo com Robert (1998), e mesmo o aluno sendo capaz de reconhecer essa necessidade, ele tem dificuldade em reconhecer qual o padrão a utilizar. Segundo Chevallard (1985, p. 55), a noção de “padrão” situa-se em um nível implícito mais profundo e, por isso, trata-se de um conteúdo difícil para a maioria dos estudantes.

Veiga e Leonardi (2012) pontuaram que o termo regra se refere aos estímulos antecedentes que descrevem uma contingência. Logo, a Matemática apresenta a clareza dessa contingência, sendo ela uma descrição do passo a passo que precisa ser seguido para se obter o resultado desejado. Tivemos a evidência de que as regras utilizadas para a resolução da expressão numérica que, para muitos alunos, constituem motivo de dificuldade, no presente caso, facilitaram a apreensão pela aluna, visto que ela tinha um passo a passo de como obter o resultado esperado.

No geral, pessoas com TEA apresentam uma redução em questões referentes à criatividade, a capacidade de imitação e de tomar iniciativa, o que compõe a teoria da mente. Por exemplo, um indivíduo com TEA que só come usando a colher, quando chega a um local onde as pessoas usam garfo e faca, provavelmente não conseguirá comer, pois há alguma rigidez comportamental ou uma incapacidade imitar e se comportar de acordo com as opções do ambiente. Não conseguindo utilizar aqueles objetos para se alimentar, pode-se desencadear nervosismo, frustração, choros ou outras crises típicas de cada caso. É necessário que as pessoas a sua volta estejam atentas e que, no dia a dia, possam dar suporte, fornecendo oportunidade de treino e intervenção para ensinar habilidades diferentes do comum, ofertando suporte para orientar

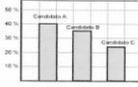
ou guiar, para que peçam uma colher, ou que peçam alimentos que possam ser comidos sem utilizar garfo e faca. Se não for possível combinar com antecedência com esse indivíduo que, caso não goste da comida, ele em seguida será levado a um lugar já conhecido e que conseguirá se alimentar. Vê-se que as regras e a previsibilidade norteiam o comportamento da pessoa com TEA, e com a Matemática não é diferente: as regras acolhem esses indivíduos, dando-lhes um passo a passo a ser seguido, ou seja, a previsibilidade de como atingir o objetivo.

De acordo com o relato da família, a aluna apresenta dificuldades na interpretação de texto e, em virtude disso, escolhemos uma segunda atividade com o objetivo de verificar o grau de compreensão na resolução de uma situação contextualizada e da noção do conceito de porcentagem. Nesta atividade, era preciso que a aluna conseguisse ler e interpretar o problema, além de aplicar os conhecimentos matemáticos de conceito de porcentagem, leitura de gráfico, operações de multiplicação e de divisão no conjunto dos números naturais.

A porcentagem é um conceito introduzido no quinto ano para o cálculo de porcentagens e representação fracionária, e no sexto ano a ideia é retomada, porém por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da “regra de três”. Já no sétimo ano, é revisitado o cálculo de porcentagem e introduzida a resolução e elaboração de problemas que envolvam variação de proporcionalidade direta e de proporcionalidade inversa (BRASIL, 2018). Segundo Carpenter et al (1980), em um teste realizado para avaliar o desempenho dos alunos americanos em diversos conteúdos da Matemática, constatou-se que somente 35% dos alunos com 13 anos e 58% dos alunos com 17 anos souberam informar a que porcentagem corresponde o valor de 30 em relação a 60, um dado muito alarmante para os estudiosos em educação matemática, dada a importância do conceito para o ensino de educação financeira.

Atividade 2

2. Numa prévia eleitoral entre os três candidatos a prefeito de uma cidade, foi anotada as seguintes intenções de voto: O candidato A teve a preferência do eleitorado com 40% dos votos, o candidato B com 36% e o candidato C com 24%. Se esse prognóstico se mantiver inalterado até a eleição, quantos votos terá cada um dos candidatos, se nesse município possui 12.000 eleitores?



$A = \frac{40}{100} \cdot 12000 = 4800$

$$\begin{array}{r} \times 40 \\ 120 \\ \hline 00 \\ 480 \\ \hline 4800 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 21 \\ 4800 \\ + 4320 \\ \hline 2880 \\ \hline 12000 \end{array}$$

$B = \frac{36}{100} \cdot 12000 = 4320$

$$\begin{array}{r} \times 36 \\ 120 \\ \hline 720 \\ 3600 \\ \hline 4320 \end{array}$$

$C = \frac{24}{100} \cdot 12000 = 2880$

$$\begin{array}{r} \times 24 \\ 120 \\ \hline 480 \\ 2400 \\ \hline 2880 \end{array}$$

Fonte: Material da estudante, 2020.

De acordo com a resolução da atividade 2, foi possível observar que a aluna conseguiu interpretar o problema, relacionar cada dado ao seu respectivo candidato e efetuar os cálculos corretamente. Não identificamos dificuldades, por parte da aluna, na interpretação do gráfico, bem como na transformação de uma porcentagem em sua fração equivalente, na simplificação de frações, na operação de multiplicação e na determinação da porcentagem de um valor dado.

Nessa série, a aluna vinha apresentando profundas dificuldades na interpretação e compreensão de textos e na retenção de informações. Então o fato de interpretar e resolver corretamente essa questão pode ser explicado pela linguagem simples, direta e objetiva com que o problema é abordado, o que facilita a compreensão por pessoas com autismo.

Ao observar a questão, não identificamos elementos que demonstrem que houve a verificação da atividade. Então a pesquisadora perguntou como ela poderia ter certeza de que o problema estava correto. Assim, a aluna propôs a soma dos resultados para verificar se o total resultava em 12.000 eleitores. Na sequência, fez os cálculos, constatando o valor esperado.

Ressaltamos a necessidade da ênfase nas situações de validação, segundo Freitas (2010), em que o saber construído é utilizado para elaborar uma explicação teórica. Assim, para o educador, é necessário atentar ao processo todo, visto que o aluno pode não ter clareza do que é esperado, e não se deter apenas na solução da atividade, perdendo a chance de ampliar sua autonomia e aumentar seu repertório acadêmico. Sublinhamos ainda a importância dos combinados em sala de aula, do educador estabelecer o que se espera do aluno, pois do contrário, um aluno com TEA não o fará por falta da instrução.

Considerações Finais

O presente estudo teve por objetivo compreender a lógica de como se dá a aprendizagem matemática de uma estudante com TEA com 12 anos de idade, cursando o sétimo ano, com relação às expressões numéricas e a resolução de uma situação contextualizada, além de pontuar o desenvolvimento escolar da aluna. As atividades desenvolvidas pela estudante foram extraídas de seu material didático, e a aluna já havia estudado os conteúdos previamente.

A escolha da atividade sobre expressões numéricas deu-se por se tratar de um conteúdo que conjuga diferentes conhecimentos, como operações no conjunto dos inteiros, ordem das operações e ordem na resolução dos símbolos. Esperávamos compreender como a aluna assimila e aplica diferentes regras e conhecimentos numa mesma atividade. Já a segunda atividade foi escolhida por se tratar de uma situação contextualizada, a qual demanda compreensão do texto, além da compreensão matemática acerca de

porcentagem, leitura de gráfico, simplificação de frações e operação de multiplicação para sua resolução.

Consideramos que, ao apresentar as atividades à aluna, estamos exigindo, em acordo com Robert (1998), um nível de conhecimento disponível, ou seja, o aluno deverá dispor de situações já familiarizadas, situações de referência variadas, um conhecimento já internalizado. Desse modo, verificamos que a aluna apresenta o conhecimento exigido para a resolução e consegue aplicá-lo de forma adequada desde que as regras sejam passadas e treinadas de forma clara e objetiva para que posteriormente possam ser utilizadas para concluir uma atividade com acerto.

Já para a atividade 2, destacamos que a linguagem simples e objetiva da situação favoreceu a sua resolução. Como estímulo antecedente, reportamos a leitura do gráfico, a demarcação dos candidatos em A, B e C, auxiliando a estudante na organização da resolução. No entanto, o conhecimento disponível para o cálculo da porcentagem, simplificação das frações e multiplicação no conjunto dos números naturais e validação de sua resposta, sem dúvida, demonstra a importância da apresentação do algoritmo ao estudante com TEA.

Apesar das limitações e barreiras comportamentais impostas ao indivíduo com TEA, conforme descritas no decorrer do texto, observamos que o aluno pode obter êxito na aprendizagem de Matemática, em especial, por esta disciplina ter toda a sua estrutura pautada em algoritmos, facilitando a assimilação pelo estudante de conteúdos que, na maioria das vezes, é visto como de muita complexidade e dificuldade para qualquer aluno.

Assim como é trabalhado nas terapias, pode-se obter dados qualitativos na execução de atividades estruturadas, desde que seja fornecida a ajuda e o suporte necessários para a sua realização, além de se eliminarem os excessos de atividades e conteúdos que não são tão relevantes no decorrer da escolarização.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDERY, M. A. P. A. Métodos de pesquisa em análise do comportamento. **Psicologia USP**, São Paulo vol.21 no.2 p. 313-342, abril/junho. 2010.

BATOMÉ, S. S.; KIENEN, N. **Análise e Modificação do Comportamento**: Disciplina na modalidade a distância. Palhoça: UnisulVirtual, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto editora, 2010.

CARPENTER, T. P. et al. Results of the second NAEP mathematics assessment: secondary school. **Mathematics Teacher**, vol. 73, n.5, 329-338, 1980.

CHEVALLARD, Y. La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: **La pensée Sauvage**, 1985

DITTRICH, A.; STRAPASSON, B. A. Bases Filosóficas Da Análise Do Comportamento Aplicada. In: SELLA, A.C.; RIBEIRO, D. M. (ORG). **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**, 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018. p 59-71.

FREITAS, J. L. M. Teoria das Situações Didáticas. In: MACHADO, S. D. A. (Org). **Educação Matemática**: Uma (nova) introdução. 3. Ed. São Paulo: EDUC, 2010. p. 77-112.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação Matemática: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 2013.

PARMEGIANI, R. **Contextualizando o ensino das expressões numéricas no Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cnem/cnem/principal/re/PDF/RE64.pdf>>. Acesso em: 01 de dez. 2021.

PRETTE, G. Treino didático de análise de contingências e previsão de intervenções sobre as consequências do responder. **Perspectivas** [online]. 2011, vol.2, n.1, pp. 53-71.

ROBERT, A. Outils d'analyse des contenus mathématiques à enseigner au lycée et à l'université. Recherches en Didactique des Mathématiques. **La Pensée Sauvage**, v. 18, n. 2, p. 139-190, 1998.

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. O que é Análise do Comportamento Aplicada. In: SELLA, A.C.; RIBEIRO, D. M. (ORG). **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**, 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018. p 45-58.

SILVA, G. C. M. da; ARRUDA, M. R. M. F. de. As expressões numéricas, o Contig 60 e a formação de professores do ensino fundamental I. In: MONTEIRO, S. A. I.; RIBEIRO, R; LEMES, S.S.; MUZZETI, L. R. (Org.). Educação na contemporaneidade: reflexões e pesquisa. **Pedro e João**, 2011, p. 23-42.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Tradução de João Cláudio T. R. Azzi. São Paulo: EDART/Edusp, 1974

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1982.

VEIGA, D. I.; LEONARDI, J.L. Considerações conceituais sobre o controle por regras na clínica analítico-comportamental. In: BORGES, N. B.; CASSAS, F. A. (ORG). **Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p 171-177.

Flexibilizações curriculares na docência inclusiva

Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra

Érica Yamauchi Torres

Míriam do Rocio Guadagnini

Introdução

A educação, na perspectiva inclusiva, defende a diversidade humana no que se refere aos diferentes modos e ritmos de aprendizagem, às habilidades e às barreiras que precisam ser superadas para que todas as pessoas, sem distinção, alcancem a efetivação dos seus direitos - especificamente pessoas com deficiência (PCD), com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou com altas habilidades/superdotação. O princípio da educação inclusiva foi oficializado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que defende o direito da criança, do jovem ou do adulto de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. (UNESCO, 1990).

No sentido de contribuir para a construção de uma educação que avance no âmbito da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) é que, por meio deste estudo, objetivamos analisar as atividades escolares, com flexibilizações curriculares, para um determinado estudante com transtornos globais do desenvolvimento. Além disso, procuramos refletir se as atividades investigadas contribuem para tornar o processo educacional mais inclusivo, relacionando a formação docente, desenvolvida no *locus* desta pesquisa, com o favorecimento da educação na perspectiva inclusiva.

Defendemos que o direito à educação é constituinte da formação de toda e qualquer pessoa e, por isso, “deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização

peçoal”. (BRASIL, 2001). Assim, esse direito deve favorecer as nossas capacidades e necessidades, as quais devem (ou deveriam) ser respeitadas e contempladas nas mais diferentes esferas sociais e, principalmente, na formação integral dos EPAEE em instituições educacionais. O acesso universal à Educação Básica na perspectiva inclusiva também é priorizado no Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2015).

Apesar de reconhecermos a legitimação de tornar a educação um campo realmente inclusivo, portanto mais democrático e justo, muitos estudos revelam aspectos históricos de exclusão e de segregação de estudantes. Isso ocorre devido ao comportamento humano de estranhar o que foge a uma padronização, e também em razão dos privilégios dados a determinados grupos, oriundos dos reflexos socioeconômicos, políticos e culturais.

Assim como Freire (2019), acreditamos que a educação tem a propriedade de transformar a vida das pessoas, desde que percebamos criticamente que não há neutralidade em nossas ações. Sob esse olhar, ou agimos de forma inclusiva, buscando caminhos de possibilidades para que todos acessem os saberes construídos historicamente, ou estaremos fortalecendo a exclusão dos EPAEE e a perpetuação dos pequenos grupos dominantes, pautados na competitividade, no individualismo e na produtividade.

Admitimos também a existência de políticas públicas referentes à Educação Inclusiva, entretanto, assim como Matiskei (2004, p. 188) refletimos que “há necessidade de uma releitura das políticas públicas em andamento”. Dessa forma, é possível observar como as forças hegemônicas, presentes na sociedade moderna neoliberal, enfatizam o individualismo, a competitividade e a produtividade permeada pelas competências requeridas no mundo do trabalho. Tudo isso cria um cenário desfavorável para a Educação Inclusiva, entretanto:

Compete à educação e à escola, nesse sentido, ser um meio de contestação da ordem dominante, trabalhando para a superação de projetos políticos pedagógicos que conformam os sujeitos aos

padrões de exclusão decorrentes do processo capitalista de produção. Criar espaços para que o modelo dominante seja problematizado, com vistas a sua superação, é o compromisso que cabe à escola, ainda que ela não detenha todas as armas para a transformação das relações vigentes. (MATISKEI, 2004, p. 188).

Pactuamos com o que é pontuado nos estudos de Matiskei (2004) e Capellini (2018) ao defender que o trabalho docente, aliado às pequenas ações do cotidiano escolar, seria capaz de conectar o contexto atual da escola pública à efetivação das políticas públicas que versam sobre a Educação Inclusiva. Assim, as flexibilizações curriculares são apresentadas como uma possibilidade de todo e qualquer aluno acessar o currículo da escola comum. (FONSECA, 2011; CAPELLINI, 2018).

Discutimos, aqui, o conceito de adaptações curriculares relacionado à definição de ajustes, flexibilizações e adequações (FONSECA, 2011), ou seja, as mudanças necessárias no currículo para os EPAEE. Assim, para os casos dos estudantes com deficiências (física, visual e auditiva), a principal ênfase estaria na adequação de recursos, nas estratégias ou nas metodologias. Já nas realidades educacionais de pessoas com comprometimentos e/ou com limitações mais severas, decorrentes da condição de deficiências ou de transtornos, Capellini (2018) propõe a construção de um currículo especialmente planejado para cada estudante.

O *locus* dessa pesquisa é o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), sendo uma unidade de educação básica e de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, a instituição apresenta 61 estudantes com necessidades educacionais específicas¹ (NEE), dentre os seus 663 estudantes.

¹ Utilizamos o termo específicas, ao invés de especiais, pautadas na literatura espanhola (González, 2007) e por considerar que as necessidades são peculiares, ou seja, particular a uma determinada pessoa ou etapa de seu desenvolvimento, podendo ser permanentes ou temporárias.

A proposta de ensino da escola é baseada em uma abordagem inclusiva, de modo a garantir a previsão legal na Lei Brasileira de Inclusão, n.º 13.146/2015, e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n.º 9.394/1996. A ênfase é destinada à inclusão escolar em todos os níveis e modalidades de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fundamentada na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Iniciamos a estruturação desse artigo a partir desta seção introdutória. Posteriormente, expomos os caminhos metodológicos que percorremos para, em seguida, apresentarmos o percurso teórico que embasa o nosso estudo. Subsequente, realizamos as análises e construímos os resultados, interpretados qualitativamente, por meio do referencial teórico. Com as considerações finais, retomamos os objetivos indicados no artigo, refletindo se as atividades analisadas oferecem adaptações que contemplem as reais NEE de um estudante com TGD, favorecendo a inclusão deste e as relações da formação docente com a construção de uma escola mais inclusiva. Evidenciamos as considerações finais e finalizamos com as referências bibliográficas.

Caminhos metodológicos

Exploramos a abordagem qualitativa, atentando-nos ao ambiente natural da pesquisa, de forma descritiva e indutiva, com foco no processo investigatório e não apenas nos resultados. (TRIVIÑOS, 2017). Assim, delineamos as atividades que iríamos analisar e indicamos o estudante para qual elas foram planejadas, pertencente a uma determinada instituição escolar, referente à qual ano/turma da classe comum, e quais seriam as NEE possivelmente verificadas. Sobre a abordagem qualitativa, Bardin (2016, p. 145) afirma que:

Pode funcionar sobre corpus reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis.

Desse modo, consideramos a relevância dos significados das relações humanas, que são muitas vezes desconsiderados nas abordagens estatísticas.

Trilhando esse caminho metodológico, utilizamos o enfoque interpretativista. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que essa é uma forma de resistir ao viés sistemático e clássico positivista, pois nos atentamos para o contexto escolar, interpretando os diversos fenômenos da realidade investigada.

Ginzburg (1989) também explora o aspecto interpretativista, indicando esse método como heurístico, ou seja, analisando as particularidades menos visíveis dos dados, os quais demonstram menor relevância explícita, em oposição às características mais perceptíveis.

Realizamos a coleta de dados a partir de uma análise documental, reconhecida por Ludke e André (1986) como valiosa. Assim, os autores definem que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Lima Júnior, *et al.* (2021, p. 49) definem a análise documental, na perspectiva qualitativa, como um

procedimento que utiliza técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e que adota para tal cauteloso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados.

ssim, os nossos documentos escolhidos para o estudo foram as atividades indicadas como adaptadas, além das legislações que versam sobre a inclusão escolar das PCD, altas habilidades/superdotação e TGD.

A inclusão escolar do estudante com Transtornos Globais do Desenvolvimento

A inclusão de um estudante com a diversidade do TGD é um grande desafio, que exige uma construção que envolve toda a escola, a família, as metodologias diversificadas e os profissionais qualificados. Falamos de João, um estudante de 8 anos de idade, curioso, que demonstra interesse por livros, placas coloridas e estar no meio de outras crianças, mesmo não conseguindo interagir com elas de forma típica. Apresentou como limitações perceptíveis dificuldades na comunicação verbal, não conseguindo interagir pela oralidade, e se comunica de outras formas: pegando na mão dos colegas e direcionando para o que deseja que eles façam, como abrir a porta ou alcançar algum objeto. Ele aprendeu a caminhar com 5 anos de idade e se locomove ainda com certo cuidado. Ele faz uso de fraldas e necessita que lhe ofereçam a água e o lanche na boca em sua rotina escolar, pois não tem autonomia para estas atividades. Apresenta poucas habilidades motoras e cognitivas necessárias ao desenvolvimento da escrita, com dificuldades para compreender comandos simples, como brincar ou sentar. Interage com os demais alunos e professores, às vezes, de forma conflituosa e não tem contato visual prolongado. Tem fixação por extintores e apresenta diversas estereotípias.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento com déficits persistentes na comunicação social e na interação social em diferentes contextos. (APA, 2014). Geralmente, os estudantes apresentam comportamentos relacionados às dificuldades de adaptação escolar e de aprendizagem. Alguns têm limitações que dificultam a compreensão das atividades escolares, além dos desafios na

interação social. Concordamos que o diagnóstico de TGD deva ser considerado para nortear o planejamento de atividades que atinjam as capacidades do estudante, mas não o destino de ser incapaz de desenvolver as suas potencialidades.

Para Bezerra (2011), pensar as condições de acessibilidade na escola é pensar esse contexto como um espaço de oportunidades, debates, estilos e ritmos de ensino-aprendizagem diversos. A educação inclusiva prima pelo reconhecimento do outro e a construção de um projeto comum de ensino com respeito aos diferentes desempenhos.

A inclusão de João possibilitou aos seus professores vislumbrar um contexto mais amplo de conteúdos com estratégias de ensino flexíveis, que criassem caminhos de possibilidades para um desempenho escolar diferente, mas não menos importante. Esses caminhos foram pensados a cada dia, a cada aula por um grupo de professores que, até aquele momento, não tinham tido a experiência de ter um aluno com essas necessidades educativas. As dificuldades foram muitas na busca de metodologias que criassem portas de acesso para as habilidades de João, e acreditar nas capacidades do aluno para além da deficiência foi fundamental para se criar expectativas de aprendizagem.

Formação Docente na Perspectiva Inclusiva

Reconhecemos que, nas últimas décadas, avanços relevantes alcançaram a formação docente no Brasil, tanto nos aspectos legais, quanto em relação à produção de pesquisas científicas direcionadas ao tema. (PLETSCH, 2009). Entretanto, estudos apontam lacunas na formação docente inicial como um dos desafios para a implementação da educação na perspectiva inclusiva, ecoando, assim, o discurso comum sobre o despreparo dos professores no que se refere ao trabalho com estudantes que apresentem alguma necessidade específica para desenvolver a sua escolarização. (COSTA; ROCHA; LIMA, 2020).

Consideramos que a formação docente precisa habilitar o professor para lidar com as demandas atuais, sobretudo com a diversidade e as diferenças, buscando quebrar a ideia da homogeneização no processo ensino e aprendizagem. Dessa forma, acreditamos ser importante a reflexão envolvendo teoria-prática, que é um dos focos do grupo de pesquisa LUPA, do qual esta investigação é fruto. O grupo propõe o estudo e a implementação de estratégias, recursos e metodologias de ensino que busquem dar respostas às necessidades dos EPAEE, englobando determinadas escolas públicas da região centro-oeste do Brasil.

Por outro lado, pesquisas apontam que a formação inicial das licenciaturas é falha no preparo básico para o professor atuar diante dos desafios de incluir a diversidade de estudantes presentes nas escolas, havendo uma (de)formação na capacitação inicial docente na perspectiva da escola inclusiva. Esses estudos indicam a tese de que a ausência da oferta de disciplinas obrigatórias sobre a educação especial cria uma lacuna nessa (de)formação, a qual reverbera em grandes limitações ao trabalho dos professores, de modo a tornar a escola um local que fomente processos de marginalização dos alunos com deficiência. (COSTA; ROCHA; LIMA, 2020).

Sobre essa problematização, em relação à omissão da formação inicial preparatória dos nossos professores para atuarem de forma mais segura com os EPAEE, assinalamos a recomendação por meio da portaria ministerial nº 1.793/1994 (BRASIL, 1994). A iniciativa, embora incentive a introdução de disciplinas sobre a educação especial nos variados cursos de formação, não os obriga a oferecer aos seus licenciandos um conhecimento geral sobre os desafios de se prepararem para essa atuação. Percebemos que esse caráter não obrigatório desonera os gestores do ensino superior de ofertar essas disciplinas em suas matrizes curriculares.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) preconiza a integração entre professores da educação especial e da educação comum, sendo essa uma das imbricações necessárias para a efetivação da educação inclusiva. Porém, sabemos que nem toda instituição

escolar possui profissionais habilitados em educação especial, ficando esse trabalho a cargo apenas do professor da sala comum, o qual se reconhece como despreparado (COSTA; ROCHA; LIMA, 2020). O Plano indica, também, que as escolas comuns de ensino devem organizar suas turmas de modo a prever e prover.

Partindo desse pressuposto da relação entre o ensino e a pesquisa, consideramos, como uma das possibilidades para buscar uma educação mais inclusiva, o trabalho desenvolvido no CEPAE pelos membros da Comissão de Educação Inclusiva² (CEI), pela comunidade escolar e colaboradores externos, por meio do Projeto de Ensino Educar na Diversidade, Projeto de Pesquisa Lupa e Projeto de Extensão Escola Inclusiva: um diálogo entre professores e comunidade. Essa proposta pode ser compreendida como um meio de atender as demandas dos docentes e dos mediadores pedagógicos inclusivos³ para responderem às necessidades dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Todos esses projetos referenciam o tema da inclusão, frutificando em estudos, curso de formação docente, estratégias de ensino, implementação de recursos, adaptações, diálogos, reflexões e a tentativa de implementação de trabalho colaborativo entre diversos agentes educacionais.

Essas ações fomentam não apenas questões pedagógicas, como também a constituição de uma cultura institucional menos preconceituosa e capacitista em relação às habilidades de todos os estudantes, considerando que eles podem aprender em tempos e modos diferentes, independente das condições individuais desses. Dessa forma, os membros da CEI gerem um trabalho conjunto entre professores da sala comum, professor orientador, serviço de

² A CEI é constituída por professores, técnicos, psicólogos, coordenadores de departamentos, representante discente e da Associação de Pais, representante da biblioteca setorial e demais servidores com interesse no tema da inclusão. Informações disponíveis em <https://sites.google.com/ufg.br/educacaoespecialinclusiva/apresenta%C3%A7%C3%A3o>.

³ São os licenciandos da Universidade Federal de Goiás, os quais atuam no trabalho da mediação pedagógica aos EPAEE no CEPAE.

psicologia do CEPAE, mediador pedagógico, família, orientação educacional do CEPAE e direção do CEPAE, além dos profissionais da saúde que atendem o estudante fora da esfera educacional. Como visto, não há nessa instituição a presença do professor especializado, o que nega a previsão das diretrizes da política educacional brasileira, porém, é evidente a mobilização de toda uma comunidade que resiste diante das suas condições reais.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000, p. 2) enfatiza o planejamento e a execução de ações pedagógicas em relação às adaptações e flexibilizações na escola comum. Tais adaptações e mudanças devem ocorrer para todos os estudantes que apresentem “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares”, relacionadas às deficiências ou não, indicando aos professores a necessidade de planejarem por meio de:

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. (BRASIL, 2000, p. 02).

Assim como Pletsch (2009, p. 150), consideramos que, em muitos casos, a realidade da educação pública brasileira ainda “trata-se de uma inclusão precarizada”, mas nem por isso deixamos de *esperançar*, no sentido de lutar, de construir, como nos propõe o pensamento freireano. Assim, vislumbramos o trabalho colaborativo entre os pares da escola como um caminho para capacitar os professores acerca das adaptações curriculares. (MENDES; VILARONGA, 2014). A finalidade é a de atender as diversas formas de aprendizagem de seus estudantes, permitindo-lhes o acesso a um currículo que seja mais flexível e dinâmico, não se desvinculando das intencionalidades da escola.

Adequações Curriculares

Para Capellini (2018) e Zanato e Gimenez (2017), a adaptação ou adequação curricular é toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo, dando acesso aos conteúdos a todos os estudantes sem empobrecê-los, e possibilitando alternativas metodológicas e avaliativas que atendam às especificidades de aprender de cada um.

Concordamos com a perspectiva desses estudiosos e compreendemos que a realização efetiva das adaptações depende também de outros fatores que extrapolam os muros da escola, como o diálogo entre educação e saúde. Reconhecemos a relevância do trabalho multiprofissional entre o professor, orientador educacional, gestor escolar, terapeuta, médico, psicólogo, nutricionista e fonoaudiólogo, que podem nos apontar indicadores de desenvolvimentos possíveis. Entretanto, nem sempre o estudante com NEE possui atendimento de algum desses profissionais da saúde, como é o caso singular de João, o que exige da escola orientações e encaminhamentos específicos para os familiares e a busca por diferentes estratégias e adaptações que possibilitem esse desenvolvimento diferenciado.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais já havia a previsão acerca das adaptações curriculares, de maneira que essas deveriam ser realizadas no

[...] currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos; (BRASIL, 2002, p. 33).

Pletsch (2010) define como exclusão intraescolar a ausência de reflexão sobre o currículo, determinado por características de falta de significado, rigidez e descontextualização. Argumentamos que as atividades adaptadas seriam um meio de combater essa exclusão

que ocorre dentro das nossas escolas. Para isso, é imprescindível que os docentes sejam abertos ao trabalho colaborativo para construírem um currículo mais dinâmico e flexível, como defende Capellini (2018), de modo a ponderarem sempre as intencionalidades da escola, levando-se em conta os princípios da igualdade e da diversidade.

Alguns estudos apresentam níveis e categorias das adaptações curriculares, a saber: a) as adaptações curriculares de grande porte e b) as adaptações curriculares de pequeno porte (HEREDERO, 2010). As adaptações curriculares de grande porte permeiam o aspecto administrativo: tornar o currículo escolar mais flexível por meio do projeto político pedagógico, que deve incorporar adaptações relacionadas à temporalidade, avaliação, objetivos e conteúdos; propor o ensino colaborativo por meio do trabalho conjunto entre o professor da sala comum e o professor de educação especial (MENDES; VILARONGA, 2014); dialogar com os profissionais de apoio e da saúde, favorecendo uma equipe multidisciplinar no acompanhamento dos estudantes; propor a formação continuada dos profissionais da educação; planejar a acessibilidade estrutural; entre outras ações de flexibilização, adequadas ao contexto escolar.

As adaptações de pequeno porte consistem em contemplar as diferenças individuais na sala de aula, não interferindo de modo substancial no projeto político pedagógico da escola. Elas estão relacionadas às seguintes ações: propor estratégias fundamentais para alcançar a individualização do ensino; dar possibilidade ao estudante de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem; diversificar o como e o quando ensinar e avaliar, adequando a organização da sala de aula e contemplando a utilização de vários recursos, de acordo com as diferentes necessidades.

Dentre essas adaptações de pequeno porte, é pertinente esclarecer que a atenção individualizada é uma estratégia importante e necessária para os EPAEE. Dessa forma, o docente deve ponderar que as atividades adaptadas não sejam 100%

diferenciadas da turma comum em que o estudante esteja matriculado. Assim, o conteúdo é o mesmo para a turma, o que muda é a forma de se trabalhar esse ele e o tempo que o estudante vai precisar para desenvolvê-lo.

Flexibilizações curriculares de grande e pequeno porte serão apresentadas neste estudo, pensadas para a inclusão escolar de um estudante com TGD cursando o primeiro ano do ensino fundamental do CEPAE, uma escola pública federal de Goiânia. Na próxima seção, iremos apresentar as atividades e analisar se ocorrem adaptações curriculares de grande e pequeno porte, assim como a maneira que esses processos são manifestados. Nesse sentido, também refletiremos sobre a relevância da formação docente continuada do professor da sala comum e as suas implicações para que a educação se torne, cada vez mais, inclusiva, mesmo com a ausência de um professor especialista em educação especial.

Análise e discussão dos dados

Neste estudo, apresentaremos a proposta de flexibilizações curriculares, desenvolvidas com João durante seu desempenho escolar no primeiro ano do ensino fundamental numa abordagem interdisciplinar⁴. A partir de um mesmo conteúdo programático, foram propostas unidades temáticas e, com base em cada unidade, foram articulados os diferentes conteúdos das sete disciplinas dos Anos Iniciais.

A escolha de um tema a ser compartilhado pelas diferentes disciplinas possibilita aos alunos compreenderem os diferentes enfoques de um mesmo conteúdo, ampliando o seu leque de informações. Da mesma forma, acessar maior diversidade de recursos pedagógicos, por meio das diferentes metodologias,

⁴ A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

propicia o estabelecimento de maior sentido e significado às novas informações apresentadas na sala de aula. Assim, a unidade temática “O espaço escolar e cotidiano” foi abordada de forma interdisciplinar, originando diferentes atividades escolares para os alunos. Apresentaremos a atividade de Língua Portuguesa para exemplificar as adaptações curriculares desenvolvidas para João, no sentido de ampliar as possibilidades de o aluno compreender o conteúdo escolar.

Figura 1 - Orientações de aprendizagem para o ensino remoto



Fonte: Orientações de aprendizagem para o ensino remoto. (VALENÇA *et al*, 2020).

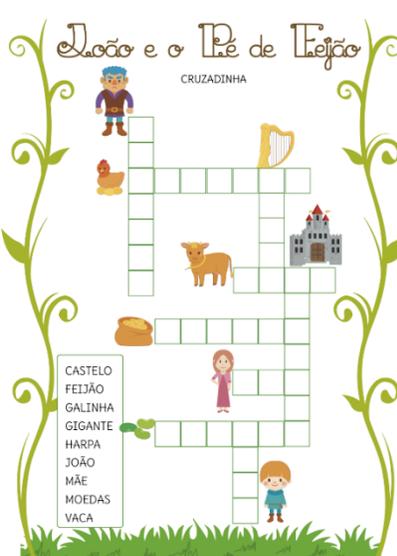
Apresentaremos algumas atividades com a literatura infantil para ilustrar o trabalho com as flexibilizações curriculares que possibilitaram que o aluno se aproximasse do conteúdo trabalhado. É importante destacar que acreditamos em um plano de ensino inclusivo, ou seja, o mesmo conteúdo para todos da turma - entretanto, entendemos que esse planejamento deva ser cuidadoso com as diferentes formas de aprendizagem.

A primeira atividade é sobre o conto de fadas “João e o pé de feijão”, de autoria de Benjamin Tabart, sendo a segunda com o conto moderno “O Macaco e a Velha”, de João de Barro (Braguinha), e a

terceira atividade sobre o poema de Elias José, “A Casa e seu Dono”. As atividades com a literatura oferecem um leque de opções metodológicas que, além de contextualizar a leitura e a escrita, possibilitam as flexibilizações e adaptações no currículo.

Atividades interdisciplinares de Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. 1º ano do Ensino Fundamental. Conteúdos: Leitura e escrita; lista de palavras; animais; natureza e ambientes

Figura 2 – Atividade 1

<p>LOCAL E DATA.</p> <p>João e o Pé de Feijão</p> <p>CRUZADINHA</p>  <p>CASTELO FEIJÃO GALINHA GIGANTE HARPA JOÃO MÃE MOEDAS VACA</p> <p>NOTEDOOKDAFROF.BLOGSPOT.COM</p>	<p>LOCAL E DATA.</p> <p>HISTÓRIA: JOÃO E O PÉ DE FEIJÃO</p>  <p>JOÃO ESTÁ SUBINDO NO PÉ DE FEIJÃO.</p> <p>AGORA, COLE OS FEIJÕES NA LETRA F.</p> <p>F F</p>
--	--

Fonte: Referências de domínio público.⁵ Adaptações dos autores.

⁵ Disponível em <https://www.soescola.com/2017/02/caca-palavras-joao-e-o-pe-de-feijao.html>. <https://br.pinterest.com/pin/588704982529705145/>. Acesso em abril de 2019.

Figura 3 – Atividade 2

<p>LOCAL E DATA. História: O Macaco e a Velha Autor: João de Barro (Braguinha) Escreva o nome dos elementos que aparecem na história.</p>  <hr/>  <hr/>	<p>LOCAL E DATA. HISTÓRIA: O MACACO E A VELHA</p>  <p>JOÃO, CUBRA O M COM PALITOS.</p> <p>M M M</p>
---	--

Fonte: Referências de domínio público.⁶

⁶ Disponível em <https://colorir.me/banana-para-colorir/>.
<https://www.tudodesenhos.com/d/macaco-fazendo-palhacada>.
<https://www.espacoeducar-colorir.com.br/2018/07/30-desenhos-do-dia-dos-avos-ou-dia-da.html>. <https://colorirdesenhos.com/desenhos/1111-boneco-bolacha>. <https://br.pinterest.com/elitonfuchs/po%C3%A7o/>.
<http://www.supercoloring.com/pt/desenhos-para-colorir/violao-acustico>

Figura 4 – Atividade 3

LOCAL E DATA.	LOCAL E DATA.															
<p>Destaque do poema as palavras que rimam:</p> <p>Coco rima com</p> <p>bonita rima com</p> <p>cimento rima com</p> <p>telha rima com.....</p> <p>lata rima com</p> <p>elegante rima com</p> <p>repente rima com.....</p> <p>Circle o nome do animal.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">      </div> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>ELEFANTE</td> <td>ABELHA</td> <td>ABELHA</td> <td>JUMENTO</td> <td>ELEFANTE</td> </tr> <tr> <td>CABRITA</td> <td>CABRITA</td> <td>CABRITA</td> <td>CABRITA</td> <td>JUMENTO</td> </tr> <tr> <td>MACACO</td> <td>MACACO</td> <td>BARATA</td> <td>MACACO</td> <td>ABELHA</td> </tr> </table> <p>Complete a frase com o nome de um dos animais.</p> <p>Essa casa não é minha. Quem mora nela é a _____</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> PATA PERUA GALINHA </div>	ELEFANTE	ABELHA	ABELHA	JUMENTO	ELEFANTE	CABRITA	CABRITA	CABRITA	CABRITA	JUMENTO	MACACO	MACACO	BARATA	MACACO	ABELHA	<p style="text-align: center;">  ESSA CASA NÃO É MINHA QUEM MORA NELA É A  GALINHA _____  ESSA CASA É DE TELHA QUEM MORA NELA É A  ABELHA _____ </p>
ELEFANTE	ABELHA	ABELHA	JUMENTO	ELEFANTE												
CABRITA	CABRITA	CABRITA	CABRITA	JUMENTO												
MACACO	MACACO	BARATA	MACACO	ABELHA												

Fonte: Referências de domínio público.⁷

Na atividade 1, os alunos foram desafiados a elaborar uma cruzadinha com as palavras retiradas do texto literário após ouvirem o conto de fadas e acompanhar o texto. Eles deveriam ler as palavras e procurar o local certo delas na cruzada para completá-la. Para João, foi necessário fazer adequações que lhe possibilitassem interagir com a forma escrita do conto de fadas. Deu-se destaque para a imagem do conto e da letra F, de “feijão”.

⁷ Disponível em <https://pt.slideshare.net/ednalucialo/pesfernandes/sequncia-didtica-a-casa-e-seu-dono-1>.
<https://br.pinterest.com/pin/540713498986987403/>.
<https://br.pinterest.com/braz2766/galinha-pintadinha/>.
<https://toldosterracos.blogspot.com/2020/06/tipos-de-telha-colonial.html>.
<https://comofazeremcasa.net/desenhos-para-colorir-de-abelhinha/>.

A professora mostrou a imagem para João, relacionando com a história ouvida por ele. Com o dedo de João, acompanhou o formato da letra F e, junto com ele, colou feijões sobre a letra para a assimilação da forma escrita. Foi uma atividade também desafiante para o aluno, que apresenta muitas dificuldades para associar a história ouvida com as imagens do texto e também por possuir limitações na escrita.

Na atividade 2, foi apresentada a história “O Macaco e a Velha”, de autoria de João de Barro (Braguinha), em filme infantil, e foram destacadas, no quadro, as principais palavras que os alunos ouviram. Após a leitura, eles deveriam escrever a palavra correspondente a cada gravura. Para João, foi enfatizado o nome da história, o desenho do macaco e a escrita da letra M com palitos de picolé, para ele associar o som da letra de “macaco” e o formato.

Na terceira atividade, sobre o poema “A Casa e seu Dono”, de autoria de Elias José, brincou-se com as rimas das palavras contidas no texto. Os alunos deveriam procurar palavras que rimassem completando as frases. Além disso, eles deveriam fazer a leitura dos três nomes relacionados para cada gravura de animal, identificando o nome correto de cada um. Por último, iriam completar a frase com o nome do animal que formasse a rima. A adaptação, realizada nesta atividade, para João, consistiu em retomar com ele as rimas, repetindo-as e relacionando-as às figuras dos animais e suas casas. Em outro momento, pedimos a João que copiasse dois nomes de animais dessas rimas. A escrita dos dois nomes foi realizada com a ajuda direta do professor.

Tais atividades foram apontadas pelos professores como práticas que estabeleceram sentido para o aluno, pois João demonstrou interesse em realizá-las e apresentou alegria ao receber o retorno positivo da professora por ter conseguido fazer, mesmo com ajuda. A apresentação do conteúdo de forma simplificada e não empobrecida criou possibilidades de realização e respeitou o nível de desenvolvimento do aluno.

As adaptações realizadas nas atividades da turma nos possibilitaram respeitar o nível de desenvolvimento diferenciado

do aluno. Demos acesso ao conteúdo sem empobrecê-lo, e sim criando alternativas metodológicas. (CAPELLINI, 2018). A utilização de audiovisuais, como os filmes infantis com músicas e falas de personagens, também enriquecem e permitem acessos sensoriais múltiplos, o que chama muito a atenção de todos os alunos e, de forma especial, a atenção de João, que demonstra interesse por essas atividades na sala de aula e produz.

Ao realizarmos essas adaptações, definidas por Zanato e Gimenez (2017) como de pequeno porte por serem relativas aos objetivos e conteúdos trabalhados em sala de aula, propomos, também, uma avaliação do desempenho que respeite o que o aluno é capaz de mostrar de forma singular, sem comparações com os outros alunos. O desempenho escolar de João só é comparado com ele mesmo. Ao trabalharmos o mesmo conteúdo, favorecemos a eliminação de sentimentos de inferioridade causados, muitas vezes, quando o professor prepara para a turma um poema para trabalhar a leitura e a escrita e, para o aluno com deficiência, um desenho do coelhinho da Páscoa para tão somente pintar. A escolha das estratégias pedagógicas na sala de aula deve respeitar a grande diversidade presente neste espaço, pois quando o professor não respeita a diferença de seu aluno, ele deixa de atender a sua necessidade educativa específica.

Considerações finais

Pensar que a imagem da deficiência não deve antecipar a imagem do sujeito, assim como compreender que a personalidade de um aluno com deficiência não apresenta somente funções subdesenvolvidas, mas qualitativamente diferente (VYGOTSKY, 2012), permeou toda a escrita desse trabalho. A inclusão do aluno só acontece quando o professor acredita que a personalidade do discente não é definida pela deficiência, mas pelas consequências sociais dessa.

Para os estudantes com deficiência intelectual que não conseguem acompanhar sua turma em relação ao desempenho

escolar, as flexibilizações curriculares criam diferentes caminhos para o acesso ao conteúdo pedagógico. Conhecer o aluno e suas possibilidades é fundamental para criar metodologias diversificadas, pois um só método não cabe para todos, independentemente de ter ou não deficiências.

O movimento das escolas transformadoras vem desafiando a todos a pensar em uma educação que respeite as diferenças e faça valer os direitos de todos. Dificilmente compreenderemos as formas diferenciadas de aprender de nossos alunos com uma perspectiva padronizada e determinista, pois o espaço educacional deve ser um espaço de oportunidades, de debates e de construção de um projeto coletivo. A escola inclusiva investe na formação continuada de seus professores e técnicos para a ruptura das formas padronizadas de ensino, que excluem as formas diversas de aprender.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATIONS (APA). **Manual de Diagnóstico e estatística dos transtornos mentais – DSM-5**. 5. ed., Porto Alegre: Arthmed, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, C. S. G. B.; REIS, M. B. F. Educação Inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Polyphonia**, Goiânia, v. 22, n. 01, p. 19-32. Editora UFG, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. *Lei n. 13.146*, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793**, de 27/12/94. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, 1994.

CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**, 2018.

COSTA, Vanderlei Balbino; ROCHA, Leonor Paniago.; LIMA, Adrielle Martins de Lima. A (de)formação da formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva. **R. Científica UBM**, Barra Mansa (RJ), ano XXV, v. 22, n. 42, 1. Sem. 2020, p. 66-84. ISSN 1516-4071

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores.** 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais.** Morfologia e história. Trad. Federico Carotti. 2 ed. São Paulo: Companhia da Letras, (1989).

GONZÁLES, Eugênio. **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre. Artmed, 2007.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Adaptação curricular, estratégia na escola inclusiva. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010 Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>. DOI: 10.4025/actascieduc.v32i2.9772.

LIMA JÚNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos.; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. E. P. U., 1986.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202. Editora UFPR, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtfTpBycb/?format=pdf&lang=pt>

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - Unesco. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2010.

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

VALENÇA, K. B. C. *et al.* **Orientações de Aprendizagem para o Ensino Remoto** [recurso eletrônico]: 1º Ano dos Anos Iniciais - Ensino Fundamental. Ananindeua, PA: Itacaiúnas, 2020.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Machado Libros, 2012.

ZANATO, Caroline Borges; GIMENEZ, Roberto. **Educação Inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares**, 2017.

O contexto histórico da educação inclusiva

Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra

Telma Raimunda Nascimento

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual nas instituições de ensino vem sendo cada vez mais debatida em diferentes produções científicas, e grande parte desses trabalhos focam nas políticas de inclusão e práticas docentes direcionadas aos interesses desse alunado. Entretanto, dentro das escolas, pouco se vê, de fato, o professor dar voz a esses e valorizar as suas singulares experiências escolares. (GLAT; STEF, 2021).

Como parte do movimento inclusivo das pessoas com necessidades educacionais específicas, vários episódios e eventos históricos ocorreram, marcando uma trajetória de debates, discussões, lutas e mudanças no contexto da temática, com o propósito de promover a aceitação e melhor compreensão do fenômeno da inclusão escolar. (BRASIL, 2006b). No entanto, apesar da trajetória de discussão acerca da temática, o que podemos perceber é que existe, ainda, dificuldade do entendimento do que seja realmente educação inclusiva e, por conseguinte, de como promover, a contento, a inclusão dentro da escola.

O processo de escolarização de pessoas com deficiência tem sido, atualmente, um dos assuntos mais frequentes em publicações na área de educação inclusiva (LIMA; PLETSCHE, 2018). Assim, insere-se nesse contexto como um dos elementos constituintes dessa trajetória de desafios, da qual a educação inclusiva vem permeando de longa data, marcada pela trajetória de invisibilidade, segregação, discriminação e participação precária de pessoas com deficiência em âmbito social e educacional.

Nesse sentido, discutir sobre a avaliação das necessidades educacionais de alunos com deficiência intelectual, no sentido de entendê-la e analisá-la no contexto educacional no qual está inserida, requer uma visão histórica do movimento de luta das pessoas com deficiência. Considera-se também o âmbito cultural, social e político marcado por mudanças que irão refletir nas concepções filosóficas, teóricas e práticas dos profissionais da educação que atuam na identificação das necessidades educacionais específicas desses alunos. Entretanto, somente a formação docente inicial e continuada na perspectiva inclusiva romperá com as barreiras da inclusão escolar, pois as diversas práticas pedagógicas excludentes se devem ao despreparo dos professores e outros profissionais da escola. (SILVA; SOUZA; ALMEIDA, 2021; COSTA; ROCHA; LIMA, 2020).

A compreensão desse contexto se faz necessária porque, no nosso entendimento, as mudanças e acontecimentos históricos, sociais, políticos e econômicos implicam em mudanças filosóficas, conceituais e atitudinais na educação, levando a escola à realização de práticas educativas que vão ao encontro dessas transformações.

Amaral (1998) chama a atenção para o fato de que os conceitos e as definições referidas às pessoas com deficiência evidenciam as práticas sociais a elas relacionadas, embasadas nas concepções que foram se constituindo acerca das pessoas com deficiência, vigentes em diferentes momentos históricos. Para a autora, em decorrência desses conceitos e definições que subjazem as concepções acerca das pessoas com deficiência, ocorreram práticas de extermínio e marginalização, segregação e omissão, paternalismo e descrédito. Em contrapartida, a autora também evidencia o movimento contrário de credibilidade, investimento em educação e reabilitação, integração e luta pela inserção e cidadania.

De acordo com Amaral (1998), para além do reconhecimento das práticas obscuras e excludentes direcionadas às pessoas com deficiência, ao longo da história, faz-se necessária a continuidade do movimento, no sentido de questionar como a sociedade vem se posicionando e se comportando frente às conquistas já consolidadas do movimento de luta das pessoas com deficiência e

que, porém, ainda necessitam serem traduzidas em práticas concretas de inserção e participação social dessas pessoas, em detrimento das práticas de preconceitos, estereótipos e estigma.

Em âmbito educacional, a luta de pessoas com deficiência pelo direito à educação de qualidade nos remete a reflexão acerca da função social da escola e o entendimento do processo de escolarização como meio para o atendimento às necessidades advindas do desenvolvimento humano e do contexto social do qual os indivíduos estão inseridos. Portanto, a compreensão do desenvolvimento educativo passa pelo entendimento do processo pelo qual os homens produzem sua existência, a cultura, o processo produtivo e as relações sociais. Neste sentido, a escolarização das pessoas com deficiência é parte integrante das demandas emergentes da escola num contexto mais amplo, da qual se destaca a demanda da inclusão escolar.

De acordo com Mantoan (2003), a escola, na perspectiva da inclusão, cumpre função social que passa pelo acolhimento e o respeito às diferenças como fator essencial da condição humana dos sujeitos que a compõe, estabelecendo instituições de qualidade que se propõem a contribuir com a formação de todos os alunos, sem distinção. Assim, nesses espaços são ensinados a valorização da diferença pela convivência com seus pares pelo clima socioafetivo de cooperação e de espírito de solidariedade, em detrimento de tensões competitivas que apenas contribuem para agravar as dificuldades dos alunos. São escolas que, segundo a autora, “não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma”. (MANTOAN, 2003, p. 35).

Melette e Kassar (2013) evidenciam que a inclusão das pessoas com deficiência em espaços sociais e educacionais passa a ser assunto de importância nos debates e discussões teóricas, sendo parte também de pautas dos legisladores e das ações governamentais, com o objetivo de romper com as práticas de

segregação e exclusão dessa população e inseri-la nos espaços sociais, dentre os quais a escola se inclui. No entanto, as autoras também esclarecem que não se pode negar a complexidade da pretensão de transformação das práticas de exclusão em práticas de inserção, inclusão e igualdade numa sociedade determinada pelo modo de produção capitalista em que “exclusão e inclusão são partes constitutivas de um mesmo processo, submerso em uma trama social que sustenta sua interdependência”. (MELETTE; KASSAR, 2013, p. 25).

Considerando as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que interferem nos processos educacionais, acreditamos que, para apreender o objeto de estudo dessa pesquisa, se faz necessário compreender, em âmbito do contexto histórico da educação inclusiva, como se constituiu a visão que hoje se tem sobre a avaliação das necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência intelectual (DI). A definição de deficiência intelectual, adotada neste trabalho, é pautada numa visão multidimensional que a compreende como uma limitação importante no funcionamento intelectual e em habilidades significativas como nas capacidades sociais, práticas e sociais. (Schwartzman e Lederman, 2017).

Para a compreensão desse tema é importante uma contextualização da educação inclusiva, tendo como pano de fundo as lutas das pessoas com deficiência (das quais se inserem as pessoas com DI), em busca de participação social e do direito à escolarização, levando em consideração as determinações sociais, políticas e econômicas estruturantes da conjuntura de classificação dos indivíduos, conforme padrões de normalidade historicamente estabelecidos. Esse trabalho é pautado na concepção de que a personalidade da pessoa com deficiência se apresenta com características e tendências diversas e singulares, e não somente funções subdesenvolvidas ou anormais. (VYGOTSKY, 1993). A forma como o professor e os outros alunos significam essa forma diferenciada de aprender é que leva o aluno a avançar ou a retroceder em seu processo de aprendizagem escolar. É necessário romper com

a homogeneização das formas de ensinar para defender uma escola mais justa e democrática. (BARRETO; REIS, 2011).

Das práticas de invisibilidade, segregação e exclusão às lutas pela inserção e participação social

Januzzi (1992) assinala que as pessoas com deficiência vêm ao longo da história buscando um lugar que não seja a invisibilidade, a exclusão, a segregação e o preconceito, bem como almejam uma inserção social enquanto sujeitos de direitos em igualdade de oportunidades. Essas pessoas se inserem na história num contexto marcado pelas lutas de grupos e classes, de dominação e de poder e pela lógica dos que servem e dos que não servem para a sociedade.

Dentre os episódios de invisibilidade, exclusão e segregação, ocorridos ao longo da história das pessoas com deficiência, Silva (1987) aponta, na Idade Antiga, o extermínio das crianças consideradas fora do padrão de normalidade em Esparta, assim como o direcionamento das crianças com deficiência para o trabalho de servidão pelos periecos¹, ou ainda o abandono das crianças à margem de rios para que alguma família plebeia pudesse acolhê-la, em Roma.

Na Idade Média, segundo Silva (1987), a ideologia da doutrina cristã traz o conformismo da situação de miséria e vulnerabilidade como dádiva natural da vida e situa os marginalizados numa posição de conformados com o próprio destino, dos quais se enquadram as pessoas doentes e com problemas físicos e mentais. Essas pessoas, vítimas do descaso social, não viam outra saída a não ser a de se recolherem à condição de desvalidos, merecedores da vida que possuíam e conformados com a pobreza na esperança de que o perdão divino as salvaria da situação de exclusão que se encontravam.

¹ Os periecos formavam a segunda camada da sociedade estamental de Esparta e se dedicavam ao comércio e à indústria artesanal. Ver Romanelli (1999).

Em contrapartida, os princípios cristãos de amor e cuidado com o próximo, apesar do caráter de conformismo, influenciaram medidas de proteção às pessoas pobres e marginalizadas a partir do século IV. Nessa perspectiva, destaca-se a construção de hospitais para atendimento dessas pessoas, inclusive de pessoas com deficiência. (SILVA, 1987).

No entanto, Crespo (2009) chama a atenção para o fato de que os hospitais que abrigavam as pessoas doentes e com deficiência eram constituídos mais pelo caráter de afastamento das pessoas do convívio social do que o de cuidado com a saúde. Segundo a autora, esses hospitais eram tidos como um lugar para se morrer em detrimento da função de promoção de cura e de saúde.

Essas instituições tinham funções parecidas com os da época anterior ao século XVII, dos quais foram descritos por Foucault após análise do verdadeiro propósito que se encobria por um discurso cristão. Foucault (1979) refere-se aos estabelecimentos hospitalares dessa época como um lugar que recebiam os enfermos para o preparo para a morte e busca pela salvação. Para o autor, os hospitais, além de não promoverem a cura dos enfermos, os conduziam para a conformação da espera pela morte.

Ainda na Idade Média, os senhores feudais deram continuidade à manutenção dos hospitais e instituições que atendiam as pessoas doentes e com deficiência, no entanto, prevaleciam as concepções místicas e misteriosas. Essas pessoas eram deixadas de lado, uma vez que contrariavam a existência humana pautada na “normalidade”. Eram, então, considerados anormais e indignos de compaixão. Nesse período, em decorrência do aumento da população, as condições de higiene tornaram-se precárias, o que ocasionou o início de várias epidemias na Europa Medieval. As pessoas que conseguiram sobreviver às epidemias, dentre elas as que tinham deficiência, viveram sob grande privação, discriminação, abandono e marginalidade. (SILVA, 1987).

Apesar da preocupação social em promover cuidados com as pessoas com deficiência, é oportuno perceber o caráter assistencialista das práticas de proteção a essas pessoas. Nallin

(1994) evidencia essa questão afirmando que, na verdade, as práticas ainda tinham como objetivo o afastamento das pessoas do meio dos ditos normais e adequados para o convívio social.

O Renascimento, período de reforma artística, literária e científica da Idade Média, traz uma nova concepção de mundo, em que o humanismo, caracterizado pelo reconhecimento da razão do homem, bem como de sua posição central no mundo que o cerca, sobrepõe a concepção pautada na divindade, em que as explicações das coisas se baseavam nas questões sagradas. Essa nova maneira de pensar também alterou a relação e o tratamento com as pessoas com deficiência, e mesmo não resolvendo por completo o problema da marginalização dessas pessoas, no entanto, proporcionou um novo olhar da sociedade para com elas. (SILVA, 1987).

Já a revolução científica, ocorrida entre os séculos XV e XVI, modifica os campos de conhecimento. A produção de livros em série, bem como o acesso às produções por parte da população, proporcionou a disseminação de conhecimentos científicos, mudando o enfoque das investigações dos fenômenos por meio da contemplação divina para a vertente que sugeria a dúvida, a experimentação e a confirmação dos fenômenos.

A partir desse período há o fortalecimento da ideia de que as pessoas com deficiência necessitam de uma atenção própria e que não podem, simplesmente, serem integradas ao convívio com as demais pessoas, naturalmente. Inicia-se então, a ideia de reconhecimento de que as necessidades dessas pessoas são diferentes das demais e que, portanto, são necessárias medidas para que possam se inserir igualmente na sociedade. (SILVA, 1987).

No início do século XIX, nos Estados Unidos da América (EUA), em decorrência da necessidade de preparação de soldados para a guerra, foram construídas moradias para fuzileiros que adquirissem alguma limitação física no exercício da profissão. Após a Guerra Civil norte-americana foi criado o Lar Nacional para Soldados Voluntários Deficientes, que posteriormente se expandiu em outras unidades. (SILVA, 1987). O referido lar dá origem ao início das instituições específicas para o atendimento a pessoas com deficiência.

A partir do século XIX a deficiência passa a ser compreendida como uma patologia e a ser submetida a classificações e caracterizada como um “problema” de ordem médica. Os hospitais e instituições de atendimento às pessoas com deficiência declaravam que tinham como função promover a reabilitação desses indivíduos. No entanto, o tratamento médico, oferecido às pessoas vítimas de doenças, bem como às pessoas com deficiência e anomalias era, para Foucault (1979), o tratamento dado ao leproso: de exclusão, segregação e de caráter corretivo, decorrente da concepção negativa de anomalia da natureza que necessita de distanciamento para a busca da “resolução” do problema.

A forma institucionalizada de tratamento às pessoas com deficiência se expande no século XX em decorrência ao grande número de sujeitos com sequelas de guerra e, também, por consequência do desenvolvimento de especialidades na medicina e os programas de reabilitação. Os centros de reabilitação para as pessoas com deficiência, implementados na época, se caracterizam pelo caráter disciplinador, baseado no modelo médico de deficiência. (NALLIN, 1994).

No período entre Guerras em alguns países europeus e nos EUA foram desenvolvidos programas e centros de treinamento para veteranos de guerra, como exemplo a Comissão Central da Grã-Bretanha para o Cuidado do Deficiente. Em decorrência do grande número de amputados, cegos e outras deficiências, o assunto ganha importância política nacional e internacional, chegando ao âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU). (SILVA, 1987).

A ONU, criada com o objetivo de manter a paz entre as nações e garantir os direitos humanos como forma de combater a ideologia de guerra, teve papel fundamental nos debates mundiais sobre igualdade de condições de todas as pessoas, inclusive de pessoas com deficiência.

Em 1948, a referida organização promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, em seu artigo 1º, reconhece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade

e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade". (ONU, 1948, p. 4). Isso significa que, independente de condições físicas, sensoriais, intelectuais ou outra qualquer, o direito à dignidade humana deve ser respeitado sem nenhuma distinção.

Considerada como um marco importante e como parte do histórico do movimento inclusivo e de proteção aos direitos das pessoas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos abre precedente para vários outros eventos mundiais, marcando o início de um percurso de debates, discussões, lutas e mudanças na trajetória das pessoas com deficiência. Esses eventos tiveram como propósito promover a aceitação e melhor compreensão das necessidades das pessoas com deficiência, trazendo para a sociedade a responsabilidade não somente de aceitá-las, mas também de promover ações de inserção e inclusão. (BRASIL, 2006b).

A trajetória da luta das pessoas com deficiência pela inserção e participação social pode ser sintetizada pelas ideias de Mazzotta (2003) ao evidenciar que a noção de deficiência existente até o século XVII era baseada em ideias místicas e de ocultismo, não havendo embasamento científico e teórico que explicasse, de forma clara e realista, o conceito de diferenças, nem tampouco de deficiência.

Para o autor, as causas da marginalização e segregação das pessoas com deficiência podem ser atribuídas ao fato de que o desconhecido causa medo, rejeição e distanciamento. Outra razão, apontada pelo autor, pela qual as pessoas com deficiência eram tratadas como anormais, refere-se ao fato de que a cultura religiosa de endeusamento do homem por sua 'imagem e semelhança de Deus' julgava ser as pessoas com deficiência criaturas imperfeitas que deveriam estar à margem da condição humana e, portanto, à margem do convívio social das pessoas ditas normais perante a imagem perfeita e semelhante de Deus. (MAZZOTTA, 2003).

Mazzotta (2003) ressalta, ainda, que em decorrência do estado de conformismo da condição de deficiência e de sua relação com a condição de incapacidade e invalidez, a sociedade, por muito tempo, esteve omissa às necessidades das pessoas com deficiência,

até que houvesse a quebra do paradigma e da concepção de mundo baseada na divindade e na “perfeição” para a concepção de mundo baseada na razão humana e no homem como sujeito de direitos, independentemente de suas diferenças e especificidades.

Da conquista pela participação social ao direito à escolarização: o percurso da exclusão, segregação e integração até a chegada do movimento pela inclusão escolar

O movimento mundial de luta das pessoas com deficiência repercutiu no Brasil por meio de manifestações individuais e coletivas, trazendo conquistas importantes para a população, dentre as quais se destaca o direito à escolarização nos ambientes educacionais comuns. No entanto, é oportuno salientar que tal direito foi concedido levando em consideração não somente o direito à escolarização dessas pessoas, mas também, e talvez principalmente, pelas demandas econômicas e sociais apresentadas ao país.

Meletti e Kassar (2013) apontam que a escolarização no Brasil sempre esteve vinculada às demandas econômicas do país e que, por essa razão, foi se tornando prioritária à medida que a organização econômica assim necessitava. As autoras relatam que, desde o Brasil Colônia, ainda que já existissem leis que preconizavam a gratuidade de instrução para todos os cidadãos, a exemplo da primeira Constituição Brasileira, ainda era dada pouca atenção a escolarização da população, uma vez que a economia, baseada na exploração de bens naturais e monoculturas, não exigia escolaridade para a massa trabalhadora, que era composta em sua maioria por escravos.

Lanna Junior (2010), ao evidenciar a trajetória do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, destaca que, no período colonial, ainda vigoravam as práticas de exclusão. Os sujeitos com deficiência ainda eram confinados pelas famílias. Os portadores de algum tipo de doença eram isoladas em ambientes de reclusão. A doença provocava medo e aversão, principalmente quando alterava a

aparência física do doente – lesões na pele e deformidades nas extremidades do corpo –, que era afastado do convívio social.

Ainda segundo o autor, no século XIX, com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, houve mudança desse contexto, em que se destaca o início do atendimento às pessoas com deficiência, num contexto nacional de busca pela independência e de fortalecimento da identidade cultural. Nesse cenário marcado por uma sociedade aristocrática, elitista e rural, em que a participação política era restrita, a aceitação das diferenças e a participação social das pessoas com deficiência não era prioridade. No que se refere à escolarização desses indivíduos, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações voltadas para a educação. (LANNA JUNIOR, 2010).

A República traz a necessidade de maior escolarização das pessoas para contribuir com o fortalecimento da identidade brasileira e conseqüente independência nacional com relação a Portugal. Esse período é marcado pelo início da preocupação com a instrução da população para o fortalecimento da nação.

Para Castel (1997), as transformações sociais e econômicas, advindas da Revolução Industrial, ocorridas no final do século XIX e começo do século XX, trazem, com maior intensidade, o interesse pela escolarização da população nos países em desenvolvimento. Esse interesse de provimento de instrução, em prol do desenvolvimento econômico, é também motivo importante para início do movimento de escolarização das pessoas com deficiência, e ao mesmo tempo para o surgimento de um modelo educacional destinado a um movimento de exclusão e segregação.

De acordo com Lanna Junior (2010), com o processo de industrialização e urbanização, a sociedade civil passa a se organizar por meio da criação de novas organizações voltadas para os interesses das pessoas com deficiência. O autor destaca que, na primeira metade do século XX, as ações para as pessoas com deficiência foram implementadas lentamente, destacando-se a criação dos institutos de cegos e surdos em diversas cidades.

Segundo o autor, diante da necessidade de intensificar as ações de atendimento para essas pessoas na forma de ações concretas promovidas pelo Estado, iniciou-se um movimento na sociedade civil de criação de organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde, com destaque para a criação das Sociedades Pestalozzi em 1932, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 e os centros de reabilitação, em decorrência do surto de poliomielite. (LANNA JUNIOR, 2010).

O autor destaca que, em 1950, estudantes de medicina e especialistas da área médica trouxeram para o Brasil o modelo de reabilitação do pós-guerra, com o objetivo de proporcionar as pessoas doentes ou sequeladas o retorno à vida em sociedade. Esse modelo trouxe também os métodos e paradigmas dos grandes centros de reabilitação europeus e norte-americanos. Nesse período, surgiram os primeiros centros brasileiros de reabilitação para atenderem as pessoas acometidas pela poliomielite, dos quais se destaca a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), fundada em 1954. O autor destaca que

O surgimento da reabilitação física suscitou o modelo médico da deficiência, concepção segundo a qual o problema era atribuído apenas ao indivíduo. Nesse sentido, as dificuldades que tinham origem na deficiência poderiam ser superadas pela intervenção dos especialistas (médicos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais e outros). No modelo médico, o saber está nos profissionais, que são os principais protagonistas do tratamento, cabendo aos pacientes cooperarem com as prescrições que lhes são estabelecidas. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 26).

Segundo Lanna Junior (2010), a partir de meados do século XX, surgem organizações criadas e coordenadas pelas próprias pessoas com deficiência, dando voz e autonomia a esses sujeitos para lutarem pelos seus próprios direitos, inclusive o da escolarização em igualdade de condições com as demais pessoas. O surgimento

dessas organizações deu origem ao movimento e inserção política das pessoas com deficiência.

Com relação ao processo de escolarização das pessoas com deficiência, Beyer (2005) destaca que esse processo foi caracterizado pela confusão de paradigma acerca da inclusão, o que gerou uma crise de identidade e uma obscura definição do lugar que o atendimento educacional às pessoas com deficiência ocupa no contexto educacional mais amplo. Segundo o autor, no Brasil, o processo de escolarização das pessoas com deficiência ocorre em momentos distintos da história, seguindo um percurso que inicia com as primeiras iniciativas de atendimento educacional até a proposta de inserção desse atendimento no sistema regular de ensino. Esse percurso é demarcado pelo autor em quatro momentos distintos: “a exclusão do sistema escolar; atendimento especial no sistema escolar; integração no sistema escolar regular; inclusão no sistema escolar”. (BEYER, 2005, p. 5).

Conforme Mazzota (2003), o início das práticas de escolarização de alunos com deficiência no Brasil teve como inspiração as experiências da Europa e dos EUA. Segundo o autor, as manifestações em prol da escolarização de pessoas com deficiência iniciam de forma tímida e isolada por alguns grupos sociais, com intensificação a partir do século XX e com o tardio reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência por meio de políticas sociais.

Meletti e Kassar (2013) afirmam que, nesse contexto, iniciam-se os trabalhos de Alfred Binet e Theodore Simon de mensuração das crianças francesas matriculadas nas escolas, dando início às concepções de mensuração da inteligência e à separação de alunos no contexto escolar. Esse estudo deu origem à escala de inteligência, publicada por Binet e Simon em 1905, iniciada no Brasil por Clemente Quaglio, em São Paulo.

Beyer (2005) aponta, na trajetória de escolarização de pessoas com deficiência, a transição da exclusão para o atendimento especial no sistema escolar, considerada como o início da segregação no sistema pedagógico, em que as crianças com

deficiência deveriam buscar a escolarização em entidades particulares de atendimento a pessoas com deficiência. Apesar do reconhecimento da necessidade da escolarização das crianças com deficiência, priorizou-se a destinação dessa responsabilidade às instituições especializadas.

Januzzi (1992) afirma que, a partir dos anos de 1950, apesar do movimento de atendimento especial no sistema escolar e da criação das classes especiais nas escolas, a sociedade percebe que essa forma de atendimento não atende às reais necessidades das crianças com deficiência. Percebe-se, na verdade, que a intenção dessas práticas de atendimento pouco se aproxima com o real objetivo de proporcionar educação para essas crianças. Nesse contexto e, em contraposição a essa forma de atendimento educacional das pessoas com deficiência, a sociedade começa a se organizar, por meio de associações, para discutir providências para a obtenção de melhores condições educacionais para as pessoas com deficiência. Inicia-se uma fase de articulação das associações brasileiras com as associações internacionais.

Lanna Junior (2010) evidencia a importância do associativismo das pessoas com deficiência e afirma que, a partir de meados do século XX, há o surgimento de organizações criadas e coordenadas pelas próprias pessoas com deficiência, expandindo o movimento já existente, no entanto, com pequena ou nenhuma representatividade social. Para o autor, o associativismo

Foi uma etapa no caminho de organização das pessoas com deficiência, antes restritas à caridade e a políticas de assistência, em direção às conquistas no universo da política e da luta por seus direitos. Esse processo de associações criou o ambiente para a formalização da consciência que resultaria no movimento político das pessoas com deficiência, na década de 1970. Nessa época, surgiram as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência contrapondo-se às associações que prestavam serviços a este público. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 33-34).

As iniciativas oficiais em âmbito nacional, traduzidas pelo associativismo das pessoas com deficiência, foram cruciais para conquistas significativas de direitos e participação dessas pessoas na sociedade, decorrentes do movimento político e da tomada de consciência de direitos, e conseqüentemente de luta para a obtenção deles. Lanna Junior (2010) reitera que as associações que se formaram tiveram o objetivo de prestar serviços e auxílio mútuo entre as pessoas com deficiência, que viam nesses espaços, constituídos pelas associações, um lugar de convivência e de troca de experiências em que as dificuldades comuns eram reconhecidas e discutidas coletivamente.

Esse contexto proporciona a responsabilização do Governo Federal com o atendimento educacional das pessoas com deficiência e a criação de campanhas implementadas para a obtenção desse objetivo. Destaca-se, nesse período, a implementação de várias campanhas destinadas ao atendimento educacional dos surdos, cegos e das pessoas com deficiências físicas e intelectuais. Ressalta-se, também, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) transformado, posteriormente, na Secretaria de Educação Especial (SESPE); a reestruturação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, com isso, a extinção da SESPE; a criação do Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE); a nova reestruturação do MEC e, dessa vez, ocasionando o ressurgimento da SESPE como órgão específico do MEC.

De acordo com Lanna Junior (2010), o associativismo e a articulação política de pessoas com deficiência ganharam forças tão expressivas que, no final dos anos 1970, a visibilidade nacional do movimento proporcionou o protagonismo político das pessoas com deficiência. O autor afirma que o movimento de luta dessas pessoas motivou uma mobilização nacional, associada à conjuntura de redemocratização do Brasil, após o período do regime militar e a promulgação pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD).

Na mesma direção de apontamento da força do movimento nacional das pessoas com deficiência e, especificamente, sobre a

iniciativa governamental em prol da escolarização dessas pessoas, Mazzotta (2003, p. 62) chama a atenção para o fato de que “as iniciativas governamentais sobre educação especial, de âmbito nacional, aparecem em um momento político tipicamente populista (1955-1964)”.

O autor enfatiza que as iniciativas oficiais, em âmbito nacional, tiveram a participação de pessoas inseridas no universo das lutas das pessoas com deficiência e, inclusive, de pessoas com deficiência, que assumiram papéis importantes de liderança social e política. Esses sujeitos contribuíram positivamente para as conquistas obtidas pelo direito igualitário de escolarização dessas pessoas, ao passo que tiveram outras que, também, no uso de suas atribuições políticas dificultaram, e até cercearam, o processo de evolução das ações em âmbito educacional. A respeito da contribuição positiva das pessoas a favor da luta pela escolarização das pessoas com deficiência, Mazzota (2003) afirma que

Embora um homem sozinho não possa construir uma obra social, alguns homens e mulheres desempenham o importante papel de impulsionadores do movimento de organização institucional do atendimento aos portadores de deficiências e/ou de necessidades especiais. (MAZZOTTA, 2003, p. 62).

Em contrapartida, o autor traz a referência de Fábio Comparato (1987) para evidenciar que, em detrimento das necessidades das pessoas com deficiência, sempre existiram pessoas que, sob a alcunha de representantes de seus interesses, beneficiaram-se a si próprias e aos interesses de grupos que estiveram à frente da condução de políticas educacionais em prol das pessoas com deficiência.

Os chefes populistas têm como ideia fundamental, como diretriz básica, nunca afrontar os movimentos populares. Eles vão se aproveitando das ideias que medram no povo, vão se utilizando dos movimentos populares para benefício pessoal, mas nunca se

manifestam claramente contra. (COMPARATO, 1987, apud MAZZOTTA, 2003, p. 63).

A década de 1980 é marcada pelo movimento de redemocratização do país, após um longo período da ditadura militar. Nesse contexto, a sociedade intensifica a luta em busca da participação nas decisões sociais. A educação especial, segundo Meletti e Kassar (2013) é apresentada nesse contexto, “como um problema de reivindicação de direitos, mas também foi vista como um problema de bondade” (MELETTI; KASSAR, 2013, p. 54), evidenciando o caráter assistencialista que sempre predominou nas práticas de promoção a escolarização do público alvo dessa educação.

As autoras destacam, nesse período, a Portaria CENESP/MEC nº 69 de 1986, que estabelece normas para o provimento de apoio técnico e financeiro para as instituições de ensino públicas e privadas. A destinação tinha o maior quantitativo das verbas para as instituições privadas, caracterizando a priorização do estado em prover, financeiramente, essas instituições em detrimento do investimento no ensino regular público para esse fim.

O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência é marcado pela intensificação dos movimentos de luta e pela tomada de consciência das pessoas com deficiência acerca da ocupação de seu espaço na sociedade como cidadãos de direito. Intensificam-se os debates de crítica à segregação e à invisibilidade de pessoas com deficiência, assim como de alunos com necessidades especiais, que eram categorizados e encaminhados para instituições específicas para receberem tratamento e educação escolar.

Esse momento histórico é marcado pela mudança do paradigma da segregação para o paradigma da inclusão escolar. Retomando aos quatro momentos históricos da trajetória da escolarização das pessoas com deficiência, apontados por Beyer (2005), poderíamos dizer que se trata aqui do início do quarto momento: a inclusão no sistema de ensino.

Sasaki (2005) evidencia essa mudança de paradigma apontando o caminho da transição do modelo de integração para o

modelo de inclusão escolar. Nesse processo, o pensamento de que as pessoas com deficiência é que tinham que se adequar para frequentar as escolas dá lugar ao entendimento de que são as instituições sociais e, especificamente, a escola, que necessitam de modificações e adaptações para receber todas as pessoas, independentemente de suas necessidades e especificidades.

Essa mudança de paradigma também é fruto dos novos ideais de igualdade e participação social oriundos do período de redemocratização, conforme já destacado anteriormente. Nesse contexto, é oportuno destacar a promulgação da Constituição Federal (CF) em 1988, caracterizada pela preconização dos direitos sociais. No artigo 205, a CF se refere à educação como um direito de todos, em prol do pleno desenvolvimento da pessoa e do exercício da cidadania. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1988). Assim, os referidos artigos preconizam o direito de todos na escola de forma igualitária, o que significa provimento de condições para que todos os alunos estejam inseridos em processos educativos inclusivos que proporcionem condições reais para a aprendizagem e para o desenvolvimento.

A CF é um documento universal que antecede algumas políticas de implementação de escolas inclusivas no Brasil, portanto, se constitui como um amparo legal fundamental para compreender o direito universal de todos, inclusive das pessoas com deficiência ao acesso e permanência na escola de forma igualitária.

Assim como a CF, a Convenção dos Direitos da Criança (Nova York, 1989), transformada em lei e ratificada pelo Brasil em 1990, que proclama a responsabilidade da sociedade, com proteção especial à criança, foi também um documento inspirador para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece políticas públicas de proteção a infância e a juventude, das quais se inserem as que possuem deficiência. (BRASIL, 1990).

Além da promulgação da CF e do ECA, outros eventos também foram importantes para o início do movimento de inclusão

escolar. O documento intitulado *Orientação para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, elaborado pelo MEC para subsidiar as discussões, ações e controle social de políticas públicas para a inclusão escolar, ao se referir ao contexto histórico da construção da educação inclusiva no Brasil, elabora um resgate de alguns eventos e marcos importantes, da ordem jurídica e institucional, assim como outros documentos orientadores à implementação da inclusão escolar, a partir de 1990 (BRASIL, 2015), que serão brevemente apresentados a seguir.

A intensificação do movimento pela inclusão escolar: marcos legais, institucionais e documentos orientadores a partir de 1990

Em prol da promoção do direito universal à escolarização, bem como de amenizar a situação de exclusão em que se encontravam um número significativo de crianças fora da escola, em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), com o objetivo de promover o acesso e permanência de todas as crianças na escola e a implementação de política de gestão democrática e participativa na escola.

Os principais referenciais que enfatizam a educação de qualidade para todos, ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforçam a necessidade de elaboração e a implementação de ações voltadas para a universalização do acesso na escola no âmbito da educação fundamental, a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola. (BRASIL, 2015, p. 8).

A Conferência Mundial de Educação para Todos proclama a universalização da educação básica para todos, com qualidade e em prol do suprimento das necessidades básicas de aprendizagem, e tem como um dos objetivos promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de

todos na escola. Em seu artigo 3º fortalece a ideia de que todos têm direito a educação, e acrescenta que é necessária a promoção da equidade para que este objetivo seja alcançado. Destaca, também, a atenção especial necessária para que as pessoas com necessidades educacionais especiais se beneficiem de forma igualitária do direito à aprendizagem. O § 5º do Art. 3º estabelece que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990).

Em 1994, no contexto político de ações para o cumprimento da meta de escolarização para todos objetivada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, acontece a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com o objetivo de intensificar as discussões acerca da necessidade de tornar a escola acessível a todos os alunos. (BRASIL, 2015).

A partir da reflexão sobre as práticas educativas que fomentavam as desigualdades e a exclusão, por não favorecerem espaços igualitários para todos, a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que os ambientes escolares comuns são os espaços principais de promoção ao combate às práticas discriminatórias e excludentes, orientando ainda que

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas,

étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 6).

A partir dos movimentos mundiais em prol da igualdade de acesso e permanência de todos os alunos na escola, os debates acerca da educação inclusiva são aprofundados, e inicia-se um processo de normatização e legalização desses direitos dos quais diversos países são consignatários, inclusive o Brasil. Nesse sentido, a discussão sobre como ressignificar os espaços escolares para que tenham condições de receber a demanda de alunos também ganha força.

O espaço escolar se caracteriza historicamente pela ideia de divisão de grupos escolares (alunos que sabem mais, alunos que sabem menos, alunos com deficiência, de diferentes classes sociais) e outras categorizações de seleção e reprodução das desigualdades sociais e de exclusão dentro da escola. Para Bourdieu, (2003) a escola reproduz a desigualdade social uma vez que proporciona as mesmas condições de aquisição dos saberes numa vertente homogeneizadora e igualitária para alunos heterogêneos e com necessidades e especificidades diferentes. Para o autor

Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades sociais diante da cultura [...].

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo exigida (...). (BOURDIEU, 2003, p. 53).

Com o início do processo de democratização e universalização da escola, evidencia-se a contradição existente entre inclusão e exclusão. No entanto, ainda há a seleção e a discriminação de alunos considerados fora do padrão da normalidade existente na escola, que são evidenciados de diversas formas de ação – explícita ou implícita – naturalizando a segregação e o fracasso dos alunos ditos incapazes de aprender.

Contraditoriamente ao movimento de inclusão, o Brasil, em 1994, publica o documento *Política Nacional de Educação Especial*, embasado na concepção integracionista, com o foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às condições dos alunos um caráter incapacitante e limitador, e conseqüentemente dificultando as ações de inclusão na escola. Nessa ótica de restrição, a inserção dos alunos com deficiência na escola regular é condicionada conforme orientação para a matrícula nas classes comuns para aqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais”. (BRASIL, 1994, p. 19).

Neste sentido, essa política não promove a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns, uma vez que condiciona e limita o acesso, tendo como base uma condição ideal necessária para que os alunos acompanhem as turmas. Dessa forma, desconsidera-se as individualidades de cada um e o respeito às diferenças, preconizados pela concepção de inclusão e acolhimento a todos na escola.

A atual Lei de Diretrizes e Base (LDB), Lei n. 9.394/96, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículo, organização, métodos e recursos específicos para atender às suas necessidades; assegura também a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (art. 59). No entanto, apesar de estabelecer no referido artigo que as escolas devem assegurar condições específicas para o atendimento dos alunos com deficiência, a LDB denota ambigüidade com relação à organização das escolas para esse atendimento. Isso se dá uma vez que preconiza a obrigatoriedade da matrícula dos alunos com deficiência em classes comuns e, ao mesmo tempo, diz que o atendimento da educação especial pode ser substitutivo à escolarização e a integração dos alunos nas classes quando estabelece no Art. 58. § 2º que

o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Vale ressaltar que, em consonância com a referida Lei, a educação especial não tem caráter substitutivo, mas sim complementar à escolarização dos alunos. (BRASIL, 1999).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. (BRASIL, 2001). O Plano estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino atendam os estudantes com deficiência de forma qualitativa. O documento chama a atenção para o déficit ainda existente de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns, bem como reitera a necessidade de que haja investimentos para formação dos professores, para a melhoria da infraestrutura das escolas e para melhores condições de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001).

Com relação aos direitos universais e humanos estabelecidos para todas as pessoas, a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, preconiza que as pessoas com deficiência são possuidoras desses mesmos direitos humanos e que qualquer atitude de diferenciação na oferta de tais direitos configura-se em discriminação, que tenta se justificar pela condição de deficiência apresentada pela pessoa. Nesse sentido, o Decreto chama a atenção para a necessidade de uma nova interpretação com relação à atuação da educação especial, orientando que esta adote a postura de provedora de condições

favoráveis à inclusão e à promoção da eliminação de barreiras que dificultem, ou que impeçam, a escolarização com qualidade dos alunos com deficiência. (BRASIL, 2015).

Para além do aparato estrutural e arquitetônico, as escolas necessitam de equipe docente preparada e capacitada para que a oferta de escolarização inclusiva se concretize. Nesta perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e define que as instituições de ensino superior devem inserir, em sua organização curricular, formação docente que contemple à diversidade e conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2006 o Brasil ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência outorgada pela ONU como emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto 6949/2009. (BRASIL, 2015). O documento faz uma sistematização dos debates ocorridos acerca da inclusão no século XX e nos anos iniciais do século XXI, organizando elementos importantes para embasamento e proposta de novas políticas públicas para a inclusão. A Convenção se configura como um marco histórico e importante para o paradigma da inclusão, uma vez que altera o conceito de deficiência, em que o aspecto clínico e o caráter integracionista prevaleciam, justificados pela ideia de que as condições física, sensorial e intelectual da pessoa com deficiência se constituíam em obstáculo para sua integração e inserção social, havendo a necessidade de adaptarem-se as condições consideradas normais existente em seu meio. De acordo com a Convenção:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU).

Nesse sentido, cabe à sociedade criar condições para que as pessoas com deficiência estejam nela inseridas, em condições plenas de participação e com autonomia da vida cotidiana. A educação inclusiva, por sua vez, necessita também de possibilitar aos alunos com deficiência condições favoráveis a uma aprendizagem significativa, uma vez que se trata de um direito inquestionável e universal.

A partir de então, inicia-se um processo de construção de uma nova política de implementação de educação especial, transversal a toda educação básica – desde a educação infantil até o ensino superior. O objetivo era de romper com a promoção da escolarização pautada num modelo padrão de aluno, e estabelecer condições para que a escola se constitua como espaço, estruturalmente e pedagogicamente preparado, para todos os alunos, independentemente de suas condições. (BRASIL, 2015).

Considerando o caráter não substitutivo da educação especial, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* referem-se à educação especial como uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e outras modalidades como partes integrantes da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade escolar. Em seu artigo 29, preconiza que todos os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cabendo às escolas se organizarem para seu atendimento, garantindo as condições para uma educação de qualidade para todos e devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos. (BRASIL, 2013).

Em consonância com as Diretrizes para a Educação Básica, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2001).

A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, citada anteriormente, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino por meio de medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas da escola em decorrência de sua condição de deficiência. Assim, cabe ao Brasil a responsabilidade, ao ratificar a Convenção, de promover ações em prol da transformação das escolas em escolas inclusivas, dispensar todos os esforços, traduzindo-os em ações concretas que favoreçam, de fato, uma educação inclusiva e de qualidade no país.

Para o cumprimento do objetivo de transformar os sistemas de ensino em instituições inclusivas, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, publicada pelo MEC em 2008, se configura num importante marco da educação, uma vez que altera alguns conceitos anteriores relacionados à oferta de educação especial. O objetivo da Política é

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

O documento define a educação especial como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o

atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 16).

Diante desse novo cenário de debates e implementação de políticas em prol da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino, novas configurações educacionais vão sendo implementadas, de forma a preparar as escolas e os profissionais de educação para receberem, com qualidade, os alunos público-alvo da educação especial por meio de provimento financeiro, técnico e operacional, embasado no conceito de acessibilidade. Destaca-se como política pública de financiamento o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o financiamento, por parte da União, para a ampliação da oferta de atendimento educacional especializado (AEE). A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* define esse atendimento como um programa educacional que

disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16).

O AEE é um importante elemento que contribui para inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial. No caso da oferta desse serviço para a deficiência intelectual, o início de sua implementação foi marcado por uma precipitada constitucionalização, sem que houvesse a clareza de distinguir o que se constituía como uma intervenção específica para os alunos com essa deficiência e o que se caracterizava como um serviço substituto, meramente compensatório e paralelo ao ensino comum. (BRASIL, 2006a). Paralelo a isso, cumpre salientar que o AEE não foi devidamente esclarecido aos profissionais da educação sobre a sua natureza educacional, o que causou grandes equívocos em sua

implementação ocasionando, assim, um entendimento de que este serviço se configura como reforço escolar ou, então, como um atendimento clínico.

O AEE deve se configurar como um atendimento que proporciona aos alunos o aprendizado diferente do currículo do ensino comum, para que enfim se possa ultrapassar as barreiras impostas pela situação de deficiência. (BRASIL, 2006a).

O atendimento educacional para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo Braille, para o surdo a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover.

Para a pessoa com deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber. (BRASIL 2006a).

Nesse contexto, a sala de recursos multifuncionais se configura como importante elemento do AEE e caracteriza-se como um espaço pedagógico complementar e suplementar ao ensino comum na sala de aula. Em 2007, foi implantado o Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007), com o objetivo de

apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta de atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino“. (BRASIL, 2007).

Com a vigência desse programa, inúmeras salas de recursos multifuncionais foram implantadas nas instituições de ensino regular de todo o país. Até 2011 havia 39.301 salas de recursos multifuncionais implantadas no Brasil e, desse quantitativo, 2.078

salas estão implantadas no estado de Goiás. Em Goiânia, são 162 salas, sendo que 79 salas fazem parte da rede municipal e 83 da rede estadual de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é, sem dúvida, um marco histórico que contribui, sobremaneira, para a mudança do paradigma educacional de exclusão e segregação. Modelo esse que se perpetuava por meio da discriminação e seleção de alunos, conforme interesses educacionais pautados na competitividade, no individualismo e na ideia de competência, orientados pela lógica mercantilista da qual a escola desenvolve as práticas educacionais.

A referida política apresenta, por meio de pesquisa realizada pelo Censo Escolar/MEC/INEP, indicadores da educação especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, referentes ao período de 1998 a 2013. Ela trata da relação ao acesso do público-alvo da educação especial em escolas públicas e privadas; em classes comuns, escolas especiais e classes especiais; e no atendimento educacional especializado, conforme o tipo de deficiência. Traz, também, informações sobre a estrutura das escolas e a formação dos professores que atuam no AEE. (BRASIL, INEP, 2006 apud BRASIL, 2008).

Os dados coletados pela pesquisa apontam evolução em todos os indicadores, com ênfase para o aumento do número de matrículas em escolas públicas e a diminuição nas escolas particulares, assim como o aumento de matrículas em escolas regulares e classes comuns e diminuição nas escolas e classes especiais. Porém, apesar dos altos índices de crescimento nos indicadores observados pela pesquisa e pelo entendimento da necessidade de transformação das escolas em instituições inclusivas, a referida política afirma que as diretrizes implementadas não conseguiram alcançar o objetivo proposto. (BRASIL, 2008).

Mantoan (2003) chama a atenção para o fato de que a inclusão não ocorre apenas com o acesso do aluno na escola, mas sim com a provisão de ações concretas de reorganização das escolas e da

transformação dessas em escolas, verdadeiramente, inclusivas. Nesse sentido, faz-se necessária a observação do par opositivo quantidade/qualidade, e do entendimento de que a matrícula, por si só, do aluno público-alvo da educação especial na escola regular não se configura em inclusão e inserção desse aluno na escola, nem tampouco significa que esse aluno terá acesso ao ensino de qualidade.

A continuidade da implementação das políticas públicas de garantia de inserção social, política e educacional das pessoas com deficiência é traduzida no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão), Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que segundo o senador Paulo Pain² “é um dos mais importantes instrumentos de emancipação civil e social dessa parcela da sociedade”. (BRASIL, 2015, p. 7).

A lei teve significativa participação da sociedade, que desde o ano de 2000 iniciava os debates e discussões acerca de sua implementação. Possui um caráter de vanguarda dos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que o teor de seu conteúdo, na forma de seus artigos, consolida as leis existentes prevendo sanções para o descumprimento destas, bem como prevê ações e providências que garantam o exercício pleno da cidadania às pessoas com deficiência. O senador Paulo Pain afirmou que a lei possibilitará às pessoas com deficiência acesso aos bens culturais, materiais, sociais e políticos, cerceados desses indivíduos ao longo da história de luta em busca de inserção na sociedade. (BRASIL, 2015). Para o senador

A entrada em vigor da Lei Federal no 13.146/2015 não encerrará apenas a trajetória de um projeto de lei, mas será nova caminhada de

² Senador da República pelo Partido dos Trabalhadores (PT) no estado do Rio Grande do Sul. Co-autor do projeto original da Lei Brasileira de Inclusão de 2015, que criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovada pelo Senado Federal em 10 de junho de 2015 e sancionada pela Presidente da República Dilma Rousseff em 06 de julho de 2015. Foram relatores da matéria no Congresso Nacional: Flávio Arns, Celso Russomano, Mara Gabrilli e Romário Faria. Para maiores informações, ver em: BRASIL, 2015.

um projeto de vida de pessoas quase invisíveis que, até então, eram esquecidas pela diversidade da própria história [...].

[...] A deficiência não será mais vista como antes. O peso desta definição, agora, não recairá mais apenas sobre o corpo, as também em toda a sociedade e na forma como o mundo é construído. (BRASIL, 2015, p. 8, 11).

A referida Lei ratifica as determinações de leis anteriores que preconizam a participação social das pessoas com deficiência em condições de igualdade. Em seu artigo 1º, esclarece seu objetivo principal e, em seu artigo 2º, reafirma a definição de situação de deficiência, alterada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 19-20).

No que se refere à avaliação da deficiência, a lei esclarece que essa deverá ser feita quando necessário. Caso haja a necessidade de ser realizada, deverá ser biopsicossocial, considerando a totalidade da existência da pessoa que está sendo avaliada, bem como o contexto da qual ela está inserida. (BRASIL, 2015). Consideramos essa recomendação importante para a compreensão do objetivo da avaliação inicial das necessidades específicas dos alunos com deficiência e, especificamente, dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que podemos compreender que a lei faculta a avaliação da deficiência, sugerindo que essa não seja realizada de forma restrita e de caráter apenas biológico mas, sim, que a ênfase

seja dada para a avaliação das necessidades específicas e das potencialidades da pessoa com deficiência.

A lei também traz definição dos conceitos de acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistivas, barreiras, comunicação, adaptações razoáveis, elemento de urbanização, mobiliário urbano, pessoa com mobilidade reduzida, residências inclusivas, moradia para a vida independente da pessoa com deficiência, atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante. (BRASIL, 2015). A compreensão desses conceitos é importante para o processo de tomada de decisão para a provisão de recursos, procedimentos e ações necessárias que contribuam para o rompimento das barreiras existentes, esses que dificultam a plena participação social das pessoas com deficiência.

Apesar do acordo com o contexto histórico da trajetória de luta pela inserção social e educacional de pessoas com deficiência (das quais se incluem as pessoas com deficiência intelectual), acima apresentado, e dos resultados de pesquisas acerca desta temática, os movimentos, os debates, as políticas públicas e os documentos institucionais e legais empreendidos, na tentativa da obtenção desse objetivo, ainda não conseguiram, a contento, promover a inclusão escolar.

A educação escolar brasileira só terá orgulho de sua história de luta em prol da escolarização de pessoas com deficiência quando, de fato, todas as pessoas envolvidas nesse processo valorizarem as diferenças (TEIXEIRA; VIANNA, 2020) – e quando cada educador respeitar as limitações e potencializar as diferentes formas de aprender de seus alunos, independente das deficiências.

Referências

AMARAL, Ligia Assumpção. **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e Práticas.** Julio Groppa Aquino (org.) São Paulo Summus Editorial, 1998.

BARRETO, C. S. G.; REIS, M. B. F. Educação inclusiva: Do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Polyphonia**, v. 22/1, jan./jun. 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola Conservadora**: as desigualdades frente a escola e à cultura. In: Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Aprova as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Aprova as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília: CORDE, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Saúde. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Aprova o Estatuto da criança e do adolescente. 3. ed. atualizada. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para deficiência mental: MEC/SEESP, 2006a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: MEC/SEESP, 2006b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

_____. Senado Federal. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2015.

CASTEL, Robert. **As armadilhas da exclusão**. In: WANDERLEY, B. M. & YAZBEK, C. M. (orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo, EDUC, 1997.

COSTA, Vanderlei Balbino; ROCHA, Leonor Paniago.; LIMA, Adrielle Martins de Lima. A (de)formação da formação inicial dos professores na perspectiva da escola inclusiva. **R. Científica UBM**, Barra Mansa (RJ), ano XXV, v. 22, n. 42, 1. Sem. 2020, p. 66-84. ISSN 1516-4071

CRESPO, Ana Maria Morales, **Da invisibilidade a construção da própria cidadania**. Os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através

das histórias de vida dos seus líderes. 2009. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

GLAT, Rosana.; SELF, Suzanli. Experiências e vivências de relatos de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0184, p.157-170, Jan.-Dez., 2021

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, M. F. C.; PLETSCHE M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889 dez., 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (orgs). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

NALLIN, Araci. **Reabilitação em instituição: suas razões e procedimentos**. Análise e apresentação do discurso. Brasília, CORDE, 1994.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 26 de agosto de 2016.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Editora Vozes – 22ª ed. Petrópolis RJ, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: o paradigma do século 21. *Inclusão: revista da educação Especial*, Brasília: Secretaria da Educação Especial, v.01, p.19-23, out. 2005.

SCHWARTZMAN, J. S.; LEDERMAN, V. R. G. Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. **Inclusão Social**, v.10 n.2, p.17-27. Brasília, 2017.

SILVA, M. R; SOUZA, M. E. L.; ALMEIDA, V. S. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: desafios e perspectivas. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-14, 2021.

SILVA, Otto Marques – **A Epopéia Ignorada** - A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje - CEDAS/São Camilo, São Paulo, 1987.

TEIXEIRA, A. M. M.; VIANNA, M. M. **Formação docente num contexto de inclusão escolar**: “Alteridade: Eu no lugar do outro”. *e-Mosaicos*, V. 9, N. 20. Rio de Janeiro, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky The fundamentals of defectology**. New York: Plenum Press, 1993.

Percepções de docentes acerca do uso do método teacch para discentes com autismo

Isabella Alves Souza Oliveira
Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira
Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Palavras iniciais

Quando se fala em inclusão, fica evidente que se trata de uma educação para todos. No entanto, um grupo de alunos, em especial, nos preocupa: aqueles que têm o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5 (APA, 2014, p. 97) especifica que o TEA se caracteriza por “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B)”.

Leon (2016, p. 16) esclarece que, dentre as diversas características do TEA, está o “déficit na reciprocidade emocional, ou seja, a aproximação social é anormal ou há falhas em conversações normais e redução em compartilhamento de interesses”. Ademais, Leon (2016, p. 16) destaca que:

Os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades se manifestam em fala estereotipada ou repetitiva, estereotipias motoras, ecolalias, uso repetitivo de objetos, aderência excessiva a rotinas, padrões de comportamentos verbais ou não verbais rígidos e possíveis resistências a mudanças. Também incluem interesses altamente restritos e fixos, anormais em intensidade ou foco, e alterações no processamento sensorial manifestadas por hipersensibilidade ou hipossensibilidade [...]

Isto posto, um ponto em especial chama-nos atenção quando pensamos na inclusão dos estudantes com TEA: a questão dos

métodos utilizados para se trabalhar com esses alunos. Sendo assim, um dos métodos propostos para intervenção às crianças com TEA é o TEACCH. De acordo com Leon e Lewis (1995, p. 233), o TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) ou Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit relacionados à comunicação “é um programa que envolve as esferas de atendimento educacional e clínico em uma prática predominantemente psicopedagógica”.

Laplane (2014) ressalta que o método TEACCH precisa ser planejado de forma que propicie a organização do ambiente com a utilização de recursos visuais e com tarefas que respeitem o tempo de atenção do aluno, propondo assim uma sequência de atividades que alternem com o descanso e que busque pela realização do aluno em todo o processo de aprendizagem. Dessa forma, uma vez que o TEACCH é um método clínico que pode ser utilizado também no contexto educacional, interessa-nos saber quais são os limites e as possibilidades de uso do tratamento com uma criança autista inserida na sala de aula regular.

De acordo com Gomes, Silva e Araújo (2019), o método TEACCH oferece inúmeras possibilidades de intervenção, e muitas delas podem ser aplicadas e delineadas de forma simples, a partir da subjetividade dos discentes. Nesse sentido, o professor assume papel central na organização e estruturação dos ambientes de trabalho, de maneira a possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes com autismo nas mais diversas esferas.

Ante o exposto, o presente trabalho objetiva, de forma geral, desvelar as percepções de professores sobre a utilização do método TEACCH para alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular. De forma específica, busca-se: identificar qual a percepção da professora regente sobre a aplicação do método TEACCH com a criança TEA; identificar qual a percepção da professora de apoio sobre a aplicação do TEACCH com a criança TEA; analisar as possibilidades e os desafios da implantação do método TEACCH na sala de aula regular.

Percurso metodológico

Considerando que o objeto da presente investigação é trazer à tona as percepções de professores sobre a utilização do método TEACCH para alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular, optamos por utilizar como abordagem a de natureza qualitativa. Acerca do exposto, Triviños (1987) explica que a abordagem qualitativa traz para a pesquisa o suporte teórico de fatos interpretativos da realidade – que não são fáceis de serem interpretados –, e que seria a possibilidade de uma construção de comportamentos de pessoas que possuem em suas ações as crenças e seus valores.

Almejando compreender como tem se dado a aplicação do método TEACCH na escola, escolhemos, como campo de estudo, uma instituição de ensino que já utiliza a abordagem para o ensino do aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula regular na cidade de Goiânia..

Nesse sentido, elencamos como sujeitos de pesquisa as professoras regente e de apoio (AT) que aplicam o método TEACCH com o aluno com TEA na sala de aula regular. O quadro abaixo apresenta o perfil dos professores pesquisados.

Quadro 01 – Informações sobre os professores pesquisados

Nome	Formação superior	Pós-graduação	Capacitação na área de Educação Especial	Possui formação em TEACCH
P1 (Professora de Apoio)	Letras	Especialização Linguística	Não	Sim
	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Psicomotricidade		
P2 (Professora regente)	Pedagogia	Especialização em Alfabetização	Não	Não

Fonte: Dados obtidos pelos autores.

Para a produção de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, a qual visa compreender como se dá a aplicação do método TEACCH com o aluno com TEA, quais as dificuldades encontradas pelos docentes pesquisados e quais os pontos considerados positivos na aplicação do mesmo.

O método de análise de dados desta pesquisa foi realizado a partir do estudo de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Dessa forma, a análise de dados se deu por meio de etapas básicas que foram propostas por Bardin (1977) para o tratamento dos dados coletados no documento (entrevistas). As diferentes fases da análise de conteúdo organizaram-se em torno de três pólos, conforme o autor: “1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. (BARDIN, 2009, p. 121).

Buscando resultados por intermédio das concepções das docentes

Para a compreensão do nosso objeto de estudo, explicitaremos o que as narrativas dos professores nos revelam acerca da utilização do método TEACCH na sala de aula regular, buscando compreender quais os limites e as possibilidades da utilização desse procedimento com o aluno com TEA.

O ambiente estruturado na sala de aula regular: limites e possibilidades

A professora de apoio ressalta a impossibilidade de montar a estrutura do ambiente proposto pelo TEACCH na sala de aula regular de forma similar ao ambiente montado no *setting* terapêutico, principalmente pelos diversos itens chamativos que existem no espaço da sala de aula, como podemos observar na fala da professora:

Não dá para levar a estrutura do setting do TEACCH para a sala de aula regular. É possível fazer adaptações. Tipo esse canto para

atividade, esse canto para tal coisa. O ambiente estruturado não faz muito sentido por causa da movimentação toda que existe na sala de aula. Não tem como montar uma estrutura física como se fosse lá na casa dele, entendeu? **(Professora de Apoio)**

Diante da possibilidade de distração do aluno com TEA no ambiente de constante movimentação da sala de aula regular, as autoras Fonseca e Ciola (2016) afirmam que muitos estímulos podem contribuir para a desorganização e a confusão interna do aluno com TEA, causando assim reação agressiva ou de falta de iniciativa.

Em outras palavras, os estímulos que as autoras Fonseca e Ciola (2016) ressaltam podem ser definidos como situações ou informações que prejudicam o foco e atenção do aluno com autismo em um ambiente físico, sendo que eles podem ocorrer em forma de “sons, imagens, barulhos, pessoas, cheiros, instruções verbais, gestuais provocando agitação e condutas disruptivas”. (FONSECA; CIOLA, 2016, p. 21).

Diante disso, as autoras destacam também a importância de se manter o ambiente estável, visando à organização e à clareza, e que seja visualmente demarcado, ou seja, com pistas para auxiliar o aluno com TEA a ter referência da sua rotina e de cada função dos espaços disponibilizados em sala de aula.

No sentido de oferecer à criança com TEA um espaço que incite a organização e a clareza, por meio da disponibilização dos espaços físicos demarcados, é importante abordar sobre a possibilidade do espaço físico na sala de aula regular. Sobre isso, a professora de apoio explica que, na sala de aula regular, não existe um espaço físico suficiente para a divisão do momento individual e do independente. Diante do exposto, os dois momentos são realizados em um único espaço.

Tanto o individual como o independente são numa mesa só. Que são essas três. Essa estrutura. Então assim, na verdade, na escola é um pouco diferente do *setting* lá da casa dele. **(Professora de Apoio)**

Leon (2016) explica que, ao organizarmos o ambiente, a criança consegue ter pistas e entender melhor sobre o que fazer. Para a autora, o impacto dessa compreensão é imediato, fazendo com que a criança compreenda melhor o que e como deve fazer, e sendo assim, acaba por ajudar a regular seu comportamento e a sua resposta ao que está sendo solicitado.

Sobre esta simplificação do ambiente estruturado, o qual foi conferido em apenas um local para duas funções, Leon (2016) elucida que, diferentemente das crianças neurotípicas, que se adaptam facilmente em um local que possui diversas atividades, as crianças com TEA possuem dificuldades em lidar com espaços físicos que possuem muitas mudanças. Isso se dá devido à facilidade em compreensão concreta e não conceitual, ou seja, quanto mais simples o ambiente estiver para facilitar a rotina da criança, melhor será sua aprendizagem e menor a chance de causar a desorganização por causa adaptação física.

A professora de apoio salienta que, para estruturar o ambiente, deve-se levar em consideração a individualidade do aluno com TEA. No entanto, a referida docente afirma que a supervisora TEACCH propôs uma estrutura na sala de aula que não considerou a especificidade do aluno em questão, como podemos verificar abaixo:

Eu acho que a organização de uma forma geral que o TEACCH propõe é muito válida. Sabe? Mas eu acho que tem que considerar o indivíduo no momento de fazer essa estruturação. A supervisora propõe três mesinhas aqui, um espaço e a mesinha sozinha para lanche e as três só para as atividades estruturadas. E tem um tapete para ele fazer massagem, relaxamento e qualquer coisa. **(Professora de Apoio)**

Acerca do que foi exposto, Leon (2016) explica que, na aplicação do método TEACCH, devem ser levadas em consideração as limitações e as individualidades de cada pessoa com TEA, e que existem técnicas e procedimentos que deverão ser

aplicados de forma individual considerando a especificidade de cada criança.

A importância da área de relaxamento para a criança com autismo

A professora de apoio aponta que, no momento em que há desorganização mental, a área de relaxamento é essencial para seu aluno com TEA. Segundo a docente, seria inviável seu trabalho sem a área, que pode ser organizada de diversas formas: por meio de vídeos, tapete, túnel feito de tecidos, balanço, entre outros, como se pode observar no fragmento abaixo:

A área de relaxamento é essencial para ele. Ele mesmo busca aquela área quando ele começa a desregular, aí a mãe mandou um túnel, aqueles túnel de malha. Ele mesmo fica tentando se enfiar lá dentro sozinho. Aí eu vou visto ele no túnel. Ele fica lá dentro uns cinco minutinhos, aí ele já tira a carinha assim sorrindo. **(Professora de Apoio)**

Sobre a importância da área de relaxamento para organização do aluno com TEA, Leon (2016) reforça que essa área denominada como sensorial ou relaxante tem por objetivo prevenir e atuar na organização de problemas de comportamento, como gritos, destruição de objetos, e outros comportamentos destrutivos, recorrentes nas pessoas com TEA. Neste mesmo sentido, Leon (2016, p. 31) exemplifica as diversas formas que essa área de relaxamento pode ser organizada:

[...] uma cabana com livrinhos, em que a criança fique por cinco ou dez minutos no período da escola ou no espaço de atendimento; que ela tenha esse momento como um pequeno descanso; ou uma poltrona com fones de ouvido para ouvir música, ou um espaço onde a criança possa manusear o *iPad* ou brincar com bolinhas de sabão, apertar bolinhas de borracha ou mesmo fazer algum tipo de relaxamento com técnicas específicas. (LEON, 2016, p. 31).

Outrossim, Leon (2016) esclarece que, no TEACCH, a organização de momentos de relaxamento para a criança com TEA é de suma importância para minimizar problemas de comportamento causados por demandas sociocognitivas. Diante disso, a autora sugere que, nesse momento de relaxamento, sejam utilizadas tarefas que já fazem parte do dia a dia criança, na tentativa de acalmá-la, e evitando assim supostas desorganizações pelo excesso de informações fora do que o aluno com TEA está acostumado a fazer.

Importa salientar que, ao iniciar o momento de relaxamento, a professora de apoio leva para essa área diversos livros e um túnel feito de recorte de tecidos (em que o aluno passa por dentro), além de celular com músicas, vídeos e alguns brinquedos. Ademais, o balanço, e os atos de molhar as plantas e de dar milho para as galinhas também estão inclusos no momento de relaxamento da criança com TEA, porém, se situa na área recreativa, ou seja, fora da sala de aula regular.

A utilização da agenda visual

A professora de apoio explica que a utilização do painel de transição é muito importante para a compreensão da criança autista, principalmente as que não utilizam de linguagens verbais. De acordo com a docente, a agenda visual auxilia na organização mental, criando uma sequência de atividades por meio de figuras, objetos e fotos, como podemos constatar no relato abaixo:

Eu acho a agenda ou o chamado painel de transição muito importante. Eu acho que organiza as crianças autistas, sabe, assim?! Eles ficam muito perdidos. Por que muitas vezes eles não entendem só o verbal. E na hora que você mostra a figura no painel de transição, ele já olha e vai. **(Professora de apoio)**

A esse respeito, Fonseca e Ciola (2016) destacam que a agenda esclarece visualmente o que poderá acontecer, auxiliando o aluno na compreensão de uma rotina que tem o momento de terminar e

de iniciar uma nova atividade, tornando possível a aprendizagem sobre a flexibilidade em seu dia a dia. As autoras afirmam, ainda, que os alunos com TEA são aprendentes visuais e que focam em detalhes, mas que possuem problemas com tempo e organização, além da dificuldade em manter atenção e em ficar engajado ou desengajado nas atividades. Sendo assim, a utilização da agenda pode trazer a vantagem de oferecer uma rotina previsível, reduzindo a ansiedade.

A professora de apoio ressalta que, atualmente, utiliza como estímulo na agenda as fotos. Porém, explica que a criança ainda não se adaptou à nova forma de visualização e que, quando utilizava o objeto e apenas o “agora”, o aluno compreendia mais rapidamente à próxima atividade da sequência elaborada. Sobre esse painel, utilizando o objeto concreto, a professora de apoio explica que:

Este boné representava a ida da criança para a escola, onde a mãe pegava o objeto em casa, fixava no mesmo modelo de agenda da escola e mostrava para criança. Ao chegar à escola, a professora de apoio o conduzia para os próximos passos, fixando outros objetos como: toalha para representar o banheiro, o copo para o lanche e o pincel para as atividades estruturadas (**Professora de apoio**).

Sendo assim, embora tenha recebido a orientação da psicóloga de mudar o tipo de estímulo, utilizando das fotos, a docente acredita que ainda não era tempo de fazer à mudança do painel de transição do objeto para a foto, como podemos observar nos excertos abaixo:

Quando nós estávamos com o painel que era só o agora, o André estava excelente. Como ele estava organizado. Era só um painel. Era só colocar lá André, e lá tinha a atividade que ele tinha que fazer na hora. A gente ia lá, pegava aquela lá e fazia, e agora vamos lá voltar pra gente fazer. Essas duas (agora e depois) pra ele perdeu o sentido. Ele tem uma figura grande, por exemplo, tá lá assim a galinha- que a gente dá milho pra galinha. E o próximo é o quê, o balanço. Então hoje a gente tá no agora e depois. - Agora André, nós vamos fazer

isso aqui, tá bom? E aí ele pega, mas às vezes ele quer o depois e você tem que segurar. Não, depois é só depois mesmo. E aí tem hora que ele dá crise. **(Professora de apoio)**

Estamos usando o painel de fotos há dois meses. No entanto, a mudança em relação ao painel de fotos foi feita de uma hora para a outra. Eu achei que mudou de forma muito brusca, mas eles estão batendo na tecla que vai melhorar ainda, mas eu particularmente pelo pouco que eu vi com essa mudança, eu prefiro muito mais o outro. **(Professora Regente)**

No que diz respeito à mudança do estímulo na agenda, Fonseca e Ciola (2016) esclarecem que, no método TEACCH, a mudança de estímulo na agenda só pode ser realizada após uma avaliação cuidadosa, verificando-se o desenvolvimento cognitivo e a compreensão da pessoa com TEA quanto a figuras, fotos, objetos e palavras.

Neste mesmo sentido, a professora regente acredita que seu aluno ainda não está preparado para compreender a sua rotina por meio da visualização a partir da foto, afirmando em seus argumentos que, através da utilização do painel de transição por objeto, conseguia atingir o objetivo da organização da rotina satisfatoriamente. Acerca do exposto, Fonseca e Ciola (2016) explicam que as imagens utilizadas devem fazer sentido para a criança, e que quanto mais significativa mais será funcional, pois o que de fato importa é o entendimento do aluno.

O sistema de trabalho da esquerda para a direita e o uso da caixa do acabou

A professora de apoio considera positivo o sistema de trabalho sugerido pelo método TEACCH, em que se apresenta as atividades com o início da esquerda e com a finalização da tarefa para a direita (caixinha do acabou), sendo significativo para a organização sociocognitiva do aluno com TEA, como podemos verificar na fala abaixo:

Olha, aquela estrutura da esquerda para a direita, esse eu acho que é legal, eu acho que organiza a criança. **(Professora de Apoio)**

Além disso, a professora de apoio explica que a caixa do acabou traz um resultado satisfatório no momento das atividades, porque auxilia o aluno a finalizar uma etapa e iniciar outra tarefa com mais facilidade. Sendo assim, é possível dizer que este processo se torna menos desgastante para o aluno com TEA e ajuda ele em seu processo de organização para desvincular e iniciar suas atividades, como podemos observar na fala abaixo:

Ele entende que acabou, mesmo. Entende que não pega daqui. Tanto é que o André que já é mais comprometido, uma vez eu tentei voltar a pasta, e ele não aceitou. Empurrou a pra lá e ele mesmo pegou a de cá e trouxe. Então ele já entendeu que aqui é o que vou fazer e aqui já acabei. Às vezes você abre a pasta na frente dele, ele não quer fazer aquela atividade, ele fecha a pasta e joga lá na caixa do acabou. **(Professora de Apoio)**.

No que concerne à utilização da caixa do acabou, Leon (2016) ressalta que esse recurso faz parte do sistema de trabalho da esquerda para direita e que, à medida que a criança realiza uma atividade, vai passando para o lado direito, para o espaço chamado acabou. Diante disso, a autora explica que conforme a criança vai realizando uma atividade e pode perceber que a finalização foi dada por meio da caixa do acabou, isso pode estimular competências de organização, sequência e planejamento, além de fornecer previsibilidade e desenvolver a cognição da criança para perceber que existe uma sequência na realização das tarefas.

Os desafios na relação entre a professora de apoio e a supervisão da profissional especialista no método TEACCH

A professora de apoio sinaliza que a supervisora TEACCH acaba tirando sua autonomia profissional no trabalho com o aluno com TEA. De acordo com a docente, a psicóloga especialista no

TEACCH busca aplicar uma teoria sem considerar a individualidade da criança com autismo, como podemos observar no excerto abaixo:

A supervisora TEACCH tira completamente minha autonomia. E o pior de tudo é que ela não conhece a criança. Ela chega muito com uma teoria meio pronta e acabada. E ela não aceita você falar com ela. Porque a teoria diz: O TEACCH é muito individualizado. É para ensinar a criança ser autônoma, mas para a criança ser autônoma, tem que respeitar o tempo de cada um. Na última vinda dela no colégio, ela desestruturou completamente a rotina dele na escola. Por quê? Porque ela veio com uma rotina para ele, como se ele fosse uma criança não tão grave. [...] A falta de ver o real. De ver o que de fato ele precisa, o que vai ser bom para o desenvolvimento dele. **(Professora de Apoio)**

Ademais, a professora de apoio explicita que, embora tenha estudado e que tenha formação para trabalhar com a criança, sente que o seu saber é desconsiderado pela psicóloga que supervisiona o trabalho com o estudante. No entanto, afirma que, embora se sinta angustiada com a supervisão da profissional, tenta seguir as orientações rigorosamente. Por fim, ela acredita que a rigidez imposta na aplicação do método não é boa para a criança com TEA, como podemos observar no relato:

E no começo eu fiquei muito angustiada com a supervisão, porque eu pensei: você estuda, estuda, estuda e não é isso então? Então fui conversar com as outras pessoas da equipe que acompanham a criança, e descobri que todas passaram pela mesma angústia. [...] Porque assim, eu sou bem obediente. É pra fazer, vamos fazer! Porque assim, se não der certo, não vai ser porque eu fiz errado então. Então eu tenho tentado fazer exatamente do jeito que a supervisora está falando lá, mas não funciona. Igual por exemplo ó. A rigidez que foi imposta. **(Professora de Apoio)**

Por certo, para o estabelecimento de práticas inclusivas na escola, faz-se necessário a interrelação entre os diversos

profissionais envolvidos no processo de inclusão, por intermédio da consultoria colaborativa. Nesse sentido, Pereira e Mendes (2014, p. 170) destacam que a consultoria colaborativa “pauta-se em uma proposta de atuação profissional onde especialistas de diferentes áreas planejam práticas que possam orientar o trabalho de outro profissional ou sua equipe”.

Constatamos, portanto, por meio da perspectiva das professoras que executam o método TEACCH na sala de aula regular com a criança com TEA, diversos apontamentos sobre a efetividade da abordagem para uma sala de aula regular trazendo, nisso, um novo olhar para o papel do professor diante da realização do método e a respeito da real inclusão escolar da criança com TEA na sala de aula regular.

Considerações finais

Ao analisar os limites e as possibilidades em estabelecer o ambiente estruturado, pudemos constatar a impossibilidade de montar a estrutura do ambiente proposto pelo TEACCH na sala de aula regular, de forma similar ao ambiente montado no setting terapêutico, principalmente pelos diversos elementos chamativos que existem no espaço da sala de aula.

Destacamos que a professora de apoio sublinhou a importância da área de relaxamento para a criança autista na sala de aula regular, uma vez que minimiza os problemas de comportamento causado pelas demandas sociocognitivas. No que se refere à utilização da agenda ou do mural de transição, foi perceptível, por intermédio das narrativas das docentes, que esse é um instrumento de grande importância, uma vez que auxilia a criança com TEA na organização da sua rotina. Assim, evita-se a ansiedade, uma vez que apresenta o que vai ser realizado de maneira antecipada.

Entretanto, em nossa análise, verificamos que, por orientação da psicóloga que supervisiona o trabalho com o aluno autista, houve uma mudança em relação aos estímulos utilizados na

agenda atual da criança, utilizando-se fotos, e não mais objetos. No entanto, para as professoras, essa mudança não foi positiva, uma vez que a criança ainda não consegue compreender o que a foto significa em sua rotina no momento do “agora” e do “depois”.

O exposto anteriormente pressupõe que a decisão de modificar os estímulos da agenda não deve partir de uma imposição do psicólogo que supervisiona o trabalho, mas que deve ser uma iniciativa em conjunto em que toda a equipe (supervisor, professor de apoio e regente) reconheça a necessidade de fazer essa transição.

No que concerne ao sistema de trabalho da esquerda para direita e o uso da caixa do acabou, pudemos constatar que é considerado positivo na sala de aula regular pois, de acordo com a professora de apoio, contribui para organização e auxilia o desenvolvimento da habilidade de flexibilidade. Assim, auxilia-se para que a criança entenda o término e o início de outra atividade com mais facilidade, tornando o processo de mudança menos desgastante para a criança com TEA.

Outra questão importante a ser considerada é a presença constante da supervisora do TEACCH na escola, o que culmina na diminuição da autonomia pedagógica das professoras regente e de apoio na tomada de decisões em relação à criança com TEA, prejudicando o trabalho de inclusão.

Por fim, nossa expectativa é que essa pesquisa possa contribuir com reflexões acerca da utilização do método TEACCH no contexto da sala de aula regular, apontando caminhos e desvelando a importância da autonomia dos professores no processo pedagógico. Ademais, destacamos a necessidade de um olhar para as reais necessidades do aluno com TEA, a fim de que se promova a inclusão de forma plena e efetiva.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. **Lei 13.146** de 06 de julho de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 10 de outubro de 2016.

CANTARELLI, Carina de Souza. Grupo de suporte aos pais e apoio pedagógico da rede de alunos com Necessidades Educacionais na Educação Inclusiva. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; BUSTO, Rosângela Marques (Orgs.). **Atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE/ Marquezine & Manzini, 2013, p. 87-107.

CARVALHO Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo**. 2. Ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GOMES, N. R. N.; SILVA, F. F. O.; ARAÚJO, M. P. M. Contribuições do método TEACCH para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com alunos com TEA. In: Hedlamar Fernandes; Hiran Pinel; Yuri Miguel Macedo. (Orgs.). **Saberes e Fazeres na Educação Especial**. Porto Seguro-BA: Oyá, 2019.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan;

STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28 (Suppl. 1), 2006, p. 3-11.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. Reflexões sobre Ensino, Aprendizagem e Transtornos do Espectro Autista. In: ALMEIDA, Amélia Maria; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Escola e o Público-alvo da Educação Especial**: apontamos atuais. São Carlos: Marquezine e Manzini, 2014.

LEON, V. C.; BARISH, M.; BORTOLON, C. B. Compreendendo o Método TEACCH. **Trajatória Multicursos**, v. 5, p. 246-273, 2014.

LEON, V. C. **Práticas baseadas em experiências para aplicação do TEACCH nos Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memmon, 2016.

LEON, V. C. Programa TEACCH. In: SCHWARTZMAM, José Salomão. **Autismo Infantil**. 1. ed. São Paulo: 1995.

MACIEL, M. M. FILHO, A. P. G. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 224-235.

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

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. In: Nova Escola, 2005.

SANTOS, Isabel Margarida Silva Costa dos; SOUSA, Pedro Miguel Lopes de. Como intervir na perturbação autista. **Psicologia PT: O Portal dos Psicólogos**. Ano 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, Carlo; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; BOSA, Cleonice Alves. Estratégias de coping de mães de portadores de

autismo: lidando com dificuldades e com a emoção. **Psicol. Reflex. Crit.** 2007, v. 20, n.1, p. 124-131.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. A pesquisa qualitativa em educação. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1997.

A contribuição da educação inclusiva no contexto da extensão universitária em tempos de pandemia

Maria José Pereira de Oliveira Dias
Laís Rodrigues Campos
Jecy Jane dos Santos Jardim
Kalyna Ynanhiá Silva de Faria
Francesca Guaracyaba Garcia Chapadense

Introdução

O presente artigo trata dos desafios e das perspectivas da Educação Inclusiva no contexto das práticas cotidianas na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), bem como suas contribuições no âmbito da extensão universitária¹.

Nesse sentido, esta pesquisa objetiva analisar os dilemas apresentados no trabalho com a Educação Inclusiva nas etapas da Educação Básica e a proposta de difusão dos conhecimentos produzidos historicamente por pesquisadores que se debruçam frequentemente a investigar e contribuir com esta relevante tônica inclusiva.

Historicamente, a Inclusão Escolar percorreu diferentes mudanças normativas, institucionais e didático-pedagógicas. Após várias lutas coletivas, sobretudo, dos movimentos sociais vinculados às pessoas com deficiências, foram produzidos documentos que buscavam viabilizar medidas de garantia ao acesso das crianças com necessidades educativas especiais no contexto do ensino regular brasileiro. No âmbito internacional, destacamos a Declaração

¹ “[...] a extensão universitária propõe viabilizar o diálogo entre a comunidade acadêmica e a sociedade que, de algum modo, não participa diretamente das atividades realizadas pelas instituições de ensino superior”. (SANTOS; CAMPOS; CAMPOS, 2021).

Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, conhecida como Declaração de Jomtien (BRASIL, 1991), e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Documentos esses que nortearam a elaboração das políticas nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em 1998 (BRASIL, 1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001 (BRASIL, 2001), e a Política Nacional da Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008 (BRASIL, 2008).

Vale a pena mencionar que, para chegar a esta compreensão de Educação Inclusiva como uma forma de compreender a inclusão escolar dentro do contexto do ensino regular, as crianças com deficiência tinham como alternativa apenas as escolas de educação especial totalmente segregadas dos processos educativos e sociais, bem como apontam as pesquisas de Corrêa (2010), Drago (2011), Santos (2015) e demais pesquisadores que se debruçam periodicamente a compreender a inclusão escolar no Brasil.

Entendemos que a Educação Inclusiva está respaldada pelos direitos constitucionais quando a própria Constituição Federal de 1988 garante a todos a educação e tratamento igualitário, sem distinção e tampouco discriminação.

A Educação Especial/Educação Inclusiva do CEPAE/UFG, é responsável pelo desenvolvimento de ações voltadas à inclusão escolar e à formação em docência inclusiva, organizada por uma Comissão composta por docentes, técnicos, psicólogos, coordenadores de departamentos, representantes do corpo discente, da Associação de Pais e da biblioteca setorial, bem como demais servidores interessados pela temática. Dentre várias ações desenvolvidas pela Comissão de Educação Inclusiva desta instituição, tem-se também projetos voltados para a pesquisa e a extensão universitária.

Desse modo, este texto problematiza acerca das contribuições efetivas do projeto de extensão desenvolvido atualmente, cujo

objetivo é possibilitar o atendimento de demandas oriundas de escolas vinculadas às redes públicas e privadas que apontem interesses pela discussão e formação direcionadas à inclusão escolar.

É nesse sentido que o desenvolvimento de ações voltadas à Inclusão na Educação Básica do CEPAE/UFG torna-se um desafio significativo ao ser desenvolvida a partir dos princípios e preceitos da educação pública, laica, democrática e socialmente referenciada, uma vez que depende de vários elementos para que seja plenamente efetivada.

Dada a relevância desta temática, nota-se a necessidade de aprofundar e disseminar os conhecimentos acerca da educação inclusiva a toda comunidade escolar. É nesse sentido que a extensão universitária tem sido uma ponte significativa para que os conhecimentos epistemológicos e didático-pedagógicos sejam problematizados por quem investiga a inclusão escolar, fazendo-os ultrapassar para além dos muros postos em torno da Instituição Universitária, alcançando toda a sociedade.

Posto isto, ao longo deste texto buscamos analisar o desenvolvimento da Educação Inclusiva na Educação Básica Pública Federal e sua importante parceria com a Extensão Universitária, além de investigar como ambas, neste cenário, vêm contribuindo para problematizar questões relativas à inclusão escolar.

Método e Metodologia

O método indicado para o desenvolvimento deste artigo está aportado na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Antes de explicitar o método dialético, é necessário esclarecer que esse processo de pesquisa perpassa por um caminho em que o objeto deve ser analisado a partir da sua realidade concreta, e que estes estudos se aprofundam na tentativa de encontrar a essência, estrutura e dinâmica, bem como suas contradições postas no contexto a ser investigado.

Todo objeto de pesquisa precisa ser analisado em sua totalidade.

Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro [...]. (KONDER, 1998, p. 35).

Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético nos

possibilita revelar o real, buscando no movimento temporal histórico a constituição dos seres e de suas significações, ainda que as condições sejam determinadas, ou seja, escolhidas pelos homens. (CARNEIRO; MESQUITA; AFONSO, 2017, p. 65).

Para sistematizar as discussões centrais que fundamentaram a base teórica desta investigação, realizou-se uma pesquisa qualitativa com base nos dados apresentados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação, bem como livros e artigos científicos de revistas/periódicos indexados. Também, analisamos alguns documentos Oficiais da Educação Brasileira e o desenvolvimento do Projeto de Extensão que está em andamento na Instituição Universitária Participante da pesquisa. Nesse sentido, marcos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 (1996), Convenção Sobre a Pessoa com Deficiência (2006), Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e o Decreto n.º 10.502 (2020), dentre outros, foram bases documentais para engrossar as nossas discussões acerca da Educação Inclusiva.

Em relação ao levantamento das obras na BDTD, não foi possível cotejar os dados por falta de estudos concretos nesta área da educação inclusiva e a aproximação com a extensão universitária, visto que, ao inserir os marcadores com as palavras desejadas, bem como, os critérios de inclusão e exclusão das pesquisas necessárias, não houve resultados que contribuíssem para as discussões dentro da proposta apresentada para esta investigação.

Gráfico 01 – Levantamento das Teses e Dissertações na Plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD

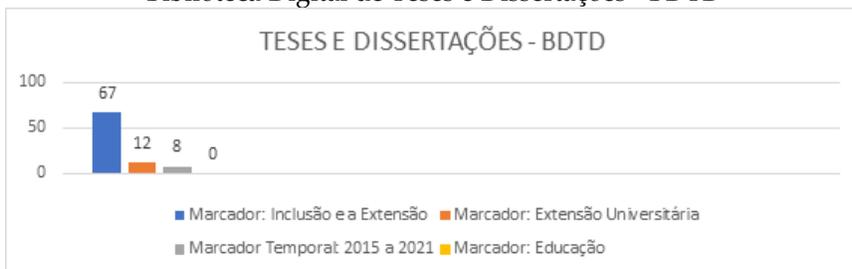


Gráfico produzido pelas autoras. (set./2021).

Nesse sentido, as teses e dissertações apresentadas neste levantamento realizado na plataforma da BDTD não tratam dos assuntos referentes à problematização inicialmente proposta nesta pesquisa. Na análise dessas obras, nota-se a ausência dos elementos necessários para subsidiar as discussões propostas neste texto, por isso, não contribuíram para ampliarmos o importante debate. A partir desse cenário, observa-se a necessidade de ampliação das pesquisas no campo da Educação Inclusiva, tal qual sua contribuição na difusão dos conhecimentos historicamente produzidos.

Neste caminho investigativo, a pesquisa foi estruturada em dois momentos distintos. O primeiro apresenta uma importante reflexão acerca dos avanços e dos desafios da Inclusão no contexto da Educação Básica em uma rede pública federal em Goiânia, dada a complexidade pedagógica que a Educação Inclusiva enfrenta cotidianamente neste espaço. Já o segundo momento explicita uma necessária discussão a partir do trabalho desenvolvido pela Educação Inclusiva, dentro da Extensão Universitária em uma Instituição Federal de Goiás, quando se propôs disseminar os conhecimentos historicamente produzidos por diferentes pesquisadores vinculados à inclusão escolar e que se propuseram a contribuir com o debate coletivo.

A Difusão do Conhecimento da Educação Inclusiva via Extensão Universitária: discussão e resultados

A educação pública, promulgada em lei como um dever do Estado que precisa atender os sujeitos em suas diversas especificidades, tem função essencial na formação de professores e do público da Educação Básica. No contexto da Educação Inclusiva, destacamos o art. 24 do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, ao ressaltar que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis de ensino e que possa garantir o direito de aprendizado para o pleno desenvolvimento. Para Mantoan (2006), a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor e nem anular ou marginalizar as diferenças na maneira de instruir e formar seus alunos.

Esse é um processo que necessita da atuação de vários agentes sociais para que se possa atender os alunos com necessidades educativas específicas. Por isso,

não se pode ignorar que a escola, embora detenha capital importância na vida da sociedade, é apenas uma dentre várias outras instituições sociais e, como tal, impregnadas dos seus valores culturais. (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011, p. 381).

Entendemos a importância de um trabalho educativo fundamentado em uma política escolar inclusiva que atenda, respeite e reafirme a igualdade de direitos sociais, ressaltando que

a aplicação da norma igualitária para as situações concretas implica o conceito de equidade [...] que toma a norma igualitária e, ao ser aplicada em um caso concreto, elimina uma discriminação e introduz uma relação mais justa entre os sujeitos. (CURY, 2005, p. 45).

Portanto, nossa visão epistemológica segue um conhecimento baseado na pluralidade, o que fundamentará nossas ações no âmbito da inclusão escolar.

Diante dessa perspectiva, trazemos para discussão ações da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE de modo extensionista, realizadas junto à comunidade não acadêmica a partir de uma interação dialógica e transformadora no processo educacional. Para Castro (2004, p. 14) “no caso da extensão, o que percebemos é que ela produz conhecimento a partir da experiência e, assim, tem capacidade de narrar sobre o seu fazer”. Nesse sentido, optamos por uma atuação de transformação social, na busca por uma ruptura epistemológica única quando “acolhe diferentes vozes e procura o diálogo com saberes advindos da experiência de viver”. (SCHMIDT, 2006, p. 38).

Por conta desses fatores nosso projeto de extensão, que foi elaborado para atender e contribuir com escolas públicas de Goiânia a partir de ações presenciais de formação direcionadas a professores, funcionários, alunos, familiares e comunidade externa à escola para efetiva inclusão de alunos com necessidades específicas, precisou ser reestruturado com o início da Pandemia da COVID-19 no ano de 2020. Para tanto, com o intuito de atingir nossos objetivos e resultados esperados deste percurso, organizamos, no formato remoto em 2021, (como ação de extensão vinculada ao projeto), o I Ciclo de Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva, visando promover o diálogo entre universidade, escola e sociedade em geral. Para implementação dessa atividade, organizamos um cronograma com sete temáticas, que foram:

Imagem 01 - Cronograma do I Ciclo de Formação Continuada em Educação Especial e Inclusiva

CRONOGRAMA

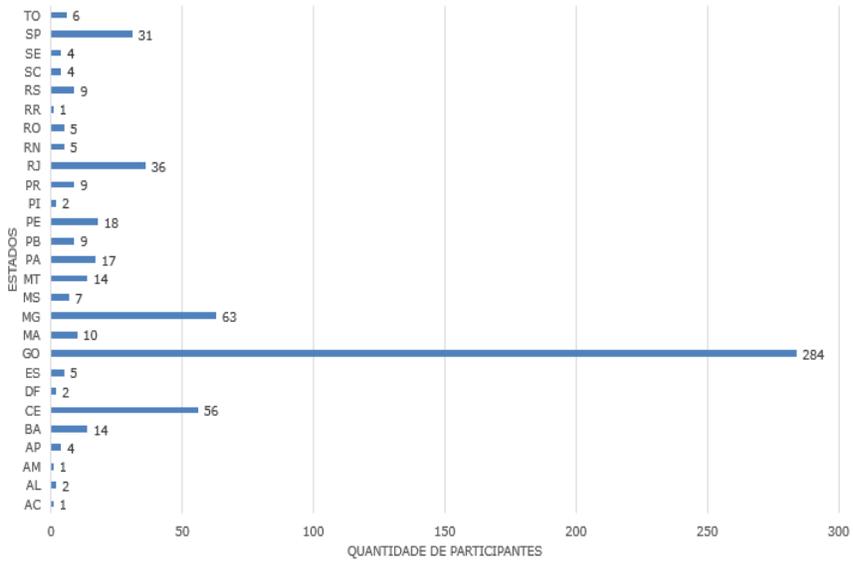
Atividade	Data
1º Encontro – Formação de professores e inclusão	18/05/2021
2º Encontro – Matemática inclusiva	15/06/2021
3º Encontro – Adaptação curricular e inclusão	17/08/2021
4º Encontro- Dislexia no contexto escolar	14/09/2021
5º Encontro- Tecnologias na Educação Inclusiva	19/10/2021
6º Encontro - Capacitismo	16/11/2021
7º Encontro- Teoria histórico-crítica e inclusão escolar	14/12/2021

Fonte: elaborado pela coordenação do Ciclo.

Para a realização desse conjunto de formações foi criado um site² para inscrição de todos os participantes, além de conter informações a respeito das atividades do ciclo. Diante disso, trazemos inicialmente os seguintes dados (gráficos 02, 03 e 04) referentes a esses encontros *on-line* de formação, para posterior discussão e apresentação dos resultados analisados.

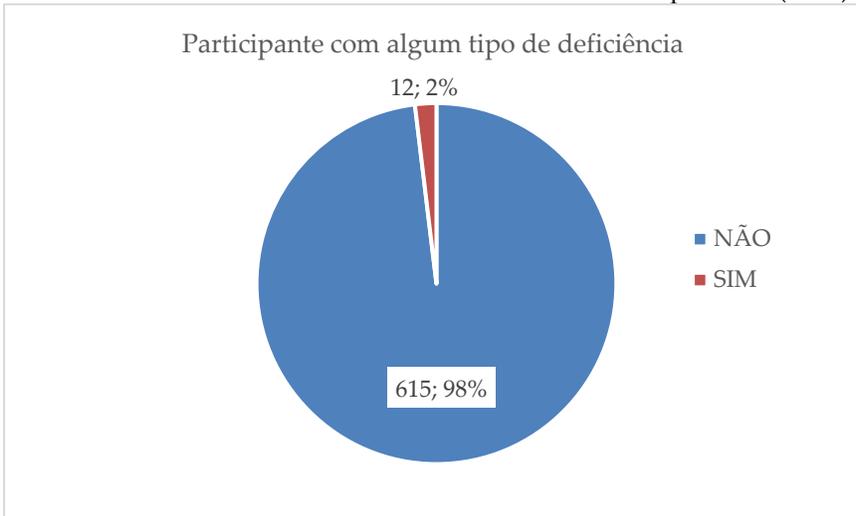
² O site pode ser acessado através do endereço <https://www.even3.com.br/ciclodeformacaoespecialeinclusiva/>.

Gráfico 02 - Inscritos por região
PARTICIPANTES POR ESTADO



Elaboração: JARDIM, J.J.S.

Gráfico 03 - Inscritos com Necessidades Educacionais Especificas (NEE).



Elaboração: JARDIM, J.J.S.

Com as inscrições realizadas, conseguimos analisar, conforme o Gráfico 02, adesão de participantes de todas as regiões brasileiras, sendo notório que o maior alcance de inscritos ocorreu no estado do Goiás. Essa especificidade pode ser entendida como fruto das parcerias que temos com várias instituições goianas de ensino, possibilitando maior abrangência de divulgação. Além disso, para iniciarmos a ação, verificamos quais participantes possuíam algum tipo de deficiência (Gráfico 03), de modo a contribuir de forma inclusiva na formação dessas pessoas. Por isso, durante a realização dos encontros, tivemos que alternar o cronograma inicial (Imagem 01) devido férias docentes, falta e impossibilidade de intérpretes de LIBRAS no momento da ação ao vivo. Desse modo, ocorreram os seguintes encontros:

Quadro 01- Cronograma 2

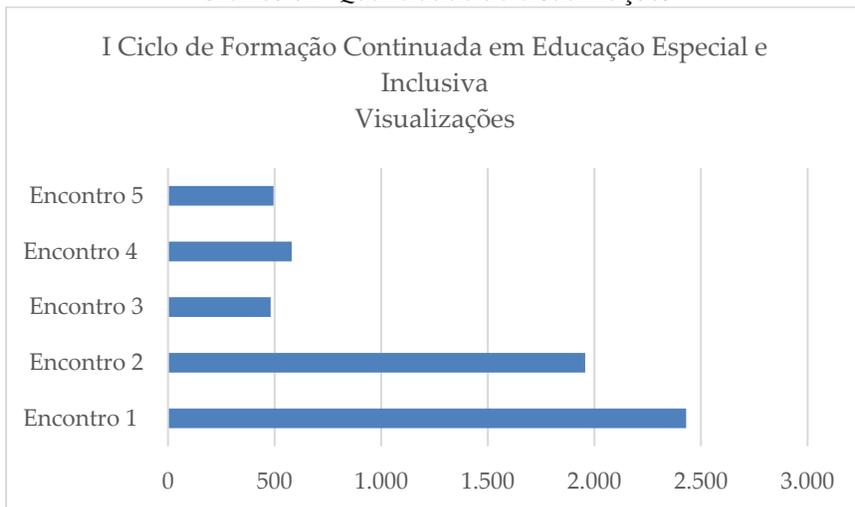
Atividade	Data
1º Encontro – Formação de professores e inclusão	18 de maio de 2021
2º Encontro – Adaptação Curricular e inclusão 15 de junho de 2021	15 de junho de 2021
3º Encontro – A Matemática e inclusão: possibilidades no Ensino Básico	14 de setembro de 2021
4º Encontro- Dislexia no contexto escolar	18 de outubro de 2021
5º Encontro – Desafios da Inclusão: da ideia à ação	16 de novembro de 2021

Elaboração: organizado pelas autoras.

Com o novo cronograma atualizado, realizamos esses cinco encontros no canal oficial da Universidade Federal de Goiás no YouTube, na terceira terça-feira de cada mês. Para isso, fizemos a divulgação nas redes oficiais de comunicação do CEPAE e da Comissão de Educação Inclusiva do CEPAE. Dessa forma,

obtivemos várias visualizações em todas as temáticas apresentadas.

Gráfico 04- Quantidade de visualizações



Elaboração: JARDIM, J.J.S.

Sabemos que o período da Pandemia da COVID-19 não vem sendo um cenário fácil. Então, ficamos surpresas com a quantidade de visualizações dos encontros dessa ação extensionista. A seleção de temáticas do novo cronograma (Quadro 01) foi organizada com bastante cautela, sendo os temas levados ao público escolhidos a partir da realidade que vivenciamos na Educação Especial e Inclusiva Escolar. Percebemos que os docentes e estudantes se interessaram por uma formação inicial e continuada nessa área, sendo os encontros mais acessados: Formação de professores e inclusão (1º encontro) e Adaptação Curricular e inclusão (2º encontro). Nesse aspecto,

[...] notamos que a formação inicial, para atender aos ideais inclusivos, precisa contemplar as discussões da área de maneira a proporcionar tanto conhecimentos pedagógicos específicos, quanto debates que levem em conta a tentativa de minimizar as barreiras atitudinais arraigadas em nossa sociedade. Sendo assim, é essencial

que as discussões sobre a formação docente contemplem também a formação dos formadores, entenda quem são, como são formados e que ação pedagógica os docentes universitários têm desenvolvido, de forma a buscar a formação do licenciando para atuar em uma escola que respeite os ideais inclusivos. (BAZON et al, p.5, 2018).

Foi nessa perspectiva que realizamos esse ciclo de formação, no sentido de oferecer diálogos específicos sobre Educação Inclusiva para fortalecer o direito ao acesso e percurso educacional de pessoas com NEE nas escolas e nos mais variados espaços da sociedade. Por isso, essa ação extensiva, mesmo que em formato remoto, teve papel fundamental aos ideais inclusivos, pois possibilitou o acesso de um público de diferentes localidades do país, reafirmando a luta por uma educação democrática e inclusiva.

Considerações finais

A extensão universitária visa o diálogo entre comunidade acadêmica e sociedade em geral, com ações que afetem diferentes setores sociais. Em nosso caso específico, viabilizamos atividades no contexto educacional a partir da formação continuada de professores em Educação Inclusiva e Especial. Para tanto, o presente texto apresentou resultados e discussões de encontros formativos sobre a temática, em modelo remoto devido à pandemia da COVID-19.

Esse processo foi um tipo de ação que nos permitiu democratizar o conhecimento, possibilitando realizar uma interação dialógica com a comunidade externa à universidade e trocar os saberes a respeito da inclusão na Educação Básica. Os resultados apontam que essa área de conhecimento e suas temáticas tiveram um elevado número de visualizações, revelando que vários profissionais de Educação estão interessados em aprender e dialogar sobre Educação Especial e Inclusiva. Sublinhamos o interessante fato de que, nessa atividade de extensão, o tema mais acessado ter sido o de “Formação de professores e inclusão”.

Portanto, reafirmamos que a universidade, ao impulsionar esse tipo de atuação, desempenha cada vez mais sua responsabilidade social na formação e capacitação de profissionais. Além disso, defendemos que a escola, como espaço de formação humana, não deve ignorar os alunos com NEE – pelo contrário, deve-se permitir, com o apoio das famílias e do Estado, um local de reconhecimento das diferenças, para que caminhemos a uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 set. 2021.

_____. **Lei n.º 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 06 set. 2021.

_____. **Lei n.º 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 06 set. 2021.

_____. **Lei n.º 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 06 set. 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações Curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Acesso em: 06 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Acesso em: 06 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007). Brasília: MEC, 2007. Acesso em: 06 set. 2021.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra et al . Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e176672, 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100463&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 ago. 2022.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu, 2004. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; AFONSO, Lúcia Helena Rincon. Os pressupostos da teoria social de Marx na perspectiva da pesquisa acadêmica. *In*: PAIVA, Wilson Alves de Paiva. **Reflexões sobre o método**. Curitiba: CRV, 2017.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. Módulos 1ª 4. Volume 1. Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/Educacao_Especial_vol1.pdf. Acesso: 08 set.2021.

CURY, C. R. J. Os fora de série na escola. Campinas: Armazém do Ipê, 2005

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. D'ANTINO, M. E. F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde Soc.** São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011

SANTOS; Alex Mota dos; CAMPOS, Lais Rodrigues; CAMPOS, Cintia Isabel. Extensão Universitária nas Escolas. In: SANTOS, Alex Mota. **Ações na escola para educação e segurança no trânsito** [E-book]. Goiânia:[s.n.], 2021, p.26-35. Disponível: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/767/o/E-Book_2021_A%C3%A7%C3%B5es_na_Escola_para_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Seguran%C3%A7a_no_Tr%C3%A2nsito.pdf. Acesso: 08 set.2021.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos e MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2015, v. 21, n. 3, pp. 395-408. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>>. Epub Jul-Sep 2015. ISSN 1413-6538. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>. Acesso em 08 set,2021.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia. USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, pág. 11-41, junho de 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642006002000002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de outubro de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>.

UNESCO. Declaração **Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. UNESCO: Jomtien. 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2021.

_____. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2021.

Sobre as autoras e os autores

1. Sirley Aparecida de Souza

É doutora em Educação pela Faculdade de Educação/FE da Universidade Federal de Goiás. (2019). Mestre em Educação pela PUC/Goiás (2012). Graduada em Pedagogia pela FE/da Universidade Federal de Goiás e Graduada em Direito pela Universidade Católica de Goiás. Advogada Criminal. Especialização em: Metodologia do Ensino Superior e Criminologia, respectivamente, pelas Faculdades de Educação e de Direito da UFG. Professora adjunta do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Colégio de Aplicação) da Universidade Federal de Goiás CEPAE/UFG.

2. Wanderley Alves dos Santos

É professor doutor em Artes Visuais; mestre em Ensino na Educação Básica; especialista em Educação de Talentosos (as) e Bem-Dotados (as) Cognitivos (as); especialista em Arteterapia na Educação Especial; licenciado em Artes Plásticas; licenciado em Educação Musical. Na pós-graduação, é professor de Metodologia de Ensino para Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica. Também atua como coordenador do grupo de pesquisa Ciberarte-educação, linha de investigação tecnologias contemporâneas aplicadas ao ensino de artes visuais e metodologia de ensino para altas habilidades/superdotação, linha de investigação - orientação e apoio à mulher talentosa e de alta capacidade cognitiva. É sócio do ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação. Contato: cognitivoalfa@gmail.com

3. Míriam do Rocio Guadagnini

Possui doutorado em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2018) e mestrado em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

(2013). Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2016), graduação em Habilitação Plena em Matemática pela Universidade Paranaense (1999), graduação em Ciências (1º Grau) pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaíba (1998). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Goiás na unidade CEPAE/UFG Goiânia. Interessa-se pelo ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Básico. Faz parte da equipe de educação Inclusiva do CEPAE. É mãe de autista e tem como foco o estudo deste transtorno.

4. Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Pós-doutorado em ensino de biologia (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em rede nacional- UFES/ UFMG). Doutor e mestre em Educação (UFES). Licenciado em Ciências Biológicas (UFES). Licenciado em Pedagogia (CESUMAR- Maringá). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB- ES). Especialista em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio- ES). Membro efetivo do GEPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão) - UFES. Professor do curso de pedagogia da Faculdade de Educação- UFG. É pesquisador das áreas de ensino de ciências e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

5. Sandra de Fátima Barboza Ferreira

Professora associada da Faculdade de Educação - UFG; Mestre e doutora em Psicologia (PUC-GOÍÁS). Especialista em Neuropsicologia (HCFMUSP); Psicomotricidade (CFP); Neuropsicopedagogia (Verbo Educacional). Psicóloga pela PUC-GOÍÁS e Licenciada em Ciências Biológicas (UFG). Tem experiência na área de avaliação e reabilitação de síndromes neurológicas e Educação especial inclusiva. Formação em Programa de Enriquecimento instrumental - PEI (CBM/SP)

6. Gabriel dos Santos Borges

Bolsista de iniciação científica - PIBIC - graduando em Musicoterapia pela UFG.

7. Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Docente da Faculdade de Educação Física e Dança e dos Programas de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica e Performance Cultural da Universidade Federal de Goiás. Possui graduação, mestrado e doutorado em Educação Física na Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora em Estudos Culturais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Apresenta publicações nas áreas de educação inclusiva, acessibilidade cultural e educação física. É presidente da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada e parte da diretoria científica da Associação Síndrome de Down de Goiás.

8. Maria José Pereira de Oliveira Dias

Doutora, Mestra e Especialista em Educação (PUC Goiás). Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é Professora Efetiva (concurada) na Universidade Federal de Goiás, lotada no Departamento de Educação Infantil/CEPAE e membra da Comissão de Educação Inclusiva desta unidade. Coordenadora do Projeto de Extensão - Fórum Virtual da Educação Infantil: formação, reflexão e debate (CEPAE/UFG). Pesquisadora e Membra do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Gestão Escolar - GPPEGE/PUC Goiás - www.gppege.org.br. <https://orcid.org/my-orcid>. Vinculada a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação). Diretora de Assuntos Educacionais e de Carreira no ADUFG Sindicato.

9. Francesca Guaracyaba Garcia Chapadense

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás (2010), mestrado em Medicina Tropical pela Universidade Federal de Goiás (2014) e doutorado em Medicina Tropical pela Universidade Federal de Goiás (2018) com ênfase em parasitologia. Atualmente, professora efetiva no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás-campus Goiânia. Chefe de departamento e Membro da comissão de inclusão.

10. Laís Rodrigues Campos

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará ,em Geografia pelo Instituto Federal de Educação ,Ciência e Tecnologia do Pará, especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB) do IFPA- Campus Belém, Mestrado em Educação pela UFPA, Doutorado em Geografia pelo PPGEU-UFG. Atuo como professora da área de Pedagogia, lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde coordeno o grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância e Escolar nos Anos Iniciais (GPEGIEA) e integro a Comissão de Educação Inclusiva. Trabalho com os seguintes temas: formação de professores, pesquisa e divulgação científica na Educação Básica, Ensino de Geografia, Geografia da Infância, Diversidade e Inclusão.

11. Jecy Jane dos Santos Jardim

Graduada em Matemática Licenciatura pela Universidade do Estado do Pará - UEPA em 1994, concluiu o mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará - UFPA em 2009. Concluiu o doutorado em Educação Matemática em 2016 pela Universidade Anhanguera de São Paulo - UNIAN-SP. Atualmente é professora efetiva da Universidade Federal de Goiás - UFG, atuando no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG.

12. Kalya Ynanhiá Silva de Faria

Possui Doutorado (2020) Mestrado (2014) e Graduação (2010) em História pela Universidade Federal de Goiás e Pedagogia (2018) pela Faculdade Mauá. Desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão em História da Saúde em Goiás e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Membro do GT África e Africanidades ANPUH-GO e Docente no Departamento Multidisciplinar dos Anos Iniciais - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE /Universidade Federal de Goiás - UFG.

13. Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra

Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pedagoga e especialista em Educação Infantil pela Deutsche Montessori Gesellschaft/Hamburg/Alemanha. Professora adjunta em dedicação exclusiva do ensino fundamental e na pós-graduação com orientações na área de educação especial e inclusiva no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE da Universidade Federal de Goiás. Pesquisadora na área de Educação Inclusiva, Formação de Professores, Educação e Saúde do Escolar com ênfase em Desenvolvimento, Desempenho Escolar e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Coordenadora da Comissão Permanente de Educação Inclusiva do CEPAE/UFG. Coordenadora do projeto de ensino Educar na Diversidade e as ações de Formação Contínua em Docência Inclusiva. Vice coordenadora do Grupo de Pesquisa LUPA e membro da Ação de Extensão Escola Inclusiva: Um diálogo entre professores e comunidade. Membro do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade SINACE/SIN da UFG. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial ABPEE.

14. Luciana Parente Rocha

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Goiás-UFG (1995) e mestrado em

Educação, com área de concentração Educação Matemática, pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP/SP (2005). Atualmente é professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), Goiânia-GO. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas Abakós: práticas formativas e colaborativas em Educação Matemática na escola, no CEPAE. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, matemática no ensino básico (1a e 2a fases), formação de professores e investigação matemática.

15. Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira

Graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Tem Pós-Graduação Lato sensu em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora adjunto III da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e coordenadora do Núcleo de Acessibilidade na unidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, educação inclusiva, formação de professores, autismo. Autora do livro "Autistas e os espaços escolares adaptados".

16. Isabella Alves Souza Oliveira

Graduação em Pedagogia UFG. Especialista em Psicopedagogia ICG.

17. Érica Yamauchi Torres

Graduação em Pedagogia (2001) - Instituto Cuiabano de Educação. Mestrado em Educação (2020) - Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Especialização em Psicopedagogia (2022) - Centro Universitário Fleming. Especialização em Recursos Multimídias Aplicados à Educação (2004) - Universidade de Cuiabá. Experiências profissionais

(1998-2017): docente da Educação Básica, orientadora educacional e coordenadora pedagógica, nas redes municipal, estadual e privada. Orientadora Educacional (2019-2022) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE/UFG. Atualmente é psicopedagoga no Departamento de Psicopedagogia, na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), Universidade Federal de Jataí (UFJ). Membro do Grupo de Pesquisa LUPA - Universidade Federal de Goiás (UFG). Áreas de interesse de pesquisa: Inclusão escolar, adaptações curriculares e material didático.

18. Telma Raimunda Nascimento

Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Gestão Educacional e em Docência para Educação Profissional pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura. Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás. Diretora na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Pesquisadora na área de Diversidade, Educação Inclusiva e Alfabetização.

19. Gabriella Carmo Costa

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás.

20. Gabriela Rogata Ferreira Vieira

Graduada em Psicologia pela Pontífice Universidade Católica de Goiás. Atua na área de Transtornos em Crianças e Adolescentes, Analista do Comportamento, Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Formação Docente e Inclusão Escolar constitui-se em um esforço teórico-metodológico de um grupo de professores que acreditam em uma Educação igualitária. O livro aborda questões centrais sobre prática educativa com alunos da educação básica, da graduação e da formação continuada. Um dos principais objetivos deste livro é apresentar possibilidades e discussões que fundamentam o trabalho de educação inclusiva tanto nas universidades quanto nas escolas e assim inspirando mais professores, pais e sociedade em geral no cenário do respeito às diferenças e à diversidade.

