


ORGANIZADORES
WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
MARIA EDITH ROMANO SIEMS
MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR

POLÍTICAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR



EDITORA ÍTHALA

© 2021 Editora Íthala

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Godoy Dotta – Doutor e mestre em Educação.

Ana Cláudia dos Santos Rocha – Doutora em Educação pela UFGD.

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

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes – Doutora em Educação Especial pela UFSCar.

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

Eladio Sebastián-Heredero – Doutor em Educação pela Universidad de Alcalá (Espanha).

Elisângela Alves da Silva Scaff – Doutora em Educação com Pós-doutorado pela USP.

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

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

Juliana Vechetti Mantovani Cavalcante – Doutora em Educação Especial pela UFSCar.

Kellcia Rezende Souza – Doutora em Educação Escolar pela Unesp.

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

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

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

Rafael Santos de Oliveira – Doutor em Direito pela UFSM.

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Maria Isabel Schiavon Kinasz, CRB9 / 626

P769

Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar [recurso eletrônico] / organização de Washington Cesar Shoití Nozu, Maria Edith Romano Siems, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar – Curitiba: Íthala, 2021.

267p.: il.; 22,5cm

Vários colaboradores
ISBN: 978-65-5765-067-7

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Direito à educação. I. Nozu, Washington Cesar Shoití (org.). II. Siems, Maria Edith Romano (org.). III. Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães (org.)

CDD 371.9 (22.ed)
CDU 376

A presente publicação foi custeada com o auxílio financeiro do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

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

Coordenação editorial: Eliane Peçanha
Capa: Antonio Dias
Diagramação: Eduarda Reolon

abdr 
ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE DIREITOS
REPROGRÁFICOS
Respeite o direito autorais!

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

ORGANIZADORES
WASHINGTON CESAR SHOITI NOZU
MARIA EDITH ROMANO SIEMS
MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR

POLÍTICAS E PRÁTICAS EM
EDUCAÇÃO
ESPECIAL E
INCLUSÃO
ESCOLAR



EDITORA ÍTHALA
CURITIBA – 2021

“Tantas perguntas... Quantas respostas? Serão tantas respostas quantas forem as reflexões que fizermos, as observações que registrarmos, as ‘coragens’ que tivermos para transformar o que parece tão bom, certo e adequado... Respostas do tamanho do nosso compromisso. Soluções do tamanho da nossa coragem. Caminhos do tamanho do nosso envolvimento com as leituras e discussões. Saídas do tamanho da nossa interação com a comunidade e os problemas dela”.

Anna Maria Lunardi Padilha (1999, p. 14).

(PADILHA, Anna Maria Lunardi. Na escola tem lugar para quem é diferente?
Re-criação: Revista do CREIA, Corumbá, v. 4, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 1999).

APRESENTAÇÃO

O livro **Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar** apresenta um conjunto de capítulos que tem como essência chamar a atenção para a garantia do direito à educação para a população que tem sido definida como “público-alvo da Educação Especial”. É resultado de contínuas interlocuções entre grupos de pesquisa em Educação, Educação Especial e Educação Inclusiva de diferentes instituições universitárias. São textos que caminham desde uma abordagem macroestrutural, que envolve determinações de esferas internacionais e nacionais, a aspectos que se relacionam com a práxis pedagógica na escola. Com o propósito de organização didática, o material desta obra está dividido em duas partes, embora os temas sejam interligados.

Na Parte 1, **Olhares sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial**, privilegamos os textos que direcionam o foco para a educação inclusiva e a constituição dos direitos educacionais aos alunos “da Educação Especial”, nos âmbitos internacional e nacional e em sua materialização (ou não) em políticas educacionais.

Descortina a primeira seção o texto de David António Rodrigues, intitulado **Dimensões éticas da educação inclusiva**, com reflexões sobre os valores necessários para a construção de uma educação inclusiva. Na abordagem de uma ética da inclusão, o autor analisa quatro dimensões: dos direitos humanos, da diversidade, da participação e da aprendizagem.

O capítulo **Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia**, de autoria de Flávia Faissal de Souza, problematiza os conceitos de equidade, funcionalidade e tecnologia, forjados nos documentos sobre desenvolvimento humano e educação na agenda das políticas sociais e de direitos humanos nas agências que compõem o Sistema da ONU. Por meio de uma pesquisa documental, as análises apontam avanços no campo dos Direitos Humanos, porém em uma rede conceitual construída a partir de ideias liberais.

Na sequência, Enicéia Gonçalves Mendes e Gabriela Tannús-Valadão, com o manuscrito **Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco**, comparam, historicamente, a legislação educacional estadunidense e brasileira, enfatizando três aspectos: o princípio da inclusão escolar, a definição do público-alvo da Educação Especial e o conceito de planejamento educacional individualizado.

Com o texto **Educação especial no Brasil: articulações entre o Centro Nacional de Educação Especial e organismos internacionais**, as autoras Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira e Andressa Santos Rebelo apresentam algumas formas de cooperação de agências internacionais com o Ministério da Educação brasileiro, por meio do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), entre 1973 e 1986. As sugestões produzidas pelos organismos multilaterais podem promover compromissos entre os diferentes países, no entanto a cooperação investigada parece ter passado distante de considerar as especificidades brasileiras.

Michele Aparecida de Sá, com o manuscrito **Política de educação especial na perspectiva inclusiva: a influência de agências supranacionais**, sustenta que as políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva são orientadas para corresponder metas ou objetivos definidos por agências supranacionais. Dessa forma, a autora elabora uma análise comparativa de documentos internacionais para verificar o grau de influência que as agências externas exerceram na formulação das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil.

No capítulo **A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas sociais**, Any Caroliny de Abreu Ramos e Kamila Lockmann analisam a emergência do monitor de inclusão nas políticas da educação inclusiva e a sua função, por meio de documentos normativos publicados desde 1990. Tomando como inspiração a genealogia foucaultiana e Abordagem do Ciclo de Políticas, as autoras evidenciam alguns fios de proveniência do monitor na década de 1990, a partir do discurso sobre a necessidade de apoios à inclusão, e destacam que a emergência do monitor é visualizada a partir de 2008, juntamente com a indefinição da sua função.

Em **A inclusão no contexto da escola justa do estudante com deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio da equidade**, José Aparecido da Costa, Alexandra Ayach Anache e Eladio Sebastián-Heredero discutem, a partir da abordagem da Escola Justa, políticas públicas e reflexões para a efetivação da justiça no tocante à inclusão de pessoas com deficiência visual no âmbito da Educação Superior.

O trabalho denominado **O direito à inclusão da pessoa com altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro: trajetória histórica, política e legal de atendimento**, de Jeanny Monteiro Urquiza e Bárbara Amaral Martins, constata que debates

educacionais se fazem necessários para a desconstrução de concepções distorcidas sobre a pessoa com altas habilidades/superdotação, com vistas a reconhecê-la e a garantir a aplicabilidade de seus direitos.

Com o capítulo **A reestruturação da educação especial na Baixada Fluminense no contexto da perspectiva inclusiva**, Tamara França de Almeida Magalhães e Márcia Denise Pletsch apresentam alterações da Educação Especial empreendidas nas redes de ensino de sete municípios da Baixada Fluminense a partir da atuação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De um modo geral, as autoras delineiam um perfil da Educação Especial nestes sistemas de ensino, apurando de que forma é realizado o Atendimento Educacional Especializado e qual o público atendido por ele.

Silvia Márcia Ferreira Meletti e Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves encerram a primeira seção, com o capítulo intitulado **Teses e dissertações sobre educação especial com financiamento do Observatório da Educação**, analisando trabalhos acadêmicos vinculados ao projeto Escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros, financiado pelo Observatório da Educação (CAPES), no período de 2011 a 2014. Os resultados indicaram a realização de 21 pesquisas no campo da Educação Especial a partir de dados quantitativos que apresentam contribuições sociais e políticas.

Na Parte 2, **Possibilidades de Construções para a Inclusão Escolar**, o foco é direcionado à organização escolar, especialmente relacionado às práxis escolares e às diferentes possibilidades da organização do processo ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Abrindo esta seção, o texto **Sobre o ensinar e o aprender na concepção inclusiva**, de autoria de José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti e Maria Teresa Eglér Mantoan, argumenta que, nas escolas, a diferença em si – a questão de fundo da inclusão escolar - tem sido subvertida a uma diferenciação entre os alunos e ainda vigora um padrão de desempenho escolar pelo qual se planeja e se desenvolvem práticas educacionais excludentes. Os autores indicam que a escola inclusiva exige mudanças para que ninguém fique de fora do processo escolar e conceber o ensino para além da explicação e a aprendizagem como uma recriação de cada pessoa é um bom começo.

O capítulo **As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual na educação básica no Brasil e em Portugal**, de Cléia Demétrio Pereira e Geovana Mendonça Lunardi Mendes, analisa o debate da diferenciação curricular presente no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual/déficit cognitivo, no contexto das políticas de inclusão escolar dos âmbitos brasileiro e português.

No manuscrito **O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: problematizações sobre o currículo**, Renata da Silva Andrade Sobral e Amélia Maria Araújo Mesquita focalizam as questões curriculares que orientam a perspectiva pedagógica em forma de atendimento especializado. Assim, as autoras problematizam o currículo do Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncionais, analisando como o Atendimento Educacional Especializado assenta-se mediante as políticas curriculares nacionais.

Priscila de Carvalho Acosta, Morgana de Fátima Agostini Martins e Gabriela Machado, com o texto **Atendimento de alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais: uso da tecnologia assistiva**, analisam o uso da Tecnologia Assistiva em Salas de Recursos Multifuncionais no atendimento de alunos com deficiência sensorial em escolas públicas de ensino de um município do Estado do Mato Grosso do Sul, destacando as barreiras, limitações, práticas e ações que circundam a realidade escolar do Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência visual e/ou cegueira e o/ou com deficiência auditiva e/ou surdez.

O capítulo sob o título **A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: relações interpessoais entre professores e alunos**, das autoras Letícia Maria Capelari Tobias Venâncio, Aline Maira da Silva e Mary Cristina Olimpio Pinheiro, retrata e debruça-se sobre as relações interpessoais estabelecidas entre professores de sala de aula comum e seus alunos com deficiência intelectual. De modo geral, os resultados indicam que, por meio de manejos adequados, é possível tornar o ambiente de sala de aula mais acolhedor e harmônico e, conseqüentemente, contribuir com o processo de inclusão escolar.

Com o texto **Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos**, as autoras Eliane de Souza Ramos, Lília Maria Souza Barreto, Maria Isabel Sampaio Dias Baptista e Meirieni Cavalcante Barbosa questionam o papel do segundo professor e do profissional de apoio/cuidador no contexto das salas de aula comuns. As autoras destacam que é fundamental ponderar como se dá a inserção desses profissionais na escola para que essa iniciativa não se transforme em empecilho à participação plena de todos os alunos na sala de aula.

No capítulo **Treinamento perceptomotor como possibilidade para promover a participação de estudantes cegos em aulas de Educação Física**, Loiane Maria Zengo Orbolato, Manoel Osmar Seabra Junior e Maria Luiza Salzani Fiorini descrevem e analisam estratégias de ensino desenvolvidas durante um treinamento perceptomotor denominado Efeitos do treinamento das capacidades perceptomotoras nas técnicas de orientação e mobilidade, a fim de identificar as mais utilizadas, elegendo, portanto, novas estruturas de intervenção como possível Tecnologia Assistiva a ser utilizada pelos professores, com estudantes cegos, no ambiente escolar.

Fechando a obra, o manuscrito de João Henrique da Silva, Karine Aparecida Vieira Pinto e Camila Mascarenhas Pinheiro, intitulado **A criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação família-escola**, apresenta os processos de ensino-aprendizagem e as relações família-escola e aluna-escola de uma criança com Síndrome de Ehlers Danlos que frequentava a Educação Infantil, da rede municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

O conjunto de textos presentes nessa obra foi cuidadosamente escolhido com o propósito de colaborar para momentos de reflexão sobre a educação brasileira, no desejo de possibilitar a construção coletiva do conhecimento. Desejamos uma excelente leitura!

Washington Cesar Shoití Nozu

Maria Edith Romano Siems

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Organizadores

SUMÁRIO

PARTE I

OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAPÍTULO I – Dimensões éticas da educação inclusiva	14
<i>David António Rodrigues</i>	
CAPÍTULO II – Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia	26
<i>Flávia Faissal de Souza</i>	
CAPÍTULO III – Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco.....	39
<i>Enicéia Gonçalves Mendes</i>	
<i>Gabriela Tannús-Valadão</i>	
CAPÍTULO IV – Educação especial no Brasil: articulações entre o Centro Nacional de Educação Especial e organismos internacionais	52
<i>Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira</i>	
<i>Andressa Santos Rebelo</i>	
CAPÍTULO V – Política de educação especial na perspectiva inclusiva: a influência de agências supranacionais	64
<i>Michele Aparecida de Sá</i>	
CAPÍTULO VI – A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais	75
<i>Any Caroliny de Abreu Ramos</i>	
<i>Kamila Lockmann</i>	

CAPÍTULO VII – A inclusão no contexto da escola justa do estudante com deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio da equidade90

José Aparecido da Costa

Alexandra Ayach Anache

Eladio Sebastián-Heredero

CAPÍTULO VIII – O direito à inclusão da pessoa com altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro: trajetória histórica, política e legal de atendimento.....104

Jeanny Monteiro Urquiza

Bárbara Amaral Martins

CAPÍTULO IX – A reestruturação da educação especial numa perspectiva inclusiva na Baixada Fluminense117

Tamara França de Almeida Magalhães

Márcia Denise Pletsch

CAPÍTULO X – Teses e dissertações sobre educação especial com financiamento do Observatório da Educação.....130

Silvia Márcia Ferreira Meletti

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

PARTE II

POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÕES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO XI – Sobre o ensinar e o aprender na concepção inclusiva144

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Maria Teresa Eglér Mantoan

CAPÍTULO XII – As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual da educação básica no Brasil e em Portugal 151

Cléia Demétrio Pereira

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

CAPÍTULO XIII – O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: problematizações sobre o currículo166

Renata da Silva Andrade Sobral

Amélia Maria Araújo Mesquita

CAPÍTULO XIV – Atendimento de alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais: uso da tecnologia assistiva	179
<i>Priscila de Carvalho Acosta</i>	
<i>Morgana de Fátima Agostini Martins</i>	
<i>Gabriela Machado</i>	
CAPÍTULO XV – A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: relações interpessoais entre professores e alunos	189
<i>Leticia Maria Capelari Tobias Venâncio</i>	
<i>Aline Maira da Silva</i>	
<i>Mary Cristina Olimpio Pinheiro</i>	
CAPÍTULO XVI – Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos	202
<i>Eliane de Souza Ramos</i>	
<i>Lilia Maria Souza Barreto</i>	
<i>Maria Isabel Sampaio Dias Baptista</i>	
<i>Meiriene Cavalcante Barbosa</i>	
CAPÍTULO XVII – Treinamento perceptomotor como possibilidade para promover a participação de estudantes cegos em aulas de Educação Física	214
<i>Loiane Maria Zengo Orbolato</i>	
<i>Manoel Osmar Seabra Junior</i>	
<i>Maria Luiza Salzani Fiorini</i>	
CAPÍTULO XVIII – A criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação família-escola	227
<i>João Henrique da Silva</i>	
<i>Karine Aparecida Vieira Pinto</i>	
<i>Camila Mascarenhas Pinheiro</i>	
Sobre os autores e os organizadores	238
Índice alfabético	251

CAPÍTULO I

DIMENSÕES ÉTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

David António Rodrigues

Introdução

Consideremos primeiramente as percepções sobre a frequência das mudanças que vão ocorrendo no sistema educativo. Ouve-se, a miúdo, opiniões de famílias, de professores e de decisores políticos sobre a sua excessiva velocidade destas mudanças. Esta representação sobre a cadência acelerada de reformas radica-se em dois argumentos principais. O primeiro advoga ser preciso que a Educação tenha um projeto coerente que assegure aos alunos percursos escolares sem mudanças. É assim mal recebida qualquer mudança que sugira instabilidade no percurso dos alunos e das famílias. Argumenta-se que a educação deveria ser um espaço previsível do princípio ao fim. O segundo argumento incide sobre a própria natureza parcial das reformas: o facto de estas nunca serem globais, isto é, incidirem sobre um ciclo, sobre um aspecto particular do currículo, sobre um aspecto da avaliação, conduzindo a uma percepção de descoordenação provocada pela coexistência do “velho” e do “novo”. Ambos os argumentos partem da premissa que o sistema educativo deve ser impolutamente coerente, sequencial, sem qualquer surpresa e sem qualquer mudança ao longo do seu desenvolvimento. Espera-se, enfim, que um sistema educativo seja um espaço de coerência e de previsibilidade ainda que se desenvolva numa sociedade em mudança acelerada. A representação é que Educação deve ser entendida como uma ilha de paz num contexto turbulento. Qualquer mudança, mesmo se estabelecer pontos e pontes de contato com as realidades existentes a montante e a jusante, é vista como ameaçadora deste espaço de coerência que é a Educação.

Ao conhecer as resistências às mudanças em Educação, entenderemos melhor o percurso longo, contraditório e, por vezes penoso, que a Educação Inclusiva (EI) tem feito. Estas dificuldades inspiram-se nos argumentos apresentados que questionam as reformas, ainda que com algumas particularidades próprias. A reforma inclusiva das escolas depara-se com resistências que questionam: a instabilidade que a frequência de alunos com dificuldades provoca num sistema que, como vimos, deveria ser coerente e previsível; o fato de haver espaços educacionais de maior inclusão coexistentes com espaços de exclusão; e a preparação das escolas para desenvolver práticas inclusivas.

Mencionamos estas dificuldades não para as discutir em detalhe (não é certamente o âmbito deste trabalho), mas, sobretudo, para avaliarmos a extensão de inovações e mudanças necessárias para implementar um sistema educativo que respeite e promova os valores da inclusão.

Quais são estes valores? A UNESCO definiu a EI como “um processo que se dirige e responde à diversidade de necessidades de todas as crianças e jovens através do incentivo à participação na aprendizagem, nas culturas e comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão na e originada pela Educação” (UNESCO, 2009). Este conceito de “inclusão” é muito interessante sobretudo porque realça que a educação não promove automaticamente a inclusão e pode mesmo originar a exclusão (cf: “reduzindo e eliminando a exclusão [...] originada pela Educação”). Não é, pois, óbvio que a inclusão seja promovida por qualquer melhoria da educação dado que, como a UNESCO chama a atenção, sistemas mesmo muito inovadores, organizados e com recursos abundantes, podem constituir-se como sistemas educativos fortemente excludentes. A inclusão deve ser encarada como um processo que perpassa todo o sistema educativo e que se dirige e responde à diversidade de todos os alunos. A função da EI é pois a de levar o sistema educativo a criar valores e modelos de intervenção que conduzam toda a comunidade escolar a apropriar-se de instrumentos (por exemplo: interação, participação, comunicação, simbólicos...) que permitam a todos a participação e o sentido de pertença a diferentes comunidades (ex: a escola) em efetivas condições de equidade.

Não é difícil avaliar a distância a que estes princípios se encontram daqueles outros dominantes em escolas ditas tradicionais, frequentemente preocupadas com a homogeneidade, com a transmissão, com a seleção através do mérito académico, da reprodução de um conhecimento único e que deve ser apreendido sincronicamente por todos.

É inevitável pensar que a ética da homogeneidade é antinômica da ética da diversidade, que a ética da equidade é oposta à da seleção, enfim, que ter uma educação de qualidade para todos implica valores muito diferentes do que ter uma educação de qualidade para alguns. A ética que informa os modelos mais tradicionais de educação fundamenta-se em valores absolutos de responsabilidade e de liberdade que acabam por se assumir eles próprios como justificações para a desigualdade. Vejamos: na educação dita liberal ou neoliberal defende-se que o aluno deve ter a liberdade de gerir o seu próprio percurso e esta liberdade

acarreta-lhe a responsabilidade de ser persistente, bem-sucedido e enfim responsável pelas suas escolhas. Na verdade, estes princípios, que parecem modernos e consensuais, podem apresentar-se como falaciosos na medida em que se atribui liberdade e responsabilidade de forma universal, mas em condições sociais e culturais muito distintas. Dizer a um aluno pobre da periferia de uma grande cidade que ele tem liberdade e é responsável pelo seu percurso é muito diferente de dizer o mesmo a uma criança de classe média num meio estimulante e dispondo de retaguardas de apoio.

A EI implica, pois, a adoção de um conjunto de valores que são estruturalmente diferentes e mesmo antagônicos dos valores que fundamentaram e guiaram a organização e as práticas da escola tradicional. É esta mudança que vamos abordar neste texto.

Ética e educação inclusiva

É bastante complexo falar de ética dado que esta apela simultaneamente aos nossos valores mais profundos e essenciais e, ao mesmo tempo, a quadros muito desafiantes e complexos para a sua aplicação. A ética continua, hoje como ontem, a protagonizar uma esperança de mudança social ainda que esta se confronte na atualidade com configurações de obstáculos muito distintos. Realçaria dois destes obstáculos. O primeiro diz respeito à volatilização das relações sociais. Zygmunt Bauman (2002) teorizou esta volatilização com o conceito de “modernidade líquida” por oposição a uma “modernidade sólida”. Estas relações sociais são rápidas, leves, flexíveis, desenvolvem-se em quadros de menor consideração pela ética e de (hiper)valorização da eficácia, num processo já designado por “a hegemonia da mão direita”, isto é, a valorização exclusiva e excessiva do que se faz bem, com eficiência e com eficácia, sem questionamento sobre se é um procedimento ético ou deontologicamente correto.

Outra configuração que problematiza a discussão contemporânea de ética é a que deriva da hegemonia da sociedade tecnológica. O crescente contacto virtual entre as pessoas, a mediação eletrônica, induz um sentido de hiper-realidade no nosso mundo e este fato está a tornar a nossa sensibilidade ética de tal forma nebulosa e difusa que não conseguimos enfrentar as nossas próprias obrigações (DINTRONA, 2002). Não é, pois, possível pensar a ética em qualquer domínio social sem levarmos em conta estas novas configurações, nomeadamente a volatilidade das relações sociais e a influência dos media que claramente as influenciam na sua consideração e exercício.

A relação epistemológica entre ética e educação é – diríamos – óbvia. O processo educativo desenvolve-se em períodos precoces da vida humana e, por este motivo, condiciona mais fortemente a formação de valores de vida. Por outro lado, a educação constitui-se como um processo holístico de construção de valores éticos, desde o conhecimento à conduta pessoal. A educação proporciona à pessoa um quadro ético, um referencial básico, e é

a partir deste referencial construído que a pessoa organiza a sua presença no mundo, ausculta os limites da sua liberdade, organiza o seu sistema de valores e de relações, cria enfim a sua visão do mundo. Esta ligação é óbvia, mas não simples ou inequívoca. Não é simples, antes de mais, pela multiplicidade de éticas que estão presentes na educação: há valores éticos diferentes nos diferentes atores educativos, diferentes éticas das famílias e diferentes éticas ao nível das estruturas que mais diretamente ou mais indiretamente se fazem presentes da escola. Podemos talvez dizer que a educação e a ética estão conectadas pela práxis (isto é, pela prática refletida e consciente) e só nela a ética encontra a sua centralidade.

Assim, uma reflexão ética sobre a EI não é só uma reflexão sobre a ética ou sobre a deontologia dos profissionais, nomeadamente dos professores. É muito mais do que isso: é pensar a ética como sendo um conjunto de valores assumidos por pessoas, por grupos profissionais, por famílias, por comunidades, por decisores políticos que interagem entre si e que se relacionam por tensões e procura constante de equilíbrios. Em suma: é preciso pensar a ética da EI segundo um modelo inclusivo, abrangente e participativo (PLAISANCE, 2010).

A adoção de uma “ética da inclusão” é um processo dialético (no sentido de se apoiar em premissas que estão sujeitas a uma refutação e evolução permanente) que se destina a assegurar condições de efetiva presença, participação e sucesso a todos os alunos. Não falamos de igualdade de oportunidades (ou “oportunidades de igualdade”) dada a conotação que a palavra “igualdade” assumiu com “homogeneidade”. A simples enunciação da palavra “igualdade” sugere que todos devem ser tratados de igual maneira para atingirem as mesmas finalidades quando, na verdade, um tratamento rigorosamente igual é ele sim originador de desigualdades.

Para assegurar a presença (condições de acesso), a participação (condições e sentido de pertença) e o sucesso (desenvolver maximamente as suas competências) é preciso que a educação se organize com base em outro conjunto de valores. Estes valores radicam-se e fundamentam-se em quatro dimensões que apresentaremos em seguida.

Dimensão dos direitos humanos

As sociedades laicas, como as que são dominantes da cultura europeia e “ocidental”, elegeram os Direitos do Humanos (DH) como a lei fundamental da qual derivam todas as formulações éticas. Outras sociedades, porém, consideram outros códigos como inspiradores da sua ética como, por exemplo, o Corão nas sociedades islâmicas. Esta filiação da reflexão ética nos Direitos Humanos tem implicações complexas que, não cabendo aprofundar no âmbito deste texto, não podem deixar de ser apontadas.

Em primeiro lugar é considerar que os Direitos Humanos estão eles próprios em permanente evolução e mudança. Apesar do texto original - a Declaração Universal dos

Direitos do Homem (DUDH), datar de 1948, é muito animador constatar os direitos não se converteram num “texto sagrado”, imutável e autossuficiente, mas que foram sendo reinterpretados e o seu âmbito permanentemente discutido e questionado. Hoje é consensual falar de várias gerações de Direitos Humanos que foram colocando a sua ênfase em diferentes matérias. Este conceito de Direitos Humanos continua a renovar-se e a incidir sobre aspectos que estavam insuficientemente realçados em textos anteriores. Assim, para além das quatro gerações de entendimentos sobre os Direitos Humanos, continuamos a assistir a novas e desafiantes interpretações e novos campos de aplicação (RODRIGUES, 2013). Citaríamos três breves exemplos: o movimento de Organizações Não Governamentais que proclamou uma Declaração Universal de Direitos Humanos Emergentes que procura “atualizar e complementar os Direitos Humanos a partir da perspetiva da cidadania participativa”. Esta declaração considera como Direitos Humanos Emergentes por exemplo a segurança, a inclusão social e a interdependência, a multiculturalidade, etc. Um segundo exemplo acaba de ser enunciado pelo Presidente da Bolívia (outubro de 2017) ao assumir que “os serviços públicos tais como a energia, a água e o gás, são parte integrante dos Direitos Humanos”. Um terceiro exemplo, também noticiado em outubro de 2017, são as declarações do líder religioso do ramo católico do cristianismo, o Papa Francisco, que declarou, na Cimeira das Nações Unidas sobre a Alimentação, que a alimentação saudável é um direito humano. Muitos mais exemplos se poderiam acrescentar para ilustrar esta dimensão evolutiva e dinâmica dos Direitos Humanos. Outro aspeto a considerar é o bem conhecido o carácter indissociável dos DH, isto é, que eles valem pelo seu conjunto e qualquer desrespeito a um deles tem impacto e efeito no exercício de todos os outros.

Assim, a filiação ética das nossas sociedades nos DH, suscita uma reflexão sobre o seu carácter mutável e dinâmico e ainda sobre a complexidade destes direitos que sendo aparentemente autônomos se encontram, na verdade, profundamente ligados e indissociáveis.

O artigo 26º da DUDH no seu parágrafo 2 afirma que “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Esta deve promover a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações, grupos religiosos e raciais [...]”. A questão que emerge deste ponto é muito simples: como é que se pode cumprir este desiderato de “promover a compreensão, tolerância e amizade” sem que sejam desenvolvidas e postas no terreno filosofias e práticas de inclusão?

Frequentemente tem sido referido direito à educação como “o direito dos direitos” dado o seu carácter claramente instrumental e de “alavanca” que este direito assume em relação aos outros direitos. Diríamos que este direito dos direitos é na verdade a educação inclusiva porque educação sem inclusão não poderá levar à densificação dos restantes direitos humanos. Recentemente Sousa (2017) referiu-se à inclusão como “o direito dos direitos”.

A primeira dimensão ética da EI é a sua fundamentação nos DH, uma fundamentação de realça a igual dignidade de todos os seres humanos e os seus direitos inalienáveis a disporem de instrumentos (diríamos de educação e de inclusão) que lhes permitam a “plena expansão da personalidade humana, reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais” (DUDH, Art. 26, 2). Reforçando esta ideia um recente relatório da UNESCO afirma que “Todas as crianças importam e importam o mesmo” (UNESCO, 2017).

Dimensão da diversidade

Se há alguma característica que seja homogênea na espécie humana essa é a diversidade. Todos os seres humanos apresentam condições de singularidades que os tornam originais e irrepetíveis. Esta singularidade deriva de dois fatores principais: a genética e a cultura. E a diversidade começa na genética. Desde o pensamento de Charles Darwin que se sabe que a evolução da espécie humana se encontra muito dependente de uma diversidade genética que permite que algumas destas singularidades prevaleçam em relação a outras em função de determinadas condições ambientais. Se não houvesse esta diferenciação, mesmo ao nível genético, permitindo o nascimento e o progresso de seres que são diferentes dos seus pais e cujas diferenças são mais adequadas a certos envoltórios, a evolução humana não seria possível. É esta possibilidade de diversidade de características, desde o nascimento, que permite canalizar o progresso dos mais aptos para responder às condições específicas do meio. A esta singularidade soma-se (diríamos multiplica-se...) a singularidade inerente à cultura. A produção de cultura por parte da humanidade é um extraordinário instrumento de adaptabilidade e de adequação e transformação da pessoa e do meio em que vive. E aqui seria importante considerar “as culturas” e não só “a cultura”. Basta pensar, por exemplo, quantas culturas distintas e de âmbitos diversos influenciam cada pessoa (o que tem sido designado por bricolage identitária). O fato de sermos tão singulares na genética e na apropriação de culturas e distintas identidades, não tem sido obstáculo para que possamos, na história da Humanidade, realizar grandes empreendimentos coletivos. Pelo contrário, tem-se observado telúricas conjugações de vontades entre pessoas diferentes para a consecução de objetivos comuns.

A criação no século XIX da escola como a concebemos hoje procurava uma ética de igualdade. Procurava receber pessoas diferentes e dando a todas o mesmo conseguir instituir um regime social justo por oposição aos regimes sociais de brutal desigualdade e de inexistência de quaisquer medidas promotoras dos direitos dos mais pobres e dos mais vulneráveis. Esta ética de “dar a todos o mesmo”, apesar do seu eventual carácter benigno, não conseguiu os objetivos a que se propunha. E por várias razões: antes de mais porque nem o que era para ser para todos era efetivamente recebido por todos. As escolas públicas que deveriam assegurar este direito, tiveram – nomeadamente em Portugal – um arranque lento, voluntarista e assimétrico. Em seguida porque se constatou que a escola não era por

si (e na sua filosofia de “dar o mesmo a todos”) capaz de influenciar significativamente as condições de desigualdade que procurava colmatar. E ainda porque esta ideia de escola para todos foi durante muitas e muitas dezenas de anos a escola só para alguns: para os que não tendo acesso a escolas particulares tinham possibilidades para se conformarem com as exigências de acesso e sucesso da escola.

A tomada de consciência da necessidade de fazer com que a escola se tornasse numa estrutura que servisse em condições de equidade todos os alunos esbarrou antes de mais com a dimensão da diversidade. Se a escola tinha sido criada para “dar a todos o mesmo” como poderia ela passar a diferenciar o que “dava”? Não seria este fato uma violação dos direitos dos alunos? Como conciliar uma escola que deveria – na lógica da escola republicana – proporcionar um conjunto de competências comuns, com uma escola que se deveria olhar a diversidade e extrair desta diversidade consequências para a sua organização e para o seu trabalho pedagógico?

Levar em conta a diversidade dos alunos influencia mudanças muito sensíveis na escola. Estas mudanças podem sentir-se antes de mais ao nível do currículo. Se os alunos são diversos como pode o currículo ser uniforme e “engessado” nos seus objetivos, estratégias e tempos? Se os alunos são diversos, podem ser todos e sempre ensinados como se fossem um só? Se os alunos são diversos é necessário levar em conta a sua diversidade para melhor os educar? E se os alunos são diversos é possível avaliar os seus progressos com um único instrumento? São muitas as perguntas que nos chamam a atenção para a viragem importante na dimensão da diversidade que é preciso ser assumida numa lógica de EI, isto é, de “não deixar nenhum aluno para trás”. A escola pode ser, como vimos, produtora de homogeneidade e de indiferenciação. Não considerar as singularidades significa criar uma ética de classe cultural na escola, isto é, considerar que a única ética aceitável na escola é a das famílias que se movimentam numa cultura que se rege por valores semelhantes aos valores da escola (RODRIGUES, 2012).

O compromisso ético da diversidade é não pensar e agir como se os alunos fossem todos e sempre iguais, partindo do mesmo ponto de partida, que todos aprendem com as mesmas estratégias e que todos chegam (talvez mesmo no mesmo dia...) aos mesmos resultados. Olhar para a pessoa como um ser singular (talvez mais do que como “diferente” que logo suscita a pergunta “diferente, de quê?”), é uma postura ética que tem uma cascata de consequências entre as quais ao nível da organização da escola, do currículo e do trabalho pedagógico.

Dimensão da participação

A escola tradicional é concebida como uma estrutura consequente de transmissão e de apreensão de um conjunto de aprendizagens. A participação, isto é, a possibilidade de

alterar o rumo das aprendizagens através de fatores externos, é praticamente inexistente. E não só para os alunos. Muitos professores sentem que a sua participação na discussão e consecução da missão da escola é muito restrita. As famílias juntam queixas semelhantes: são pouco ou nada ouvidas nas opções sobre a vida escolar dos seus educandos. É certo também que as escolas estão “impermeabilizadas” da vida nas suas comunidades e sempre é visto como uma “exceção”, como um ato a louvar cada vez que a escola se compromete com a comunidade ou a comunidade com a escola. A questão da participação está certamente nos antípodas de uma escola que se destinou a missão de transmitir o conhecimento com o menos de interferências possível (as interferências, neste caso, seria a participação “a despropósito” de alunos, famílias, professores, comunidades, etc.)

Esta concepção de escola transmissiva e incólume às vozes das pessoas que nela participam é muito antagônica à perspectiva da EI. Só se pode valorizar a diversidade se se conhecer essa diversidade e não é possível ter este conhecimento sem que exista uma ética de valorização da participação de todos na escola. Uma EI é, na sua essência, um espaço plural não só na aprendizagem, mas também na recolha, consideração e implementação de contributos de todos os atores. A voz da escola, a voz dos alunos, é essencial para se construir a equidade e a excelência. Sem criar comunidades disponíveis para a efetiva escuta do outro – sem evocar preconceitos de idade, maturidade, deficiência, estatuto académico, social, económico ou outras condições - não será possível refundar a escola para o século XXI, num tempo de urgência para repensar as motivações, as estratégias, a missão e finalidades da escola numa sociedade tecnológica, desigual, complexa. Esta dimensão ética significa que todas as crianças e jovens são indispensáveis para entender o processo de aprendizagem nas suas vertentes de atitudes, capacidades, conhecimentos e competências.

A dimensão ética da participação relaciona-se assim com o valor da escuta do outro; também com a preocupação de não discutir, de não tomar decisões sem ouvir e considerar a opinião, a postura do “outro”. A ideia central é da criação de uma escola que seja uma comunidade participada de aprendizagem, isto é, em que todas as pessoas - incluindo aquelas que tradicionalmente têm menos poder (ex: alunos, pais pobres, pessoal auxiliar, etc.) - são ouvidas e a sua opinião considerada para as decisões que afetam a instituição. A abertura de canais de expressão, diálogo, negociação, participação, decisão, de acompanhamento dos processos educativos é fundamental.

Dimensão da aprendizagem

A construção de uma ética compatível com a EI tem uma das suas dimensões mais importantes na forma como se concebe e como se organiza a aprendizagem. Sinteticamente apontaríamos cinco aspectos fundamentais.

Um primeiro sublinha a necessidade de conceber uma aprendizagem para todos os alunos. Do ponto de vista da ética inclusiva é impensável pensar em deixar alguém para trás sem mobilizar todos os meios que a escola dispõe e necessita para motivar e conseguir a aprendizagem de todos os alunos. Sabemos que não será possível que todos aprendam se for exatamente o mesmo que todos tenham que aprender. E aqui floresce a ideia de “diversidade do currículo”. Um currículo que terá certamente que focar em aspectos essenciais e devem constituir uma linguagem, uma base comum para todos os alunos, mas um currículo que deixe uma parte importante da aprendizagem a diferentes áreas, a trabalhos de se centrem em projetos dos alunos, a uma aprendizagem que possa contemplar diferentes ritmos e meios.

O segundo afirma que, para que a aprendizagem possa ser para todos, não é possível olhar a homogeneidade como um valor positivo (que persegue a escola tradicional desde a constituição das turmas, ao ensino e à avaliação). A aprendizagem pressupõe assim que se ponha em prática (dado que ao nível do conhecimento isso é do senso comum) uma organização do trabalho pedagógico que estimule sempre os alunos de forma a que a proposta de aprendizagem possa ser respondida. Isto implica uma multiplicidade considerável de enquadramentos de aprendizagem, uma grande diversidade de estratégias, etc.

O terceiro alerta para o fato de a dimensão da participação ter também um grande impacto na aprendizagem. Muitos professores afirmam não poderem trabalhar com grupos porque não têm possibilidade de trabalhar com cada um ao mesmo tempo. Sem dúvida que é assim se o professor não puder delegar nos alunos uma parte da aprendizagem, isto é uma aprendizagem cooperada em que “a voz dos alunos” é também uma forma de se implicar e participar no processo de aprendizagem.

O quarto aspecto indica ser essencial uma mudança nos modelos de concepção do currículo. Desde há alguns anos têm-se popularizado vários modelos que procuram apresentar o currículo de uma forma mais flexível e diversificada para poder ser adaptável a todos os alunos. Por exemplo o Desenho Universal da Aprendizagem (ROSE; MEYER, 2002) procura encontrar, dentro de uma proposta comum de áreas de competência, diferentes formas de motivação de representação e expressão do conhecimento. Pensar em modelos curriculares que não se assumam como “especiais”, mas sim com flexíveis e suscetíveis de ser usados por alunos com diferentes competências e motivações é certamente um dos resultados visíveis da adoção de uma ética educacional inclusiva.

Finalmente, o quinto aspecto, incide sobre a alteração do foco da aprendizagem de conteúdos construídos e prontos para uma lógica de participação no processo de aprendizagem. As metodologias expressivas e ativas têm estado muito ausentes das escolas precisamente porque se assistiu a um exacerbamento da quantidade e complexidade das matérias (termo bem curioso...) a aprender. Valorizou-se o exercício e desvalorizou-se a experiência que, na verdade, são heurísticas com sentidos muito diferentes. A inquirição, a experiência,

a descoberta, as atividades artísticas e expressivas, a atuação e o conhecimento do meio, a novidade, a previsão, enfim... tantos aspectos que são bem conhecidos como fatores de sucesso, mas que estão subutilizados e subaproveitados na educação tradicional.

Existe, pois, uma dimensão de reforma de inovação nos processos de aprendizagem quando nos situamos numa ética de EI. Uma ética que procura conhecer o ponto de partida do aluno, que investiga as suas melhores rotas para aprender, que lhe dá sustentação e confiança para desenvolver as suas competências, que lhe assegura um ambiente de confiança e de valorização do que aprendeu e do trabalho que fez. Todos estes aspectos se constituem como um valor ético fundamental para a EI. Não será possível ensinar alunos diversos, procurar a sua participação numa condição de equidade se os processos de aprendizagem não espelharem a sinceridade e o compromisso da escola, das famílias, dos professores com uma aprendizagem positiva, motivadora e que se constitua como um porto seguro de confiança para a construção da pessoa.

Considerações finais

Muitas vezes já foi questionado se a transição de uma escola tradicional para uma escola inclusiva é uma reforma ou uma revolução de tal forma se avalia a dimensão das alterações necessárias a esta transição. Talvez não seja esta questão de nomenclatura a essencial, mas sim como influenciar a mudança de valores e de práticas para que uma escola tradicional, para alguns, se torne uma instituição equitativa, receptiva e positiva para todos. Para proceder a esta alteração discute-se sempre se os modelos de intervenção são *top-down* (de cima para baixo) ou *bottom-up* (de baixo para cima). Os modelos “de cima para baixo” procuram investir na criação de uma nova ética, de novas atitudes, de novas representações sobre a escola, os alunos, os atores e o conhecimento. Os modelos “de baixo para cima” advogam que são as mudanças no quotidiano, na avaliação, no currículo, nas estratégias, na relação, que melhor contribuirão para esta mudança. Estes modelos estão fortemente centrados no desenvolvimento da escola como organização e esse desenvolvimento faz-se em grande medida através de uma reflexão frequente e situada sobre as práticas e os valores que no quotidiano se vivem na escola. Esta reflexão entronca perfeitamente no conceito de “práxis”. A “práxis” não é uma mera “prática”, mas sim uma prática informada e modificada pela reflexão e pela avaliação permanente dos resultados da ação. Poderíamos dizer que a “práxis” é uma teoria em movimento, uma prática informada e curtida pela reflexão. Pessoalmente para tornar mais clara esta noção de “práxis” tenho usado a imagem de “caminhar de olhos abertos”: nem caminhar rápido e erraticamente, de olhos fechados, nem ficar parado (consciente e crítico) mas de olhos abertos.

Precisamos sem dúvida de desafiar valores éticos que são incompatíveis com a EI. Por vezes cria-se a ideia de ser possível desenvolver a EI mantendo intocáveis, ou mínima-

mente afetados os valores mais tradicionais da escola. É um engano. Este tipo de concepção pode conduzir-nos a uma escola regular que acolhe, à parte, estruturas e alunos especiais, mas não nos pode conduzir a uma efetiva EI, precisamente porque há valores éticos na inclusão que não podem ser compaginados com valores opostos da escola tradicional.

Ou temos a convicção que os valores humanos são universais e que a educação é para todos; ou temos a ideia que, apesar de isso estar consagrado na DUDH, é só uma teoria sem aplicabilidade face à dura realidade. Ou temos a convicção que os alunos são diversos e que devem ser tratados como tal; ou achamos que a diversidade é para pôr entre parêntesis quando a homogeneidade consegue convencer ser mais eficaz. Ou temos a convicção que a participação é um valor fundamental de cidadania para todos os atores na escola; ou temos a ideia que a participação é muito complicada e só atrasa a aprendizagem. Ou temos a convicção que a aprendizagem tradicional não é resposta para a acrescida diversidade dos alunos de hoje; ou consideramos que é preciso que os alunos que querem aprender não sejam estorvados pelos que não querem aprender. Esta transição de valores pode e deve ser alimentada pelo quotidiano.

Precisamos também da contribuição do *bottom-up* (de baixo para cima). Precisamos que qualquer passo que se dê na mudança inclusiva da escola seja consolidado, tenha sustentabilidade, enfim, se torne um patrimônio cultural da escola e não seja desprestigiado como uma experiência que “correu bem, mas acabou”. Precisamos que a escola se organize para “ver” as sementes de inclusão que por vezes despontam e não são regadas, não são valorizadas nem disseminadas. Precisamos de reforçar o trabalho e a reflexão pedagógica nas escolas. Precisamos de tornar os professores estudantes do seu ensino e incentivar toda a comunidade a pôr em prática o que considera estar certo e se deve fazer a bem dos alunos, e não só o que é costume, o que “se pode habitualmente fazer”, mas o que a escola sabe ser necessário, essencial, ético e humano para levar o aluno até onde deve chegar.

Apesar de se terem realçados os “extremos” do tipo “ou se pensa isto ou aquilo”, não cremos que exista uma lógica dicotômica (diríamos até “digital”) nestes valores éticos. Por lógica digital entendemos uma visão maniqueísta de “isto ou aquilo”, à semelhança dos mostradores digitais em que não existe espaço possível entre a sucessão de dois números. Pelo contrário, os valores éticos aproximam-se mais de uma lógica não circunscrita, não dicotômica, mas mais de uma aproximação analógica que encara os valores como variáveis contínuas. Frequentemente a ética é ainda um campo dinâmico, contraditório e sempre à procura de equilíbrios, acordos e novas reconfigurações. Cada pessoa, cada profissional é palco desta dinâmica, desta permanente construção entre o que pensava que estar certo e a sua dúvida o seu questionamento. Esta é uma abundante fonte de esperança e de melhoria. Pensarmos que a ética não é uma fatalidade, não está construída uma vez por todas, não é uma inevitabilidade. A ética, parafraseando a opinião de Deschamps sobre a arte, é “um campo de batalha” em que a história de cada um, o meio em que vive, o meio em que traba-

lha e os seus sentimentos e afetos estão sempre presentes e sempre disponíveis para criar oportunidades para a mudança. Esta mudança ética é fundamental para que a EI prevaleça e para que a escola seja um espaço de participação, de cidadania e de bem comum.

Termino com uma nota pessoal: quando acabo este texto estão a comemorar-se os 70 anos da libertação dos últimos prisioneiros do Campo da Morte de Auschwitz. Ao pôr um ponto final neste artigo sobre “Ética e Educação Inclusiva” não posso deixar de evocar Adorno quando se perguntava, tão perplexo como eu estou agora, “como é possível educar depois de Auschwitz?”.

Referências

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2002.
- Dintrona, L. The (im)possibility of ethics *in* the information age. **Information and Organization**, v. 12, n. 2, p. 71-84, 2002.
- PLAISANCE, E. Ética e inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 13-43, jan./abr. 2010.
- RODRIGUES, D. **Equidade e educação inclusiva**. Porto: Profedições, 2013.
- RODRIGUES, D. **Direitos humanos e inclusão**. Porto: Profedições, 2015.
- ROSE, D.; MEYER, A. **Teaching every student in the Digital Age**: Universal Design for Learning. VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.
- SOUSA, M. R. Intervenção no Congresso Educação, Inclusão e Inovação. **Revista Educação Inclusiva**, Lisboa, v. 8, n. 2, p. XVIII-XIX, 2017.
- UNESCO. **Policy guidelines on inclusion in education**. Paris, 2009.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS DOCUMENTOS DAS POLÍTICAS SOCIAIS E DE DIREITOS HUMANOS NO SISTEMA DA ONU: EQUIDADE, FUNCIONALIDADE E TECNOLOGIA

Flávia Faissal de Souza

Introdução

As políticas sociais e de direitos humanos relativas à pessoa com deficiência no escopo das agências do Sistema das Nações Unidas (ONU) são historicamente marcadas pelas demandas econômicas e do mundo do trabalho, e também pelas reivindicações dos movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Nessa história os campos social-econômico, da saúde e da educação estão explicitamente imbricados.

Podemos perceber isso já na formulação do primeiro programa intersetorial com a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (ECOSOC, 1950), quando a educação baseada na reabilitação pautada nos conceitos de acessibilidade com uso de tecnologia, “passou a ser assumida como uma estratégia para o enfrentamento de problemas econômicos e sociais, como uma forma de (re)inserir o sujeito com deficiência na vida social e laboral” (SOUZA; PLETSCHE; BATISTA, 2019, p.5).

Desde então, diversos documentos foram lançados. Todavia, as ideias pautadas na relação deficiência e pobreza, e nos pressupostos da Educação Especial na perspectiva das políticas de Educação Inclusiva, começaram a circular na conjuntura política e econômica da

década de 1990, inseridos em um movimento denominado de “Sociedade para Todos”, que abarca o Movimento Educação para Todos (EPT) (UNESCO; UNICEF; WORLD BANK, 1990). Essas ideias estavam alinhadas a outros documentos da época, dentre os quais citamos: o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (UNPD, 1990), as Regras de Equalização de Oportunidades para pessoas com deficiência (GENERAL ASSEMBLY, 1993), e aos estudos para a formulação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (WHO, 2001).

Contudo, é importante destacar que, ainda nos anos 2000, como no programa para erradicação da pobreza denominado Objetivos do Milênio (ODMs) (2000-2015) a questão da deficiência nas agendas políticas dos programas de enfrentamento da pobreza do Sistema da ONU era marcada por uma certa invisibilidade (SOUZA, 2013). O que começou a mudar quando nos relatórios e resoluções produzidos no final da primeira década dos ODMs e nas análises para o pós-2015, a deficiência começa a ser entendida como uma questão transversal essencial para o enfrentamento da pobreza, da desigualdade e do acesso aos direitos básicos (GENERAL ASSEMBLY, 2008; 2015).

Vale lembrar que, segundo o *Relatório Mundial sobre a Deficiência* (WHO; WB, 2011), o grupo social mais apartado do direito à educação são as mulheres negras com deficiência. Também Maior (2017, p.30), ao comentar os dados desse Relatório, afirma que as pessoas com deficiência constituem o maior grupo social “que sobrevive em extrema desigualdade social, como analfabetismo, desemprego e baixa renda”.

No debate para a construção da agenda pós-2015, as questões referentes aos direitos da pessoa com deficiência passaram a ser mais diretamente pautadas, em um cenário político e econômico marcado pela ampla ratificação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) pelos Estados-partes, pela presença dos movimentos da sociedade civil de luta pelos direitos da pessoa com deficiência em espaços de decisão política, pelas demandas cada vez mais latentes advindas das transformações do mundo do trabalho e pela necessidade de ampliação do poder de consumo.

Esse movimento aparece na formulação da Agenda 2030 - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (GENERAL ASSEMBLY, 2015), e na instituição do Programa das Nações Unidas para a Deficiência na Secretaria da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (SCRPD). Da Agenda 2030, “*no-one left behind*”, a deficiência ao lado das questões de gênero estão agrupadas dentre os fatores que geram maior vulnerabilidade social e econômica e estão pautadas de forma explícita em cinco dos 17 ODSs e em sete Metas, dentre esses o Objetivo 4 - Educação de Qualidade e o Objetivo 10: Redução das Desigualdades.

Com o intuito de aprofundar esse debate no campo das políticas de Educação Especial e Inclusiva, o objetivo deste texto é problematizar os conceitos de equidade, funcional-

dade e tecnologia, forjados nos documentos sobre desenvolvimento humano e educação na agenda das políticas sociais e de direitos humanos nas agências que compõem o Sistema da ONU.

Partimos da premissa de que há uma agenda única nas políticas sociais e de direitos humanos propostas pelo Sistema ONU, sustentada pelos mesmos princípios conceituais e que alinha as ações das diversas agências em relação às pessoas com deficiência. Muito embora, esta mesma agenda sofra interpretações e traduções distintas nos diferentes órgãos. Ou seja, há um eixo central das políticas propostas, mas uma não linearidade das políticas sociais e de direitos humanos que concernem as pessoas com deficiência na estrutura do Sistema da ONU.

De qualquer forma, não distante de vários autores, assumimos que tais políticas têm caráter reformador, pautado em estratégias de “empréstimos” de políticas de caráter global, como um modelo universal, a ser incorporada pelos Estados-partes sem levar em conta as condições históricas, políticas, econômicas, culturais e sociais. O que se assevera, no caso do papel político e intelectual do Grupo Banco Mundial na formulação e disseminação de políticas neoliberais como condicionalidade aos empréstimos e suportes financeiros (PEREIRA, 2010).

Assumindo a multidimensionalidade das políticas, em especial, as de caráter discursivo e textual (BALL, 1997; 2001), o estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa documental, na qual foram recuperados documentos¹, que tratam das políticas sociais e dos direitos humanos que concernem as pessoas com deficiência, elaborados por diferentes agências que compõem o Sistema da ONU, tais como: Assembleia Geral (AGO); Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC); Escritório do Alto Comissariado de Direitos Humanos das Nações Unidas (EACDH); Secretaria da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência/Programa das Nações Unidas para a Deficiência (SCRPD)²; Grupo Banco Mundial (BM); Organização Mundial de Saúde (OMS); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); e, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Para análise dos documentos nos pautamos nas ideias interdiscurso, intertexto e intertextualidade. Charaudeau e Maingueneau (2018, p.286), apoiados nos escritos de Adam, assumem o intertexto como “[...] ecos livres de um (ou de vários) texto(s) em outro texto”, ou ainda “jogo de retomadas de *textos* configurados e ligeiramente transformados.” Donde a intertextualidade “[...] designa ao mesmo tempo uma propriedade constitutiva de qualquer

¹ Os documentos recuperados ao longo dos estudos referentes a questão da pessoa com deficiência nas políticas sociais e de direitos humanos das agências que compõem o Sistema da ONU, estão disponíveis para fins acadêmicos no site do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): <<https://gedh-uerj.pro.br/>>.

² Órgão da Divisão para Desenvolvimento Social Inclusivo (DISD) do Departamento de Assuntos Sociais e Econômicos (DESA) do Secretariado das Nações Unidas, site: <www.un.org/disability/>.

texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou em um grupo de textos determinado mantém com os outros textos” (p.288). Ainda Mainueneau (2000, p.86), nos fala que o interdiscurso é um conjunto de discursos, que podem ser contraditórios em si por contarem (com) formação por distintas perspectivas ideológicas ou mesmo como um discurso particular pode ser “o conjunto das unidades discursivas com os quais ele entre em relação”.

Assim, devido o caráter ideológico dos textos e dos discursos, voltamo-nos para os conceitos que os sustentam. O que nos leva a investigar os sentidos dos termos que circulam, e são posicionados nos diferentes textos que são produzidos nas reiterações e disputas políticas entre e nas diversas agências que compõem a estrutura do Sistema da ONU.

Desenvolvimento humano e modelo social da deficiência: liberdade, equidade e funcionalidade

Como já bastante difundido, na CDPD, é afirmado que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (GENERAL ASSEMBLY, 2006).

Este conceito, cunhado com base nas ideias do campo dos direitos humanos e do modelo social da deficiência que, tendo como eixo central a noção mais ampla de acessibilidade, é sustentado pela noção de impedimento e de participação social. Tais noções trazem em seu escopo as ideias de funcionalidade e capacidade, conforme a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (WHO, 2001), que é o modelo conceitual da Organização Mundial da Saúde (OMS) para as questões referentes à saúde e à deficiência.

Na CIF, a (in)capacidade e a funcionalidade são vistas como resultados de interações entre estados de saúde (doenças, distúrbios e lesões) e fatores ambientais. Donde a funcionalidade pode ser analisada a partir do funções e estruturas do corpo, atividades e participação. E, as (in)capacidades, avaliadas a partir dos impedimentos que podem ser compreendidos por um problema funcional e/ou estrutural do corpo, que se apresenta na interação do indivíduo com o meio. Já os fatores ambientais compreendem os aspectos físicos, sociais e atitudinais que constituem o meio em que as pessoas vivem. Fatores esses que influenciam a maneira como a incapacidade é experimentada pelo indivíduo em sua atuação na sociedade.

Segundo Di Nubila e Buchalla (2008), a CIF, na medida em que redimensiona o conceito de impedimento e de funcionalidade, deslocando o foco do sujeito para a relação que

este estabelece com o meio, se constitui em um importante instrumento de suporte, mesmo que sendo um classificador, na construção de políticas que buscam a equidade de direitos, visto que essa noção de impedimento, de certa forma, pauta a relação do biológico e do social. Entretanto, ressaltamos que, embora este instrumento dê suporte a ideia de que a deficiência não é uma questão da pessoa em si, há de que se ter cuidado em não utilizá-la como um instrumento técnico fim, visto que, dessa forma, as questões históricas de processos de exclusão de direitos podem ser apagadas.

Ainda, embora a CIF assuma outro modelo para a compreensão da deficiência: o biopsicossocial, sua estrutura e conceitos viabilizam a reiteração das ideias que compõem o modelo social de deficiência. Nas palavras de Diniz, Barbosa e Santos (2009, p.65), o modelo social de deficiência “[...] denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimento”. De certa forma, há um deslocamento dos impedimentos do corpo do sujeito para as barreiras históricas, sociais e culturais, deslocando a problemática da espera da vida privada para a esfera pública, e viabilizando a leitura de que a deficiência é uma questão de Direitos Humanos posto que os impedimentos só são significados como tal “quando convertidos em experiências de interação social” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009, p.67).

Contudo, há limites e discordâncias entre o modelo social da deficiência reiterado no campo dos direitos humanos e os estudos mais recentes da OMS que buscam conceituar e avaliar a deficiência. Nesses, especificamente, o *WHO Model Disability Survey*³, segundo Cieza et al. (2018, p.02), mesmo que pautado na estrutura conceitual da CIF, toma como um dos seus princípios a ideia de que a deficiência é uma experiência humana universal, que todos podem vivenciar ao longo de suas vidas, e “[...] não uma marca de uma minoria demográfica, embora dado o estigma social frequentemente associado à deficiência, é compreensível que os defensores insistam em a deficiência se constitui em uma identidade minoritária”⁴.

Esse movimento conceitual recente é preocupante, pois, de certa forma, retorna a deficiência a esfera privada - do corpo do indivíduo - e induz ao afastamento das questões sociais e de direitos humanos, mesmo que de caráter liberal. E, sinaliza uma preocupação ao impacto econômico que a longevidade da vida, pode causar nos Estados-partes.

De toda forma, alinhada a agenda das políticas sociais e de direitos humanos do Sistema da ONU, a CIF é sustentada pelos valores nucleares básicos, tais como: equidade,

³ Os estudos a partir do *WHO Model Disability Survey* e os estudos *Washington Group Short Set of Questions on Disability* estão sendo utilizados como instrumentos para monitoramento das ações referentes ao cumprimento das metas do ODS- Agenda 2030, que focam na pessoa com deficiência (UN, 2019).

⁴ “[...] disability is a universal human experience, not a mark of a demographic minority, although given the social stigma often associated with disability, it is understandable if advocates insist that theirs constitutes a minority identity”.

inclusão e o direito a oportunidade de escolhas para o desenvolvimento pleno (WHO, 2001). Tais ideias são sustentadas pelos princípios de equidade e de liberdade conforme elaborado na estrutura conceitual do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁵.

Como exemplo, no *Relatório Mundial sobre a Deficiência* é afirmado que a abordagem de habilidade/capacidade elaborada por Amartya Sen é uma boa base teórica para a compreensão do desenvolvimento, sobretudo por ser compatível com a CIF e com o modelo social de deficiência. Vista por esse viés a possibilidade de compreensão da pobreza pelos processos de “exclusão social e [pel]a perda de poder, e não apenas [pel]a falta de recursos materiais” (WHO; WORLD BANK, 2011).

De uma forma geral, podemos sugerir que o desenvolvimento humano, no escopo dos documentos do IDH está circunscrito à ideia de alargamento das liberdades das pessoas (garantia de direitos) em busca de vidas longas, saudáveis e criativas, “para que se envolvam ativamente na definição equitativa e sustentável do desenvolvimento num planeta partilhado. As pessoas são, ao mesmo tempo, os beneficiários e os impulsores do desenvolvimento humano, tanto individualmente, como em grupos” (PNUD, 2010, p. 2).

Em outras palavras, essa noção de desenvolvimento humano tem a ver com a construção de capacidades para que os indivíduos exerçam suas escolhas e participem plenamente da vida social em seus diversos níveis (UNDP, 1990, 2011; SEN, 2000). E, em razão de o foco ser mais direcionado às condições básicas de vida referentes mais especificamente às áreas da economia, da saúde e da educação, esta última se constitui como principal ferramenta para a construção de capacidades

Dessa estrutura conceitual, tomando a centralidade dos conceitos da liberdade, equidade e funcionalidade, podemos levantar algumas considerações. A ideia da equidade é central em todas as políticas sociais direcionadas as pessoas com deficiência, inclusive pressuposto central dos ODS - Agenda de 2030 (UNESCO, 2016). Contudo, Rizzotto e Bertoloto (2011, p. 802) ressaltam que esse conceito “vincula-se, genericamente, ao conceito de justiça social redistributiva nos marcos da sociedade capitalista, procurando resolver, com um argumento legitimador teórico e não-histórico, os problemas e as contradições inerentes a esse modo de produção”.

A ideia é que as políticas sociais e de direitos humanos possam induzir a eliminação das barreiras que impedem a participação das pessoas com deficiência, com equiparação de oportunidades, nas esferas política, social, cultural e econômica, a fim de que cada indivíduo tenha liberdade e capacidade de construção de seu caminho/explorar as oportunidades de desenvolvimento. Onde estas oportunidades devem gerar resultados de desenvolvimento individual e das nações sem demandar alterações na ordem econômica internacional.

⁵ O IDH é, desde os anos 1990, a principal ferramenta utilizada para planejamento da agenda das políticas sociais e dos direitos humanos das diferentes agências ligadas a ONU, em especial as que têm como foco a erradicação da pobreza, e análises dos impactos das ações no nível de desenvolvimento humano de todas Estados-partes.

Todavia, um dos eixos centrais das políticas de erradicação da pobreza que concernem à pessoa com deficiência é o das políticas educacionais, que, não distantes das concepções de equidade e funcionalidade, têm como foco central a instrumentalização do sujeito para que ele possa buscar suas oportunidades de desenvolvimento (UNESCO, 2005).

Educação das pessoas com deficiência: equidade, funcionalidade e tecnologia

Da agenda das políticas educacionais que concernem a pessoa com deficiência no escopo dos documentos das diferentes agências do Sistema da ONU, podemos afirmar que alguns conceitos, mesmo que variando as nuances dos sentidos, se mantêm desde os documentos da década de 1950: tecnologia, acessibilidade e desenvolvimento econômico individual e das nações

Hoje, a partir do paradigma da educação inclusiva, alinhada aos pressupostos do IDH e da CIF, de liberdade, equidade e funcionalidade, e da Teoria do Capital Humano, a educação é “[...] um meio para desenvolver o capital humano, para melhorar o desempenho econômico e as capacidades e as escolhas individuais, a fim de desfrutar das liberdades de cidadania” (s/p) (UNESCO, 2005). Nesse sentido, no mais recente programa de enfrentamento da pobreza da ONU, a Agenda 2030- ODS, a educação ganha um estatuto central por ser compreendido que para além de um direito humano é um direito catalisador que impacta todos os 17 Objetivos (UNESCO, 2016).

Da Agenda 2030 - ODS, em relação à educação, o foco é o alcance de uma educação de qualidade inclusiva e equitativa ao longo da vida (GENERAL ASSEMBLY, 2015). Essa ideia de transversalidade ao longo da vida, que é reiteradamente colocada juntamente com a ideia de aprendizagem na Agenda 2030, aparece neste documento assim como no *WHO Model Disability Survey*, ao tratar do conceito de deficiência, conforme já tratado neste texto.

O conceito específico de educação inclusiva não é explicitado nem nos documentos supracitados da Assembleia Geral de 2015, nem no da Unesco de 2016. Encontramos uma definição mais atual em um relatório da Unesco e do Unicef (2019, p. 6):

Educação inclusiva significa que todos os alunos podem se beneficiar dos mesmos sistemas de ensino e das mesmas escolas. Métodos de aprendizagem e materiais educativos que abarcam as necessidades de todos os alunos devem ser incorporados ao sistema para que sejam removidas barreiras que potencialmente limitam a participação. A deficiência é apenas uma das causas de exclusão, entre outras limitações sociais, físicas e institucionais.

Esse é um conceito amplo, que reitera ideias já publicadas em documentos anteriores relacionados ao movimento EPT e aos princípios das políticas de Educação Inclusiva no escopo dos programas e ações, em especial, da Unesco, Unicef e BM. Sua formulação se deu em meio a discordâncias e disputas políticas, que tinham como pauta principal a garantia de “inserção do aluno com deficiência no processo de ensino e aprendizagem”, entendimento que foi construído a partir da defesa de que a aprendizagem é um direito humano, mas também da formulação do princípio de que “a não aprendizagem leva a uma dificuldade de inserção no mercado de trabalho na vida adulta, o que acaba onerando o Estado com benefícios sociais” (SOUZA; PLETSCH, 2017, p. 16).

Nessa mesma lógica, na Agenda 2030, para alcance das metas relacionadas a educação está atrelada ao discurso sobre o acesso, participação e resultados de aprendizagem para todos, a partir dos conceitos de eficiência e eficácia de custos dos sistemas de educação e de questões que impactam o processo de aprendizagem, tais como: professores qualificados, métodos e abordagens com uso de implementos tecnológicos (UNESCO, 2016). Conceitos também comuns a diversos documentos no campo educacional de agências do Sistema da ONU, reiterado em relatórios produzidos pelo BM (WORLD BANK, 2011; 2018).

O discurso da eficácia e eficiência atrelada ao processo de aprendizagem, caracteriza um olhar para educação conforme a lógica de desempenho gerencial das políticas de caráter liberal. O que induz ao apagamento da ideia da educação como um fenômeno social amplo, de sua dimensão de bem público e da desigualdade de condições de partida, em detrimento da diversidade. Dadas as oportunidades, o que faz a diferença é o esforço e o mérito de cada nação, de cada sistema local, de escola, de cada aluno (FREITAS, 2012).

Da Agenda 2030, destacamos do Objetivo 4: Educação de qualidade, duas metas nas quais são citadas as pessoas com deficiência como foco. Na meta 4.5, que ao assumir que a pobreza é a principal barreira à inclusão, tem como objetivo eliminar as disparidades de acesso a todos os níveis de educação em relação desigualdades de gênero, etnia, crianças em vulnerabilidade social e pessoas com deficiência. E, na meta 4.a que trata da construção e melhorias de instalações físicas para educação sensíveis a questão da deficiência e que proporcione ambiente inclusivo, não violentos e eficazes que facilitem de aprendizagem para todos (UNESCO, 2016).

Nos textos dos documentos referentes as metas acima destacadas, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são consideradas fundamentais, pois são assumidas como implementos que geram eficiência, viabilizam a educação inclusiva e aumentam o desempenho educacional, sendo essenciais para aprendizagem ao longo da vida, dado o potencial para “fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade e eficaz e a prestação mais eficiente de serviços” (UNESCO, 2016, p. 11). A ideia do suporte prioritário das TICs, especificamente

das Tecnologias Assistivas (TA), aparece como central também no relatório da Unesco e do Unicef (2019, p. 16), com a sinalização de suporte para «reduzir as dificuldades de aprendizagem».

Para além do campo educacional, no *Relatório Deficiência e Desenvolvimento: realizando os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável por, para e com as pessoas com deficiência* (UNITED NATIONS, 2019), os produtos de TA também são considerados centrais para o alcance de todas as metas, posto que “foram consideradas fundamentais e eficazes para facilitar a realização de todos os ODSs” (UNITED NATIONS, 2019, p.204).

Destacamos aqui alguns trechos do texto United Nations (2019):

A tecnologia assistiva permite que as pessoas com deficiências vivam de forma independente e aumentem a produtividade e desempenha um papel fundamental na equalização de oportunidades para as pessoas com deficiências. O uso de produtos assistivos tem um impacto socioeconômico positivo para pessoas com deficiências⁶ (p.204).

O acesso universal aos produtos de assistivos é essencial para garantir a participação social, econômica e política das pessoas com deficiência. A subutilização da tecnologia assistiva pode prejudicar a equidade das pessoas com deficiência⁷ (p. 204).

Além disso, evidências empíricas mostram claramente o custo-benefício do fornecimento de produtos assistivos, pois pode reduzir as necessidades e custos de outros serviços, permite que os usuários ganhem uma renda, ou facilita ou reduz a necessidade de apoio fornecido por membros da família, que podem então usar seu tempo para o trabalho ou outras atividades⁸ (p. 200).

Os argumentos no texto que sustentam centralidade dos produtos de TA, abarcam os benefícios no campo da funcionalidade, da saúde e da economia. Esses princípios são reiterados ao longo do texto, quando é afirmado o papel dos produtos de TA de eliminar as principais barreiras que impossibilitam o acesso e permanência das crianças com deficiência nas escolas; de produtividade, independência e participação social, política e econômica de pessoas mais velhas; e, das causas das desigualdades.

⁶ “Assistive technology enables persons with disabilities to live independently and to enhance productivity and plays a critical role in achieving the equalization of opportunities for persons with disabilities. The use of assistive products has a positive socioeconomic impact for persons with disabilities”.

⁷ “Universal access to assistive products is essential to ensuring the social, economic and political participation of persons with disabilities. Underutilization of assistive technology can undermine equality for persons with disabilities”.

⁸ “Moreover, empirical evidence clearly shows that the provision of assistive products can be cost-effective as it can reduce the needs and costs for other services, enable users to earn an income, or facilitate or reduce the need for support provided by family members, who may then be able to use their time for work or other activities”.

O estatuto atribuído aos produtos de TA neste texto político, assim como em outros documentos analisados, dentre os quais Unesco (2010) e Unicef (2012), em estudos anteriores (SOUZA, 2013; SOUZA, PLETSCHE, 2017), está pautado no modelo social de deficiência e nos conceitos de equidade e de funcionalidade, nos quais os impedimentos da pessoa com deficiência estão intrinsecamente relacionados as barreiras com que o sujeito se defronta e que impacta a “sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (GENERAL ASSEMBLY, 2006).

Se por um lado, reconhecemos a importância do suporte das TICs e, especialmente da TA na construção das estratégias de mediação pedagógica junto aos alunos com deficiência, também defendemos o amplo acesso aos implementos técnicos-semióticos, enquanto uma questão de direito e de partilha dos bens sócio-culturais produzidos em nosso tempo. Por outro, nos chama atenção o estatuto dado a esses instrumentos nas políticas sociais e de direitos humanos, e sobretudo no campo educacional, por um arranjo de discursos que os sustentam como a solução para o problema das desigualdades sociais, deslocando o complexo problema da desigualdade social para fora de sua gênese, apagando a teia de questões que o constitui.

Considerações finais

Partimos da ideia formulada em estudos documentais anteriores de que há uma rede conceitual forjada no processo de elaboração das políticas sociais e de direitos humanos que concernem às pessoas com deficiência no Sistema ONU, que tendo a acessibilidade como eixo central é sustentada pelos conceitos de liberdade, equidade e funcionalidade.

É possível afirmar a partir da análise dos documentos neste estudo, que em relação ao conceito de pessoa com deficiência com base no modelo social, há um importante avanço no deslocamento dos impedimentos do corpo individual para a esfera pública e política. Contudo, a rede conceitual que sustenta os princípios explicativos desse modelo conceitual, está inserida no escopo das políticas sociais e de direitos humanos de caráter reformistas, hegemônicos e convencionais, que não avançam na direção do redimensionamento do modelo social, político e econômico, que geram desigualdades e vulnerabilidades às quais a deficiência está atrelada até mesmo nos textos dos documentos analisados.

Já sobre os pressupostos de educação especial na perspectiva das políticas de educação inclusiva, vislumbramos alguns pontos de avanço em relação ao direito universal da educação e aprendizagem, em detrimento dos princípios de uma educação segregada. Aqui há uma brecha para a defesa da educação pública, estatal, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Por outro lado, apontamos o viés liberal e deste ressaltamos o caráter instrumental da educação situado na capacidade de aprendizagem individual, o que viabiliza a centralidade dos instrumentos tecnológicos nas políticas educacionais, como su-

porte que gera equidade na medida em que viabiliza a funcionalidade individual do aluno, pressupondo que a não aprendizagem pode ser “corrigida” de forma instrumental. O que induz a responsabilização individual, posto que a ideia é que com acesso aos instrumentos tecnológicos, todos os indivíduos têm capacidade de aprender.

Em relação ao estatuto da tecnologia, para além das questões de ordem econômica, nos solta aos olhos a contradição em relação a rede conceitual que o sustenta. Embora cunhado em políticas pautadas pelo modelo social de deficiência, de certa forma, retorna a princípios explicativos do modelo médico, quando pressupõe e dissemina ideias de que a “correção” é sobretudo da esfera das incapacidades do corpo individual, colocando a deficiência de volta para a esfera privada. Ou seja, a funcionalidade está pautada no sujeito e não transformação do meio sócio, político, econômico e cultural.

Por fim, reitero que a questão aqui não é o instrumento tecnológico em si, afinal, reconhecemos a importância destes na construção das relações de ensino. O que questionamos aqui é o estatuto deste nos documentos políticos analisados, que circulam em diversas esferas globais, nacionais e locais, por meio de “empréstimos” de políticas que disseminam a tecnologia como redentora das mazelas educacionais e sociais.

Referências

- BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1997.
- BALL, S. J. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v.36, n. 3, p.306-313, p. 1- 8, 2015.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018. 555p.
- CIEZA, A. et.al. Rethinking Disability. **BMC Medicine**, v. 16, 14, 2018.
- DI NUBILA, H. B. V., BUCHALA, C. M. O papel das Classificações da OMS – CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira Epidemiologia**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 324-335, jun., 2008.
- DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.6 , n.11, p. 65-77, dez., 2009.
- ECOSOC. Social Commission Sixth session. Report of the Secretary-General. E-CN_5-197. **Social Rehabilitation of the Physically Handicapped**. Nova Iorque, 22 de março de 1950.
- FREITAS, L.C.. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012.

GENERAL ASSEMBLY. **Resolution Adopted by the General Assembly on 20 December 1993. A/RES/48/96.** Forty-eighth session [on the report of the Third Committee (A/48/627)]. Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, 1993.

GENERAL ASSEMBLY. **Resolution Adopted by th General Assembly on 13 December 2006. A/RES/61/106.** 76th plenary meeting. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006.

GENERAL ASSEMBLY. **Resolution Adopted by the General Assembly on 18 December 2008. A/RES/63/150.** 70th plenary meeting [on the report of the Third Committee (A/63/424)]. Realizing the Millennium Development Goals for persons with disabilities through the implementation of the World Programme of Action concerning Disabled Persons and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2008.

GENERAL ASSEMBLY. **Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015. A/RES/70/1.** Seventieth session [without reference to a Main Committee (A/70/L.1)]. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso.** 3. ed. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997. 198p.

MAIOR, I. M.M.L. Movimento Político das pessoas com deficiência: reflexões sobre conquistas de direitos. **Inclusão Social.** Brasília, DF, V.10, n.2, p.28-36, jan/jun, 2017.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro 1944 – 2008.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 502 p.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2010.** Edição do 20º aniversário. A verdadeira Riqueza das Nações: vias para o desenvolvimento humano. Nova Iorque: IPAD/PNUD, 2010.

UNITED NATIONS. **Disability and Development Report:** realizing the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities - 2018. New York: United Nations, 2019.

UNESCO. **Guidelines for inclusion:** Ensuring access to Education for All. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. **EFA Global Monitoring Report.** Reaching the marginalized. Paris: UNESCO Publishing: Oxford: Oxford University Press, 2010. 510p.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4:** assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Paris: Unesco, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656..> Acesso em: 2016.

UNESCO; UNICEF. **On the road of inclusion:** What is inclusive education? Why is inclusive education important? With path to follow?. Paris: IIEP, 2019.

UNESCO; UNICEF; WORLD BANK. World Declaration on Education for all. In: **Meeting Basic Learning Needs:** A vision for the 1990's. New York: UNICEF, 1990.

UNICEF. **The right of children with disabilities to education:** a rights-based approach to inclusive education. Geneva (CH): UNICEF, 2012. 113 p.

UNPD. **Human Development Report 1990**. New York/Oxford: Oxford University Press, 1990.

UNPD. **Human Development Report 2011- Sustainability and Equity: A Better Future for All**. New York, 2011.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. 2013. 297f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as Políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, 25(97), 831-853, 2017.

SOUZA, F.; PLETSCHE, M.D.; BATISTA, G. F. A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(63), 2019.

RIZZOTTO, M.L.F.; BORTOLOTO, C. O conceito de equidade no desenho de políticas sociais: pressupostos políticos e ideológicos da proposta desenvolvimentista do Cepal. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.15, n.38, p.793-803, jul./set. 2011.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 409p.

WHO. *Resolution A 54/VR/9*. International Classification of Function Disabilities in Health. WHO, 2001.

WHO; WORLD BANK. **World Report on Disability**. Malta: WHO; WB, 2011. 325p.

WORLD BANK. **Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development**. Washington, DC: WB, 2011.

WORLD BANK. **World Development Report**. Learning: to realize education's promise. Washington: World Bank, 2018.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA: PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO EM FOCO

Enicéia Gonçalves Mendes
Gabriela Tannús-Valadão

Introdução

O objetivo deste trabalho consistiu em desenvolver um estudo comparado da política de Educação Especial, tendo como foco específico o histórico da legislação dos Estados Unidos da América (EUA) e do Brasil, no tocante à escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial (PAEE) tomando como base algumas categorias de análise, a saber: princípio de inclusão escolar, definição do público-alvo e especialmente como os dois países dispõem sobre legalmente sobre o conceito de planejamento educacional individualizado.

Stephen Ball (1995) compreende a política sob dois aspectos, como texto e como discurso, ocorrendo simultaneamente. O discurso político, segundo Ball (1995), compõe parte essencial da política, podendo ser tanto instrumento quanto efeito de poder, ou ainda um entrave, obstáculo, ponto de resistência ou ponto de partida para uma estratégia de oposição. A política como discurso é capaz de redistribuir a “voz”, de tal modo que não importa o que algumas pessoas dizem ou pensam, na medida em que somente determinadas vozes possuem relevância ou autoridade.

Em relação à política como texto, Ball (1995, 2002) defende que sua representação tem origem a partir de compromissos, disputas, interpretações e reinterpretações públicas

autoritárias, sendo então decodificada por meio das interpretações e conhecimento dos atores no que tange suas histórias, contextos, experiências, recursos e habilidades. Desta forma, os autores das políticas públicas, precisam buscar construir seus textos de tal maneira que o sentido almejado seja compreendido por todos os leitores. Porém, ao mesmo tempo, não é possível prever como tais textos serão colocados em prática, uma vez que sua decodificação dependerá do meio em que estiver inserido. Cabe destaque o fato de que um texto político é influenciado por algumas pautas, e que representa determinadas vozes. Logo, o desenho de uma política é a forma como uma determinada sociedade busca definir suas linhas de ação a partir de seus valores éticos (BALL, 1990, 2002).

O foco do presente estudo é a política educacional de escolarização dos estudantes do PAEE, aqui referida como política de inclusão escolar, que como aponta Kassar (2011), tem assumido contorno de política pública, e tem sido fruto de embates entre diversos setores da sociedade e instâncias governamentais, influenciada por determinações originariamente externas ao país.

No Brasil, o modo para diminuir tais obstáculos tem sido a política de âmbitos estaduais e municipais em consonância e colaboração com as de âmbito federal. Contudo, na prática, os estudos demonstram a força dos programas e ações federais no micro contexto municipal que, muitas vezes, abraça a tendência estipulada pelo governo, mesmo que a prática destoe de sua realidade (DOURADO, 2007; MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Histórico da legislação sobre educação especial nos Estados Unidos da América

Um dos primeiros instrumentos legais a favor das pessoas com deficiência nos EUA foi a Lei 93-112 de 1973 – Ato de Reabilitação Vocacional, que proibiu a discriminação contra pessoas com deficiências (USA, 1973). Porém, foi em 1975, com a aprovação da Lei 94-142 *Education for All Handicapped Children Act* (EAHCA), ou Ato para Todas as Crianças com Deficiência, que a educação para essas pessoas se tornou um direito. A EAHCA é considerada um marco na escolarização de pessoas com deficiência nos EUA, por ser a primeira tentativa de mudar a concepção de exclusão e segregação do ambiente escolar, usual até então naquele país.

A EAHCA trouxe de novidade o conceito de *“least restrictive environment”* (LRE), aqui traduzido como “ambiente minimamente restritivo”, que implicava na colocação ou escolarização dos estudantes em ambientes com o mínimo possível de segregação ou restrição (USA, 1975). O conceito de *“mainstreaming”* concretizado nas escolas americanas significava que as crianças e adolescentes permaneceriam na escola comum em tempo parcial ou integral (USA, 1975), incentivando a retirada das pessoas em situação de deficiência dos ambientes segregados, como escolas especiais e asilos.

Em 1997 o congresso dos EUA reautorizou a legislação, acrescentou emendas e mudou seu nome para *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), ou Ato para a Educação de Indivíduos com Deficiência, cuja meta era equiparar as oportunidades para estudantes com e sem deficiência. Historicamente, o IDEA tem sido considerado um forte estatuto de direitos civis proporcionado ao estudante com deficiência e seus familiares pois reforçou as responsabilidades das agências públicas educativas, e demandou o maior envolvimento da família e dos programas oficiais de educação especial.

O IDEA propõe seis princípios, sendo eles: a) direito à educação gratuita e apropriada (FAPE – *Free Appropriate Public Education*), b) avaliação apropriada (*Appropriate Evaluation*); c) permanência em ambiente minimamente restritivos com seus pares sem deficiência (LRE – *Least Restrictive Environment*); d) salvaguardas Processuais (*Procedural Safeguards*); f) participação ampla dos representantes legais do estudante com deficiência e/ou quando possível, do próprio estudante processos decisórios (*Parent's Full Participation in Decision-making*), e g) plano educacional individualizado – PEI (*Individualized Educational Plan- IEP*).

Kavale e Forness (2000) consideraram o conceito de *Mainstreaming* de difícil definição operacional, entretanto ele não significou a colocação de todos os estudantes em tempo integral apenas e só nas classes comuns. O princípio admite que os estudantes com necessidades educacionais especiais poderiam ser colocados em classes ou escolas separadas, somente quando a natureza ou a severidade de sua deficiência fossem tais, que eles não poderiam se beneficiar de uma educação apropriada em uma sala de aula comum, mesmo com todos os auxílios e serviços suplementares necessários. Assim, para assegurar o cumprimento da lei, os distritos escolares foram obrigados a oferecer um contínuo completo de alternativas disponíveis para o apoio e colocação dos estudantes.

Assim, embora o ambiente com o mínimo de restrições para estudantes com deficiência possa ser a sala de aula comum, esta colocação não é nem requerida nem desejável em todos os casos. Entretanto, segundo Kavale e Forness (2000), essa conclusão passou a sustentar inúmeros casos legais nos quais o conceito de ambiente com o mínimo possível de restrições teve que ser esclarecido, a partir de avaliações que determinavam como seu cumprimento poderia ser alcançado.

O IDEA definiu elegibilidade para 13 diferentes categorias de alunos com necessidades educacionais especiais nos EUA, a saber: autismo, surdocegueira, surdez, deficiência auditiva, distúrbio emocional, deficiência intelectual, deficiência múltipla, distúrbios específicos de aprendizagem, dificuldades de fala e linguagem, deficiência visual, deficiências ortopédicas, lesões cerebrais, problemas incapacitantes de saúde, sugerindo, também, uma décima quarta categoria opcional: atrasos no desenvolvimento. Porém os EUA conferem autonomia legislativa aos estados, e resultados de pesquisas sobre a definição de catego-

rias e dos critérios de elegibilidade dos 53 Estados norte-americanos evidenciaram que a terminologia, definições e critérios de elegibilidade variam consideravelmente de estado para estado (MÜLLER; MARKOWITZ, 2004).

Entre 1976 a 1977, a população de crianças e jovens servidas sob o IDEA, era de 3,7 milhões, ou cerca de 5% de todas as crianças na faixa de três a 21 anos. Nos anos de 2006-2007, esse número aumentou para 6,7 milhões de crianças e jovens, o que correspondia a 9% da população escolar (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 2008). Em 2017, havia 7 milhões de estudantes com necessidades educacionais especiais nos EUA, ou seja, 14% da população escolar do país.

Em relação ao tempo de permanência na classe comum de escolas regulares os dados evidenciaram que, de 2000 a 2017: a) aumentou de 47% para 63% a proporção de estudantes que passava de 80% ou mais do tempo; b) diminuiu de 30 para 18% a porcentagem de estudantes que passava de 40 a 79% do dia letivo na classe comum; e c) diminuiu de 20 para 13% a porcentagem de estudantes que passava menos de 40% do tempo nas classes comuns (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 2019).

Em 2017, a porcentagem de alunos atendidos pelo IDEA que passaram a maior parte do dia letivo nas aulas regulares foi de 87% para alunos com problemas de fala ou linguagem, 71% dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, 68% dos alunos com deficiências visuais, 67% dos alunos com outras deficiências de saúde, 65% dos alunos com atrasos no desenvolvimento, 62% dos alunos com deficiências auditivas. Por outro lado, 17% dos estudantes com deficiência intelectual e 14% dos estudantes com deficiência múltipla passaram a maior parte do dia escolar nas classes comuns (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 2019).

Um dos princípios centrais da legislação educacional dos EUA para estudantes com deficiência, tem sido a garantia do *Individualized Educational Plan* (IEP), aqui traduzido como Plano Educacional Individualizado (PEI), que Capizzi (2008) considera ser o coração e a alma da principal do IDEA (USA, 1990). A emenda no IDEA, feita em 2004, reforçou os dispositivos para escolarização de estudantes com deficiência, baseada nas Leis de 1975, 1990 e 1997, definindo as atuais bases legais vigentes para o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) nos EUA.

Inicialmente, o principal alvo da exigência do PEI parecia ser a responsabilização, mas posteriormente, a necessidade de definir objetivos instrucionais e avaliativos também foi incorporada na lei. As reautorizações do P.L. 94-142, em 1997, e do IDEA, de 2004, trouxeram dispositivos adicionais para garantir provisões para monitorar, também, os níveis atuais de desempenho para servir como linha de base, a partir da qual o progresso poderia ser mensurado, além de demandar que objetivos a curto prazo e as metas fossem especificados.

Geltner e Leibforth (2008) destacaram que encontros entre profissionais e familiares para elaboração do PEI têm sido uma prática requerida pela lei há mais de 30 anos nos EUA. Fennick (2001) descreveu um exemplo de prática do PEI numa escola norte-americana, no qual os professores do ensino comum e especial, por meio de práticas colaborativas, desenvolveram um PEI mais bem elaborado, com planejamentos baseados em ajustes apropriados para atender à diversidade de cada aluno, resultando em novos e melhores formatos de aula para estudantes com deficiência.

Fish (2008) analisou as percepções de 51 pais sobre a reunião do PEI para seus filhos com deficiência. A maioria dos pais respondeu favoravelmente as experiências gerais com as reuniões do PEI, e além disso, tiveram percepções positivas por causa da valorização da contribuição dos pais pelos educadores, tratando os pais com respeito e igualdade nas tomadas de decisão. O estudo evidenciou a importância da colaboração entre profissionais e os pais para favorecer resultados apropriados dos PEI dos estudantes com deficiência.

Concluindo, destaca-se que nos EUA as políticas de escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial em escolas comuns, teve início em meados da década de 1970, e a partir de então constata-se o aumento da proporção de alunos que passa a maior parte do tempo em classes comuns, junto com seus pares sem deficiência. Entretanto, destaca-se que a política adotada não é radical, pois na prática há sempre um contínuo de opções de colocação, embora pareça estar crescendo a escolarização em classe comum, pois cerca de 2/3 dos estudantes passa 80% do tempo ou mais em classe comum de escolas regulares. Há que se destacar, entretanto, que essa proporção varia, pois a proporção de estudante com deficiência intelectual (18%) e múltipla (14%) escolarizados na maior parte do tempo em classe comum, ainda, é mínima, em comparação às demais categorias de deficiência.

Outro ponto de destaque é o fato de que, por força da lei, o PEI nos EUA deve ser desenvolvido por um processo colaborativo que envolve a participação da escola, dos pais, do estudante (quando tiver habilidades para esta função) e de outras pessoas relevantes ou de agências educacionais (USA, 2004). No PEI para os estudantes com deficiência nem todos os aspectos da vida escolar e do currículo precisam ser modificados, mas apenas as áreas de necessidade identificadas na avaliação devem ser cobertas. O montante de ajustes e apoios irá variar, de acordo com as necessidades individuais de aprendizagem de cada estudante. Estudantes com necessidades mais complexas podem exigir modificações educacionais significativas (USA, 2004).

Histórico da legislação sobre educação especial no Brasil

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 foi a primeira a dispor sobre o direito de estudantes “excepcionais” terem acesso à educação. Em 1971, e a Lei

Educacional n. 5.692, em seu Artigo 9º, definiu “alunos excepcionais”, como aqueles com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, e os superdotados. A partir desse momento, registrou-se um aumento de classes especiais nas escolas estaduais nos diferentes municípios brasileiros, sendo atribuída à educação especial a responsabilidade de atendimento de crianças com diagnóstico de deficiência (KASSAR, 2011).

Ainda no início dos anos de 1970, o governo elegeu a Educação Especial como área de ação prioritária, e a partir de ações articuladas no âmbito dos Acordos entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), ocorreria a institucionalização da Educação Especial no contexto brasileiro. O conceito de integração escolar assumido na política nacional de Educação Especial ao longo das décadas de 1970 a 1990, inspirado nos princípios de *mainstreaming* da política dos EUA, preconizava que a escolarização dos chamados “excepcionais”, em ambientes minimamente restritivos.

E o que se observa neste período em que a escola pública se democratizava no país, e ampliava o acesso a população em geral, a política de Educação Especial, ao invés de envolver a criação de um contínuo de serviços como preconizado nos documentos oficiais da época, considerando desde os mais segregados (escola especial) aos mais integradores (classe comum), acabou marcado pela criação de instituições especializadas privadas filantrópicas e classes especiais nas escolas públicas.

A constituição de 1988 (BRASIL, 1988) garantiu o direito de todos à educação, no o artigo 208, inciso III (BRASIL, 1988) dispôs sobre o “atendimento educacional especializado” (AEE) aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino”. As controvérsias derivaram de diferentes interpretações da redação desse inciso, com alguns considerando que a expressão “preferencialmente” permitiria interpretar a lei estabelecendo obrigatoriedade apenas facultativa, não significando necessariamente a escolarização de todas as pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

No início da década de 1990, o ideal de que todos deveriam estar na escola chega ao país, por influência do contexto internacional estimulado pela Conferência Mundial realizada em 1989, em Jomtien, na Tailândia que resultou na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Na época, o Brasil estava entre os 10 países com maior taxa de analfabetismo do mundo, e assim, a reforma na educação iniciada nos anos 90, e no Plano Decenal de Educação para Todos - 1993/2003, apareceu a preocupação com a “integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento especializado” (BRASIL, 1993, p. 48).

Neste mesmo ano de 1994, o Ministério da Educação lançaria o documento da “Política Nacional de Educação Especial”, que enfatizava a “integração escolar”, definida como

o [...] processo de educar/ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (BRASIL, 1994, p.18). Entretanto, é defendida a escolarização em classes comuns de escolas regulares apenas para estudantes que apresentassem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19), bem como a possibilidade de escolarização em classes e escolas especiais, e o fomento de cooperação técnico financeira tanto as organizações governamentais e não governamentais.

Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394, onde a Educação Especial é definida como modalidade de educação escolar, e reafirmado que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, e que o atendimento educacional seria feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível a “integração” nas classes comuns de ensino regular.

Enfim, o que se pode constatar ao longo das décadas de 1980 a 1990, é que houve uma profusão de leis, decretos e documentos oficiais relacionados ao direito à educação ao PAEE, e apesar do debate mundial sobre educação inclusiva estar crescendo, no Brasil o termo oficialmente utilizado nos documentos era “integração escolar”, preservando a ideia de que esses alunos poderiam ser escolarizados em classes comuns, desde que tivessem condições de acompanhar o ensino ali ministrado, caso contrário, seriam ensinados em ambientes separados.

Em 1999, havia um total de 374.129 alunos identificados nas categorias de deficiência visual (5%), auditiva (13%), física (4,5%), mental (53%), múltipla (12,5%), problemas de conduta (2,5%) e superdotação (0,3%). Havia concentração de matrículas em modalidades predominantemente privadas (82%) majoritariamente em escolas especiais (60,5%), seguidas pelas classes especiais, predominantemente públicas (22,5%). As matrículas restantes (17%) eram de alunos escolarizados em classes comuns, com e sem apoio em sala de recursos (7 e 10%, respectivamente) no ensino público (FERREIRA, 2000). Enfim, os dados censitários não indicavam ampliação significativa de acesso as escolas comuns, pois as matrículas desses alunos representavam menos de 1% da população escolar.

No primeiro ano de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, emerge no Brasil uma proposta mais contundente de inclusão escolar e duas narrativas principais começaram, a partir de então, a circular no discurso político do cenário nacional da época: que a matrícula de alunos do PAEE em classes comuns de escolas regulares era compulsória, e que escolarização separada (em classes e escolas especiais), denominada como substitutiva, estaria praticamente interdita por limitar em si mesma o direito à igualdade destas pessoas.

Em 2003, o Ministério da Educação - MEC implementa o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” com objetivo de promover programas de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para favorecer o direito de acesso e permanência de todos a escolarização e ao AEE.

Em 2007, o MEC lança um plano de ação mais amplo denominado Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE tendo entre seus eixos a previsão de formação de professores para a educação especial, implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, etc. Neste mesmo ano, o Decreto n. 6.094/2007 viabiliza a implementação do PDE e estabeleceu nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, garantindo o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), publicada em 2008, intensificou a circulação do discurso sobre inclusão nos espaços escolares (BAPTISTA; VIEGAS, 2016). O Decreto n. 6571/2008 definiu o de AEE, como sendo complementar e/ou suplementar à escolarização na classe comum, que seria ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centro de AEE, da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2008).

Em 2009, também, foi aprovado o Decreto n. 6.949/2009, com *status* de Emenda Constitucional, ratificando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU de 2006. No seu Art.24, a Convenção estabeleceu o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e que os Estados signatários deveriam assegurar que as pessoas com deficiência não fossem excluídas do sistema educacional geral, sob a alegação de deficiência. Estabeleceu, ainda, o direito às pessoas com deficiência ao acesso à educação básica inclusiva, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições, com as demais pessoas, com adaptação de espaços e capacitação de professores, a fim de propiciar o máximo de desenvolvimento possível (BRASIL, 2009b).

Com a ratificação da Convenção e a aprovação da PNEE-EI, observa-se um novo foco no sentido de melhor delimitar a definição do público-alvo da política de Educação Especial: estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, no Decreto n. 7611 de 2011.

Em 2014, foi aprovada a Lei n. 13.005 referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), com a meta 4 que prevê para os próximos 10 anos para a Educação Especial brasileira:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na

rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

Em 2015, é aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, inspirada na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015).

Em 2018, o país assistiu à eleição do candidato da nova direita (BRUGNARO; CHAIA, 2015), cujas propostas acabam configurando uma separação ideológica com as políticas sociais anteriores isso acabou tensionando a política de inclusão escolar no país. O país tem uma legislação que não veda a possibilidade de escolarização em escolas e classes especiais, mas até recentemente desincentivava-se essa prática. Em 2020, o Decreto Presidencial n. 10.502 (BRASIL, 2020) tentou flexibilizar o princípio de que a escola comum é o melhor local para escolarizar os estudantes do PAEE, sendo posteriormente revogado pelo Supremo Tribunal Federal.

Em 1998, havia mais de 41 milhões de matrículas nas escolas brasileiras sendo que, apenas, 0,82% delas eram considerados estudantes PAEE. Deste total, o local de escolarização com maior prevalência (87%) eram as escolas e classe especiais. O restante frequentava escolas comuns, sendo que pouco mais de 40% deles recebia apoio nas salas de recursos (MEC\INEP, 1998). Entre os anos de 2007\2008 o censo escolar mostrou inversão dos dados estatísticos com um pouco mais de 50%, nas escolas comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 2008). Em 2019, os dados continuaram evidenciando prevalecendo 92,6% das matrículas do PAEE em escolas comuns que já representavam 2,98% do total de matrículas na Educação Básica (MEC\INEP, 2020).

Em relação ao planejamento educacional individualizado, a Resolução n. 4 de 2009, mencionou a necessidade de os sistemas assegurarem o plano de AEE, sendo essa responsabilidade atribuída ao professor do AEE.

A lei n. 13.146 de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), apontou como dever do Estado a criação de um instrumento para avaliação da deficiência e descreveu no artigo 28 que incumbe ao poder público assegurar o plano de AEE (BRASIL, 2015) sendo competência do professor de AEE a responsabilidade pela elaboração desse plano.

Tannús-Valadão (2013) analisou 200 planos de AEE de um município do interior do Estado de São Paulo, elaborados entre os anos de 2011 e 2012. Os achados evidenciaram que o preenchimento desses documentos parecia ser feito por mera formalidade, pois foram encontrados: a) repetições, independentemente da série\ano e \ou o tipo de categoria de deficiência em que esse alunado se enquadrava; b) ausências no preenchimento, pois apenas 1\3 dos alunos PAEE do município tinham esse documento formalizado. Além disso, os re-

sultados indicaram que muito do que se fazia sobre esse plano, se centrava no planejamento das ações do professor da sala de recurso multifuncional - SRM, ou no AEE, enquanto que não era evidenciada a relação com o ensino ofertado em classe comum.

Achados semelhantes foram encontrados em outros estudos (MENDES *et al*, 2015) quando foram analisadas as avaliações realizadas pelos professores de Educação Especial nas quais constatou-se que os objetivos desses planos eram subjetivos e não contemplavam, necessariamente, metas pedagógicas com base nos currículos padrões das salas.

Enfim, pode-se perceber que, no Brasil, quando há propostas de planejamento educacional destinadas a alunos do PAEE, essas são consideradas como planejamentos com o foco nos serviços prestados pelo professor de Educação Especial, não havendo, ainda, referências a como o ensino na classe comum deve ser planejado.

Considerações finais

A intenção do presente texto não foi a de fazer apologias à política de inclusão escolar de um ou outro país, mesmo porque ambos têm mais de cinco décadas de tentativas e muitos desafios para enfrentar no tocante a garantir o direito à educação do PAEE.

Um aspecto que chama a atenção analisando-se as legislações dos dois países, é o fato de que nos EUA, desde a década de 1970, há leis específicas de defesa dos direitos de pessoas com deficiência, enquanto que no Brasil, dispositivos legais aparecem ou em leis genéricas sobre a política educacional geral, ou quando há legislação específica, elas são sancionadas na forma de decretos do poder executivo, o que faz com que as políticas sejam de governo vigente e não do Estado brasileiro. Em 2009, por exemplo, o Decreto n. 6.949/2009, adquiriu *status* de Emenda Constitucional, ratificando a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU de 2006, após ser ratificado pelo legislativo, mas sua origem foi um decreto do executivo. De fato, a primeira lei específica aprovada no Brasil foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), n. 13.146, em 2015 (BRASIL, 2015), mas muitos de seus artigos, ainda, continuam sem regulamentação, a exemplo do artigo que prevê a criação de um instrumento para avaliação da deficiência.

A diferença entre os conceitos de PEI centrado no indivíduo destacado pelo EUA e de Plano de AEE referência no Brasil sugerem a necessidade de se instituir dispositivos legais mais poderosos para se garantir planejamentos educacionais talhados para as necessidades individuais de estudantes PAEE no nosso país. Nesse sentido, a adoção do modelo de PEI centrado no indivíduo, e não no AEE, pode otimizar o processo de escolarização do PAEE em classes comuns de escolas regulares.

Embora o país requeira, ainda, muitas medidas para tornar seus sistemas educacionais mais inclusivos, o que significa que a adoção do PEI não vai resolver por si só as mazelas da inclusão escolar, esse é, sem dúvida nenhuma, um instrumento indispensável de apoio à escolarização desses alunos. Por outro lado, se continuarmos a planejar o ensino desses alunos de modo independente, na classe comum e nos serviços especializados, vamos ainda produzir muitos estudos para constatar que há queixas recorrentes de que esses alunos não estão avançando no processo de escolarização, que a escolarização para eles tem apenas função de socialização, que os professores da classe comum não sabem como ensiná-los, que alunos adolescentes e adultos precisam receber certificação específica para desocuparem vagas e fazerem a fila de espera avançar, enfim, reforçando a descrença de que a escola comum seja afinal o melhor lugar para escolarizá-los, ignorando todas as barreiras sociais, incluindo, as educacionais que nossa sociedade ainda impõe a esses estudantes.

Referências

BALL, S. J. **Politics and Policymaking in Education**. London: Routledge, 1990.

BALL, S. J. Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. **British Journal of Educational Studies**, 43, 255-271, 1995.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 15(2), p. 03-23, 2002.

BAPTISTA, C. R.; VIEGAS, L. T. Reconfiguração da Educação Especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 22, n. 3, p. 429-442, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102408>>. Acesso em: jan. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2009.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 01 maio 2021.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei n.13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 25 ago. 2016.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2008. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2011.**

BRASIL. Ministério da Educação Cultura. **Planejando a próxima década: conhecendo o PNE**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRUGNAGO, F.; CHAIA, V. A nova polarização política nas eleições de 2014: radicalização ideológica da direita no mundo contemporâneo do Facebook. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.7, n.21, p. 99-129, out. 2014 - jan. 2015.

CAPIZZI, A.M. From assessment to annual goal: engaging a decision-making process in writing measurable IEPs. **Teaching Exceptional Children**, p. 18-25, set./oct. 2008.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

FENNICK, E. Co-teaching: an inclusive curriculum for transition. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 6, p. 60-66. 2001.

FERREIRA, J. R. **Políticas Educacionais e Educação Especial**. UNIMEP – SP. 2000.

FISH, W. W. The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services. **Preventing School Failure** Vol. 53, No. 1 Fall 2008.

GELTNER, J., LEIBFORTH, T. Advocacy in the IEP Process: Strengths-based school counseling in action. **Professional School Counseling**, 12(2), 162-165. Retrieved April 20, 2008.

MEC/INEP. **Censo escolar/Educacenso: caderno de instruções**. Brasília, DF, 2020.

MEC/INEP. **Sinopse estatística da Educação Básica 1998**.

MEC/INEP. **Censo Escolar, 2007**. Brasília, DF, 2007.

KASSAR, M. C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

KAVALE, K. A.; FORNESS, S. R. History, Rhetoric, and Reality Analysis of the Inclusion Debate. **Remedial and Special Education**, v. 21 n. 5 279-296, 2000.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Orgs). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. Marília: ABPEE. 2015. v. 4.

MENDES, E. G. et al. A avaliação do público-alvo da Educação Especial no município de São Carlos. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Orgs). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, v. 2, p. 463-482.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. (Tese) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, **The Condition of Education 2008**. Department of Education, National Center for Education Statistics. (NCES 2008-031), 2008.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 2019.

USA. **Americans with Disabilities Act of 1990** (Public Law 101–336) prohibits discrimination against persons with disabilities, 1990.

USA. **Education for All Handicapped Children Act** (Public Law 94–142) provided that all handicapped children have available to them a free appropriate education designed to meet their unique needs. 1975.

USA. **Education for Persons With Special Educational Needs Act 2004**. Disponível em: <<http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,dynamic,TopicalArea,1>>. Acesso em: 20 out. 2008.

USA. **Older Americans Comprehensive Services Amendment of 1973** (Public Law 93–29) made available to older citizens comprehensive programs of health, education, and social services. 1973.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ARTICULAÇÕES ENTRE O CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ORGANISMOS INTERNACIONAIS¹

Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira
Andressa Santos Rebelo

Introdução

Neste texto temos por objetivo apresentar algumas formas de cooperação de agências internacionais com o Ministério da Educação brasileiro por meio do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), entre 1973 e 1986.

O corpus da pesquisa constitui-se de documentos da legislação brasileira, produção científica brasileira referente à deficiência e seu atendimento na década de 1970, e documentos internacionais de orientação a diferentes países. Para fins de organização dos procedimentos de coleta e análise dos dados, dividimos o trabalho no período 1973 a 1986. O CENESP é criado em 1973 e extinto em 1986, sendo substituído pela Secretaria de Educação Especial, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Considerando os documentos que serviram de subsídio para as reformas educacionais, diferentes teorias os influenciaram fomentando diferentes interpretações. Para isso, o

¹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada em REBELO, A. S.; PEREIRA, A. P. E. B. S. Política de Educação Especial no Brasil: o CENESP e a Cooperação Internacional. *In*: **XIV ANPED CENTRO OESTE**: Educação e Democracia: desafios e resistências da pós-graduação. Cáceres-MT: ANPEd, 2018. p. 1-6.

pesquisador ao analisar o texto deve considerar “as múltiplas leituras pelos textos admitidas, as diferentes interpretações e representações de que são objeto podem provocar contestação de seus significados” (SHIROMA, GARCIA; CAMPOS, 2005, p. 436).

Também são apresentados trechos de entrevista realizada com Sarah Couto César², primeira gestora do CENESP. Por meio da entrevista se procura compreender como ocorreu a criação e posterior funcionamento do CENESP, a forma com que os profissionais envolvidos se qualificavam, por muitas vezes em outro país.

O CENESP e os alunos da educação especial brasileira

No século XX havia poucas instituições públicas de atendimento às pessoas com deficiência e buscava-se separar os ‘normais’ e os ‘anormais’ para que as escolas fossem constituídas por grupos homogêneos. O Brasil encontrava-se em pleno desenvolvimento industrial, carecendo de mão-de-obra qualificada. Assim, a necessidade de qualificação para o mundo do trabalho passa a justificar a separação dos alunos nas escolas, ampliando-se o número de classes especiais (KASSAR, 1999). Colocava-se a necessidade de ser alfabetizado e aqueles que não aprendiam e não tinham rendimento escolar satisfatório eram rotulados como deficientes (JANNUZZI, 2004).

Com o aumento significativo de alunos nas escolas públicas, em que a grande maioria era oriunda de famílias pobres, acreditava-se que esses alunos apresentavam problemas de aprendizagem. Segundo o entendimento da época, tratava-se de alunos com deficiência, excluindo-os da sociedade e os encaminhando para classes especiais, o que não contribuía para o seu desenvolvimento. Com isso, o governo brasileiro passa a dar mais atenção a essa situação tentando minimizar o problema (JANNUZZI, 2004; KASSAR, 1999).

Em 1954 cria-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 2004). Há um significativo aumento das APAEs com 198 unidades em 16 estados entre os anos de 1954 e 1974. Já as Pestalozzi nesse período contavam com 24 unidades e seu quadro de profissionais possuía médicos especializados e auxílio das famílias que se empenhavam com a causa (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

Com o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), precisamente durante o regime militar (1964-1985), o Brasil subordina-se mais profundamente aos interesses do capitalismo internacional. Nesse período, o Brasil passa a receber recursos financeiros e assistência estrangeira, como da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNES-

² Psicóloga e primeira Diretora Geral do CENESP (AUTRAN; LOUREIRO, 2010). Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>>. Acesso em: 14 de março 2018. A entrevista foi realizada em dezembro de 2016, pelas professoras Mônica Kassar, Márcia Pletsch e Leila Blanco.

CO), *United States Agency International for Development (USAID)*, Organização das Nações Unidas (ONU), que sugeriam planos para que houvesse avanços na educação, através de experiências e estudos conjuntos (RAFANTE, 2015; KASSAR, JANNUZZI; REBELO, 2016).

O CENESP foi responsável pela expansão da Educação Especial no Brasil, fazendo com que os estados atuassem em favor de políticas públicas para essa área:

A expansão da Educação Especial no Brasil, só ocorreu, de fato, a partir da criação do Cenesp, pois foi a partir das ações desse órgão que praticamente todas as unidades federadas começaram a implantar, por meio de suas Secretarias de Educação um núcleo e/ou uma Secretaria de Educação Especial em cada Estado (MUNIZ; ARRUDA, 2007, p. 263).

Diversas leis surgiram em prol desses atendimentos, tanto que em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4024/1961, que explicita que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Ao analisar a LDB, evidencia-se o auxílio que o poder público oferecia para as instituições filantrópicas: “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p.11).

Desde a criação da APAE em 1954 o Estado brasileiro oferecia-lhe auxílio financeiro. Enquanto instituições filantrópicas, estas apelavam para a sociedade com um discurso que tinha por fundamento a caridade. É a partir da pressão dessas instituições que o Estado entra em cena para providências, assumindo seu papel para atender às ações para com os ‘excepcionais’³ (JANNUZZI; CAIADO, 2013).

Procurando qualificar as ações na área, o CENESP foi criado em 3 de julho de 1973, por meio do Decreto n. 73.425:

Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Parágrafo único. O CENESP gozará de autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1973, art 1º).

³ Termo utilizado à época.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as Sociedades Pestalozzi tiveram grande participação na criação do CENESP (PIRES, 1974). Já era possível observar várias campanhas nacionais para o atendimento das pessoas com deficiência desde a década de 1950 (RAFANTE, 2015). A partir da criação do CENESP, o governo passa a convocar profissionais especializados em diferentes áreas, entre eles, médicos, fonoaudiólogos passando a oferecer também cursos de capacitação, intercâmbio a fim de aprimorar o conhecimento e proporcionar melhor qualidade no desenvolvimento dessas pessoas (PIRES, 1974).

Sarah Couto César, pioneira na criação do CENESP, menciona a participação do governo dos Estados Unidos nas ações para a educação especial, fazendo referência ao envolvimento de familiares de pessoas com deficiência e a membros do governo daquele país:

[...] veio uma senhora dos Estados Unidos [...], que o governo brasileiro daquela época tinha muita ligação. Tinha o acordo antacadete, que era um acordo de educação, com os Estados Unidos. E então ela veio porque o marido dela veio fazer parte desse programa, e ela tinha uma filha que tinha Síndrome de Down. Então ela veio procurar porque lá nos Estados Unidos ela já trabalhava na NARC. A NARC era *National Association of Retarded Children*, que era na época do... Kennedy, que eu tomei chá com as irmãs do Kennedy, porque o Kennedy tinha uma irmã que era deficiente (Entrevista com Sarah Couto, 2016).

A história nos mostra que questões pessoais cercaram a efetivação de ações governamentais destinadas às pessoas com deficiência no Brasil. Não obstante, no Brasil, desde o século XIX, alguns atendimentos aos excepcionais teriam partido de interesses particulares. Como exemplo, José Francisco Sigaud, médico do Imperador e pai de uma menina cega influencia a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos (JANNUZZI, 2004).

Gallagher (1974), consultor norte-americano da Universidade de Carolina do Norte, foi convidado pelo governo brasileiro para prestar assessoria na criação do CENESP, apresentando orientações que foram adotadas em seu país. O consultor, ao fazer a abordagem do atendimento aos excepcionais tratou sobre a exigência de planejamento, identificação do grau de necessidades de cada indivíduo, e até mesmo a adaptação da pedagogia a ser empregada pelo órgão brasileiro.

O CENESP foi organizado a partir de uma demanda que se apresentava em levantamento estatístico da época. Naquele momento já havia no Brasil uma parcela da população alvo da educação especial matriculada em escolas ou instituições da área da saúde e assistência social (BRASIL, 1975). A tabela 1 apresenta o registro de alunos, por 'excepcionalidade':

TABELA 1 - Alunos da Educação Especial no Brasil, por 'excepcionalidade' (1974)

DEFICIENTES DA VISÃO	DEFICIENTES DA AUDIÇÃO	DEFICIENTES FÍSICOS	DEFICIENTES MENTAIS	PORTADOR DE DEFICIENTES MÚLTIPLAS	PORTADOR DE PROBLEMAS DE CONDUTA	SUPERDOTADOS	TOTAL
3.082	6.442	7.330	58.719	4.630	8.202	48	88.453

Fonte: Brasil (1975).

Nos dados informados na tabela 1 observa-se o número total de 88.453 alunos com deficiência no Brasil, sendo registrados 48 superdotados, 3.082 com deficiência visual, 4.630 'portadores' de deficiências múltiplas, 6.442 com deficiência auditiva, 7.330 com deficiência física, 8.202 portadores de problemas de conduta e 58.719 com deficiência mental. Observa-se discrepância entre o número de deficientes mentais e o de superdotados, o que também foi observado por Ferreira (1992) em 1981, em que foram registrados 134 superdotados e 76.697 deficientes mentais. Já em 1987 foram registrados 253 superdotados e 105.447 deficientes mentais, um número ainda muito pequeno para o registro de superdotados, enquanto que houve um aumento considerável no número de deficientes mentais entre 1974 e 1987.

Quanto aos superdotados, o CENESP havia proposto uma atenção especial a esse público a fim de lhes proporcionar melhor desempenho em diversos níveis de escolaridade: "o superdotado, em sua dimensão psicossocial e educativa, vem merecendo esforços por parte do CENESP, que procura ampliar estudos e pesquisas sobre o aluno excepcional, desde o nível pré-escolar aos mais altos graus de educação, a fim de possibilitar-lhes o mais completo desenvolvimento" (MEC, 1973). Assim, seu objetivo também era o de empreender ações para essa população.

A cooperação internacional e a educação especial

Com o intuito de proporcionar aprimoramento das políticas educacionais, durante o regime militar (1964-1985) foi realizada uma análise em diversas áreas para verificação de qual setor necessitava de maior atenção. Em se tratando do analfabetismo, o Brasil possuía no ano de 1970, em uma população de 54.336.606 com idade acima de 15 anos, 17.936.887 analfabetos, o que corresponde a pouco mais de 33% de pessoas nessa faixa etária. Um número elevado, considerando que desde 1940 o Governo Federal procurava combater o analfabetismo (MEC, 1973).

Com a justificativa de modificar essa situação, foram estabelecidos convênios a partir de 1964, os Acordos MEC-USAID realizados durante o regime militar entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) visando entre outras ações, à contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas de educação pública, em todos os níveis de ensino (ROMANELLI, 1986; SAVIANI, 2008).

O documento relacionado ao acordo MEC-USAID, assinado em 1965, traz o MEC como participante do convênio com a Cooperação Técnica e a Agência Norte-Americana (USAID), atuante no Ensino Superior. Esse documento relata uma série de problemas a serem solucionados no ensino superior no Brasil em que, entre as pessoas com faixa etária de 18 a 24 anos, apenas 2% encontravam-se matriculados em uma universidade. Desses, tinha-se um rendimento inferior ao que era esperado, visto que nem todos conseguiam concluir os estudos. Devido ao número de exigências, muitos nem sequer conseguiam ingressar em uma universidade, embora a quantidade de vagas, segundo o MEC, garantisse aos cidadãos a possibilidade de ingresso (MEC. USAID, 1965).

Observando cuidadosamente o documento, tem-se a impressão de que os organismos internacionais ditavam as orientações que o Brasil deveria seguir. No entanto, chama a atenção parte do documento, em que se faz questão de citar que a autoridade brasileira teria total autonomia no planejamento: “cabendo sempre às autoridades brasileiras competentes, a responsabilidade de determinar a política e as normas da educação, bem como de aprovar ou não todos os planos de elaborados” (MEC. USAID, 1965, p. 57).

No prefácio do livro do então deputado Marcio Moreira Alves, em seu trabalho “Beabá dos MEC-USAID”, Lauro de Oliveira Lima, relata as dificuldades com a interpretação dos documentos, com explicação imprecisa, além de várias críticas aos acordos, pois havia sigilo em torno do planejamento educacional:

Quando, finalmente, a Câmara arrancou informações do MEC e este órgão publicou, oficialmente, os textos dos convênios, o que se viu foi um texto dúbio, passível de inúmeras interpretações, em que as referências a anexos, blocos, folhas suplementares, incisos e explicitações laterais deixavam suspeitar que, na implantação das comissões, os acordos tinham ultrapassado de muito os limites das intenções iniciais, como é compreensível. Um Homem público como o deputado Márcio Moreira Alves, que tem obrigação constitucional de conhecer tudo que ocorre na administração do País, não conseguiu, apesar dos poderes de interpelar de que dispõe, descrever com objetividade o que estão fazendo as comissões instaladas para execução dos acordos. Afinal, que há de tão grave nestes trabalhos que não pode chegar, amplamente, ao conhecimento do povo brasileiro? (ALVES, 1968, p. 8, grafia original).

O Governo Federal, por meio do Plano Nacional do Desenvolvimento (PND) durante o regime militar em 1971, com proposta para o triênio de 1972/1974, dizia objetivar colocar o Brasil a caminho das “nações desenvolvidas”. A educação é considerada investimento

necessário ao desenvolvimento, pela preparação e qualificação de recursos humanos como força-suporte (MEC, 1973). Verificou-se no documento “A Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura”, a preocupação com a melhoria do Ensino Primário, Ensino Médio e o Ensino Superior, com metas a serem alcançadas e na qualificação dos professores, porém, em quase nenhum momento é mencionada preocupação com o atendimento das pessoas com deficiência (REBELO; PEREIRA, 2018).

Uma das poucas vezes em que a educação especial é mencionada diz respeito à verba designada ao CENESP no valor de CR\$ 8.262.500,00, que, conforme o documento seria destinada para promover a expansão e melhoria do ensino aos “excepcionais”. Esse valor é considerado pequeno, se comparado aos recursos oferecidos aos demais setores, como para o levantamento de dados estatísticos de 1º e 2º graus, no valor de CR\$ 17.573.200,00, ou para equipar as escolas, entre outras destinações, no valor de CR\$ 215.997.600,00. O documento traz ainda um valor de 64 milhões a 100 milhões de dólares que a USAID designou ao acordo MEC-USAID beneficiando alguns estados como: Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Ceará, Santa Catarina, Goiás, Paraná, Rio de Janeiro e Pernambuco (MEC, 1973).

Os programas de planejamento assistencial da educação especial ressaltavam a importância de maior participação governamental para que essas pessoas tivessem seus direitos garantidos, como a educação, saúde, entre outros. Embora fosse exigida a participação do governo brasileiro, o planejamento era baseado em modelos internacionais. É o que sugeriu o “Seminário Latino-Americano”, ocorrido em 1971, em que se afirmava: “Lembra o Seminário que a ONU e seus organismos especiais, UNICEF, FAO, UNESCO, WHO, ILO, tem possibilidade de auxiliar o desenvolvimento de assistência aos excepcionais através de auxílio técnico concedidos aos governos nacionais” (MEC.OEA, 1975, p. 2). Os documentos sugeriam ainda que todas as informações recebidas mediante as orientações técnicas fossem repassadas aos diferentes países (MEC.OEA, 1975). Entendia-se que os avanços técnico-científicos e seus resultados deveriam servir de base para o surgimento de novos projetos organizados em diferentes localidades (PEREIRA, 2018).

Afirma-se que “com o atendimento global mais de 80% dos deficientes mentais estariam aptos para o mercado de trabalho e que se encontrariam no grupo de indivíduos limítrofes” (MEC 1975, p. 4). O discurso sobre o desenvolvimento intelectual dessas pessoas fundamenta-se nas pesquisas do campo da saúde:

Cada fator de uma ecologia carencial constitui uma ameaça potencial para o desenvolvimento humano sadio, físico e mental. Existem evidências que provam que os fatores ambientais podem, inclusive, alterar a estrutura do cérebro e seu funcionamento, dentro, naturalmente, das limitações naturais. Estas inferências são especialmente aplicáveis nos primeiros anos de vida, período em que o cérebro se desenvolve quase que totalmente (MEC, 1975, p. 14, grafia original).

Relembramos aqui a fala do consultor James Gallagher (1974) na criação do CENESP, chamado a orientar seus técnicos, afirmando que os programas de apoio aos excepcionais deveriam adotar medidas que possibilitassem novos resultados, como treinamento especializado no atendimento a esses sujeitos com a avaliação adequada desde os primeiros anos de vida; com estimulação precoce, em que os atendimentos fossem realizados por profissionais de diferentes campos do conhecimento. Segundo ele, até mesmo as distribuições de alunos por classe deveriam decorrer de padrões internacionais já pré-estabelecidos. O entendimento era o de que os testes para verificação de níveis de deficiência, com padrões internacionais respondiam suficientemente a essas questões (GALLAGHER, 1974; PEREIRA, 2018). Foram sugeridos cursos de qualificação e bolsas de estudos para técnicos em outros países:

[...] sugerem-se estágios e participação em cursos que se realizam em centros especializados, como os que são desenvolvidos o Instituto Interamericano da Criança (órgão da OEA)⁴, quanto à segunda, os que são efetuados em centros congêneres, especialmente na Inglaterra, Dinamarca ou Estados Unidos, em cujos países estes programas tem alcançado maior êxito (MEC, 1975, p. 27).

Na educação especial, Sarah Couto comenta sobre a realização de viagens a outros países em busca de especialização, durante a existência do CENESP. Afirma que durante o regime militar, no desenvolvimento do CENESP, sua equipe teve autonomia:

[...] eu fui bolsista na França, duas vezes. Uma pelo Centro Internacional da Infância em Paris [...] A gente fez no CENESP foi muita coisa mesmo. [...]. A gente viajava, a gente fazia reunião, porque também eu fui sorteada, porque realmente não faltava dinheiro, eu pedia ao Ministro e ele dava, por que nós fazíamos reuniões periódicas com as secretarias de educação de todo o Brasil, tudo financiado. A gente pagava passagem, hospedagem, passagem, comida, alimentação e tudo. A gente reunia toda a secretaria de educação do Brasil, aqui no Rio de Janeiro e CENESP. Nós tínhamos um Conselho consultivo, não era deliberativo, [...] para a educação especial foram anos de ouro. Porque foi a época que teve mais dinheiro, foi, o Passarinho⁵ eu pedia a ele, argumentava com ele e ele aceitava e dava verba [...] Oh! Mandar vinte e seis professores de graça para os Estados Unidos com bolsa... (Entrevista Sarah Couto, 2016).

É mencionada a participação dos técnicos do CENESP em congressos internacionais, algo muito frequente à época: “[...] a nossa participação em Congressos internacionais, o nosso intercâmbio naquela época era enorme, um dos principais do mundo, no mundo ocidental” (Entrevista Sarah Couto, 2016).

⁴ Organização dos Estados Americanos.

⁵ Jarbas G. Passarinho, Ministro da Educação entre 1969 a 1974 no governo do presidente militar Emílio G. Médici.

A participação constante da equipe que constituía o CENESP e outros especialistas da área da educação especial em congressos internacionais fica compreendida ao analisar o contexto educacional mais amplo. Alves (2007) menciona os investimentos do MEC-USAID para capacitação desses profissionais em viagens nacionais ou internacionais, além de fornecer instalações adequadas para o atendimento de assessores, como telefones e secretárias bilíngues. Havia também a preocupação com os salários dos bolsistas que eram enviados para o exterior.

Olívia Pereira⁶ representou o CENESP no Projeto Especial Multinacional de Educação, que envolvia Brasil, Paraguai e Uruguai, patrocinado pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Uma das metas era a propagação do conhecimento adquirido na área da Educação Especial, que servisse de acervo bibliográfico para o CENESP (PEREIRA, 1977).

Havia carência de materiais científicos sobre a inserção dos ‘excepcionais’ no mercado de trabalho, sendo o CENESP o principal responsável pela divulgação do conhecimento na área. É o que traz o documento “Excepcionais no Mercado de Trabalho”, que dizia que “o CENESP está empenhado na publicação de documentos básicos que apresentem as diretrizes e especificações essenciais à implementação de serviços de atendimento ao excepcional, e que definam a filosofia e a política de ação do órgão” (PEREIRA, 1977, p. 10). Dentre os objetivos propostos estava a iniciação ao trabalho para que as pessoas com deficiência tivessem autonomia, integrando-se na sociedade.

Estudos relativos aos excepcionais adentrarem ao mercado de trabalho aumentaram gradativamente. Contribui nesse processo o princípio de “normalização”, elaborado pelo dinamarquês Bengt Nirje introduzido pelo Relatório Warnock⁷ de 1978, inspirado na “Declaração Universal dos Direitos do Homem”. O princípio de “normalização” passa a ser uma concepção hegemônica à época (PEREIRA, 2018). Conforme Olívia Pereira afirmou naquele momento: “normalização em educação significa que o excepcional recebe as mesmas oportunidades que são dadas às crianças normais” (PEREIRA, 1977, p.13).

Com a redemocratização do país, em 1986 o CENESP é extinto e é criada a Secretaria de Educação Especial (SESPE) na estrutura do Ministério da Educação (REBELO, 2016). Embora não tenhamos encontrado o registro explícito nos acordos de 1964 a 1972 sobre o público da educação especial, a USAID mostrou-se comprometida em relação às diferentes etapas e modalidades da educação brasileira (PEREIRA, 2018).

Em relação a esses acordos, podemos ressaltar sua abrangência, que parte desde o então ensino primário até o ensino superior (ROMANELLI, 1986; GAIO, 2008). Na atualidade, diferentes organismos internacionais se fazem presentes, prestando assistência na área

⁶ Olívia Pereira, psicóloga e professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), foi gestora do CENESP. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>>. Acesso: 21 mar. 2018.

⁷ Relatório divulgado em 1978 na Inglaterra, no qual se trata sobre ‘necessidades especiais’, conhecido como *Special Needs Report* (KASSAR, 2011).

educacional e apoiando programas científicos como é o caso da USAID. Segundo esse organismo, ainda ativo, é preciso: “aumentar o acesso ao ensino profissional/técnico/superior e à formação para os desfavorecidos, incluindo mulheres, pessoas com deficiência e os mais marginalizados e vulneráveis” (Tradução nossa).⁸

Considerações finais

Ao analisar os documentos, foi possível esboçar alguns registros sobre as ações do Estado brasileiro em conjunto com os organismos internacionais. A concepção presente no Ministério da Educação foi a de utilizar as sugestões desses organismos como modelo a ser seguido, em alguns momentos deixando em segundo plano as especificidades brasileiras.

Desde a crise econômica do pós-guerra, o objetivo do governo brasileiro era o de proporcionar postos de emprego, mas para isso havia a necessidade de qualificação profissional. Para Gallagher (1974), o acesso ao mercado de trabalho era essencial para o ser humano, como meio de sobrevivência e dignidade perante a sociedade; e para as pessoas com deficiência não era diferente, pois no seu entendimento, precisavam ingressar no mercado de trabalho, para garantir sua sobrevivência, com condições de se autoprover.

Com a criação do CENESP em 1973, na gestão do Presidente da República Emílio G. Médici, o objetivo era unir a vida escolar dos alunos com deficiência ao convívio social contando com profissionais da área da saúde, investindo em pesquisas científicas, contando com autonomia financeira. Vários profissionais que integravam o CENESP como Sarah Couto, Olívia Pereira entre outros, fizeram intercâmbio em diversos países, buscando qualificação para atuar no Brasil. O CENESP contou com consultores internacionais que ofereceram orientações para a criação de atendimentos considerados adequados a cada tipo de deficiência (PIRES, 1974). O currículo e conteúdo a ser trabalhado também passaram por essa consultoria (GALLAGHER, 1974). Embora os profissionais brasileiros (técnicos e pesquisadores) buscassem formação, o direcionamento dos projetos era tutelado pelos organismos internacionais, como a USAID, UNESCO, entre outras.

As políticas públicas no Brasil sofreram influência internacional, inclusive na redação de documentos oficiais para a área da educação. Entendemos ser importante um país conhecer diferentes experiências na implementação de políticas públicas por outras nações. Ainda, mesmo as sugestões produzidas pelos organismos multilaterais podem promover compromissos entre os diferentes países, se incorporadas de forma crítica, considerando suas especificidades e realidade. No entanto, essa cooperação parece ter passado distante

⁸ *Increasing access to vocational / technical / higher education and training for the disadvantaged, including women, people with disabilities and the most marginalized and vulnerable.* Disponível em: <<https://www.usaid.gov/what-we-do/education/putting-education-to-work>>. Acesso: 04 abril 2018.

de considerar as especificidades brasileiras. O contexto da época, marcada pelo regime militar e tensões políticas produzidas pela Guerra Fria, não possibilitou a apropriação crítica dessa experiência.

Referências

ALVES, M. M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf. Acesso em: 6 abr. 2018.

AUTRAN, I. M. F. P.; LOUREIRO, V. R. **Memória da Educação Especial na PUC-Rio: Resgatando a História**, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>. Acesso em: 14 de mar. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 72.425**, de 3 de julho de 1973. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura**. Brasília, ago. 1973.

BRASIL. **Lei n. 4.024/1961**, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

COUTO, S. C. **História do Cenesp**: depoimento. [dez., 2016]. Rio de Janeiro. Entrevista concedida a Mônica Kassar, Marcia Pletsch e Leila Blanco.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução sobre os serviços de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 1, pp. 101-106, 1992.

GAIO, D. M. **A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre o MEC e a USAID**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, 2008.

GALLAGHER, J. J. Planejamento da Educação Especial no Brasil (1972). In: PIRES, N. (Org.) **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

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

JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011 – algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M. C. M.; JANNUZZI, G. S. M.; REBELO, A. S. **Constituição da Educação Especial como política pública no Brasil (1958-1985)**. In: Anais... XI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação. Porto-PT, 2016.

KASSAR, M. C. M. Percursos da Constituição de uma Política brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago. 2011. Edição Especial.

MEC.CENESP. **Serviço de Estatística da Educação e Cultura**. Departamento de Documentação e Divulgação. Educação Especial: Dados Estatísticos – 1974. 1º volume. Brasília, 1975.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **A Política e o Plano Setorial de Educação e Cultura**. Brasília, Agosto. 1973.

MEC. OEA. Secretaria Geral. CENESP. Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil-Paraguai-Uruguai. **Deficientes mentais**. Brasília, 1975.

MEC. USAID. **Texto Integral do convênio MEC-USAID**. 1965.

MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. E. Políticas públicas educacionais e organismos internacionais: influência na trajetória da Educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.258 –277, dez., 2007.

PEREIRA, A. P. E. B. S. **Educação especial como política pública no Brasil**: o CENESP e a cooperação internacional. Relatório PIBIC/CNPq/UFMS. Corumbá, 2018.

PEREIRA, O. S. **Integração do excepcional na força de trabalho**. 1977.

PIRES, N. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

RAFANTE, H. C. **Política de Educação Especial no Brasil**: a relação entre o Estado, a Sociedade Civil e as Agências Internacionais na criação do CENESP - UFC/UFSCar. 2015

REBELO, A. S. **A educação especial no Brasil**: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

REBELO, A. S.; PEREIRA, A. P. E. B. S. Política de Educação Especial no Brasil: o CENESP e a Cooperação Internacional. *In*: **XIV ANPED CENTRO OESTE**: Educação e Democracia: desafios e resistências da pós-graduação. Cáceres: ANPEd, 2018. p. 1-6.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/173)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez., 2008.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez., 2005.

CAPÍTULO V

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A INFLUÊNCIA DE AGÊNCIAS SUPRANACIONAIS

Michele Aparecida de Sá

Introdução

Nas últimas décadas o fenômeno intitulado como globalização ganhou força no cenário mundial. Diversas circunstâncias históricas assinalam que esse fenômeno surgiu com o progresso tecnológico, a revolução da informática e a facilidade de emigrar para outros países. Porém não podemos esquecer que com o fim da Guerra Fria iniciou uma nova época fundamentada nos princípios do desenvolvimento e cooperação entre países e, dessa forma, estabeleceu-se uma nova ordem mundial.

Com o início da era da globalização instaurou-se um novo paradigma para os Estados-nação, anteriormente eram considerados como as principais comunidades políticas e entendidos como soberanos, já que cada Estado determinava internamente suas regras e suas políticas internas e externas, possuíam autonomia e exclusividade sobre o seu território.

O paradigma do Estado-nação que se estabeleceu após a globalização alterou consideravelmente o seu papel. Os Estados passaram a ter menos autonomia, terem pouco controle sobre os processos econômicos e sociais no interior de seus territórios, contudo permaneceram ainda controladores de suas fronteiras e do movimento de pessoas que as cruzam.

Thompson (1998, p. 280) relata que os Estados são agora simplesmente uma classe de poderes e de agências políticas em um sistema de poder complexo dos níveis mundiais aos locais, no entanto têm uma centralidade devido à relação com o território e a população.

Com essa nova organização do Estado, foi possibilitado um movimento contínuo do poder reestruturado territorialmente e funcionalmente nos níveis nacional e supranacional, onde dirigentes estatais se empenham em ampliar seu nível de influência para interferirem na soberania de outros Estados.

Um aspecto desse fenômeno pode ser observado na medida em que normas ou decisões são transferidas para agências supranacionais, onde as decisões destes acabam influenciando as decisões de outros Estados. Tal fato pode ser observado na elaboração de algumas políticas públicas que sofrem influência de Fóruns, Conferências e Convenções.

Diante deste contexto e na tentativa de compreender com que intensidade as agências supranacionais exercem influência na formulação das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil é que este capítulo pretende caminhar.

Para explorar este debate, organizou-se este texto em cinco seções. A primeira trata de uma breve apresentação de Estado-nação e a divisão de sua governabilidade; a segunda aborda a influência de agências supranacionais na formulação de políticas educativas; a terceira faz uma breve apresentação da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), da Declaração de Salamanca (Salamanca, 1994) e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Na quarta, faz-se uma análise comparativa das políticas nacionais que tratam da educação especial na perspectiva inclusiva com as declarações internacionais. A intenção é verificar o grau de influência que exerceu as declarações e convenção na formulação das políticas nacionais e, por fim, a quinta seção apresenta algumas considerações que apontam para a influência de agências supranacionais na elaboração de políticas de educação especial no Brasil.

Estado-nação, governabilidade e agências supranacionais: divisão de soberania

A instituição Estado definida como Estado Moderno, desde seu surgimento na Europa a partir do século XIII, vem sofrendo diversas transformações referentes à sua natureza e papel. Levando isso em conta, o Estado será aqui genericamente entendido como: Estado-nação, o qual tem um povo e um território que possui suas fronteiras demarcadas e controladas por ele, com relação a sua soberania, esta é vista como compartilhada com agências supranacionais.

Sobre Estados-nação, Thompson (1998, p. 294) argumenta que:

[...] Estados-nação não devem ser visto como poderes ‘governantes’, capazes de impor resultados em todas as dimensões da política dentro de um determinado território por meio de sua própria autoridade, mas como locais a partir dos quais formas de governabilidade podem ser propostas, legitimadas e monitoradas.

Observa-se que o Estado-nação persistirá como uma importante forma de organização política em virtude de ser a fonte primária das leis dentro de um determinado território (THOMPSON, 1998, p. 296). Embora os Estados sejam a principal fonte de autoridade da lei, eles têm sua soberania compartilhada com agências supranacionais.

Atualmente o papel dos Estados-Nação, com relação a governo e governança, vem alterando o cenário político. Segundo Rosenau (2000, p.15) governo sugere atividades sustentadas por uma autoridade formal, pelo poder de polícia que garante a implementação das políticas devidamente instituídas, ou seja, os Estados continuam controlando e regulamentando a vida de uma comunidade territorial. Porém, governança ultrapassa o governo, este mesmo autor relata que governança se refere às atividades apoiadas em objetivos comuns, que podem ou não derivar de responsabilidades legais, isto quer dizer que governança vai além de governar, abrange instituições governamentais e também instituições não governamentais.

A partir deste contexto, verifica-se que os Estados-Nação não têm autonomia suficiente sobre a governança de seus territórios, vêm compartilhando seu papel e sua soberania com agências supranacionais. Nota-se que a governança está sendo desempenhada por diversas instituições governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais, como é o caso, por exemplo, do Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tentam definir o papel dos Estados diante de suas responsabilidades com a educação. Dale (2004, p. 429) argumenta que “[...] para a educação, [...] as políticas nacionais são em essência pouco mais do que versões ou guíões que são informados por, e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial”.

Por outro lado, cabe ressaltar que grupos não governamentais são um traço marcante e de certa forma inédito trazido pela governabilidade para debater questões relativas à formulação de políticas e de ações nos planos nacionais e internacionais. Como mencionado anteriormente o Estado-nação vem perdendo sua autonomia em governar em alguns campos de seu território (econômico, político), e o pouco de autonomia que lhe resta está cada vez mais desafiada pelos processos de globalização e influência supranacionais.

Ao refletir sobre essas questões, atualmente, evidencia-se, com intensidade maior ou menor, que todos os Estados-nação estão se deparando com novas organizações de regulação supranacional (Banco Mundial, OCDE, FMI). Observa-se que direta ou indiretamente

essas organizações ditam parâmetros para reformas políticas dos Estados e induzem a adoção de medidas que levam os Estados a assumirem postura de adequação às prioridades definidas externamente.

Rosenau (2000, p.16) argumenta que governança é um sistema de ordenação que funciona se for aceito pela maioria ou pelo menos pelos atores mais poderosos do seu universo. Nesse sentido, enfatiza-se que não se deve desconsiderar a existência de acordos informais que atendam a interesses particulares de pessoas e países.

Quando se analisa o tema governança dentro de um plano global, surge como destaque o papel de organizações supranacionais que se utilizam de Fóruns, Conferências, Declarações, Convenções para proporem soluções e resultados para problemas comuns. Essas iniciativas interferem na formulação de políticas públicas dentro dos Estados, no caso brasileiro, verifica-se que as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva são guiadas por discussões internacionais fundamentadas em conferências e declarações como vamos observar nas próximas seções.

Influência das agências supranacionais na formulação de políticas de educação especial na perspectiva inclusiva

Anteriormente a política brasileira de educação expressava uma ampla autonomia do Estado na sua formulação, mesmo que essa fosse resultante da administração e interesse do governo regente e movimentos sociais locais, tinha-se liberdade na sua elaboração.

Ao considerar a diminuição da exclusividade do Estado-nação nas decisões políticas e a influência de novas instâncias de regulação supranacionais dentro do cenário nacional, verifica-se que a relação do Estado-nação com a educação vem se transformando, hoje é praticamente impossível fazer um estudo das políticas educacionais tendo somente como referência o espaço nacional.

Atualmente, observa-se que os desafios que se colocam ao estudo das políticas educativas estão relacionados a questões referentes à governabilidade entendida num plano global, onde organizações governamentais e não governamentais discutem e orientam as políticas de educação.

No caso das políticas de educação inclusiva, verifica-se um movimento internacional. Algumas conferências e debates foram realizados sobre essa temática e viraram palco de discussão dos direitos das pessoas com deficiência. Os resultados desses debates orientaram reflexões e políticas no âmbito dos Estados-nação participantes.

No cenário brasileiro, as políticas de educação inclusiva passaram a serem discutidas nos princípios de igualdade de oportunidade, reconhecimento e respeito à diversidade após a conferência realizada em Jomtiem (1990) que resultou na elaboração da Declaração

Mundial sobre Educação Para Todos. Contudo, a temática da educação inclusiva foi tratada de forma específica na Declaração de Salamanca (1994) e na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

É observado que as condições e procedimentos para a formulação de políticas de educação inclusiva em nível nacional são orientadas para corresponder as metas ou objetivos definidos por agências supranacionais. Dessa forma, pretendeu-se neste estudo fazer uma análise comparativa dos documentos internacionais que se referem à educação inclusiva (especificamente da educação escolar das pessoas com deficiência) com as leis brasileiras que orientam esse modelo de educação. A intenção foi verificar o grau de influência que as agências supranacionais exercem na formulação das políticas de educação inclusiva brasileira.

Para realizar essa análise foram estudados os seguintes documentos internacionais que o Brasil é signatário: a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Jomtien, 1990), a Declaração de Salamanca (Salamanca, 1994) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Os documentos nacionais escolhidos para essa análise foram a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (Lei n. 9394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015).

Breve apresentação das Declarações e Convenção

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), foi discutida e elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos organizada pela UNESCO, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial, na cidade de Jomtien – Tailândia, no ano de 1990.

As preocupações evidenciadas nesse documento apontaram que embora se passasse mais de quarenta anos desde que as nações do mundo afirmarem na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”, ainda milhares de pessoas (crianças, jovens e adultos) pelo mundo não têm acesso a Educação Básica e existem aquelas que têm acesso e não conseguem terminar essa etapa da educação.

Como forma de minimizar essa situação, a presente declaração traçou os seguintes objetivos: universalizar o acesso à educação para todas as pessoas e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (UNESCO, 1990).

No que se refere às pessoas com deficiência, esse documento, no Artigo 3, relata que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem aten-

ção especial, ressalta ainda a necessidade de tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação, independente do tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

A Conferência Mundial de Educação Especial foi organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, sendo representada por 88 governos e 25 organizações internacionais, em assembleia realizada em Salamanca, Espanha, no ano de 1994.

Nessa conferência foi reafirmado o compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), reconheceu-se a necessidade e urgência providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. A partir das discussões realizadas nesta conferência foi elaborada a “Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”.

O objetivo desta declaração constitui em informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial. O texto dessa declaração apresenta os procedimentos padrões para se assegurar a igualdade de oportunidade para pessoas com deficiência, como também orienta e desempenha um papel fundamental para a inclusão social.

A Declaração de Salamanca proclama que toda criança tem direito à educação, possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, ressalta que os sistemas educacionais devem ser designados para levar em conta a vasta diversidade, menciona ainda que as crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular que deve ser pensada dentro de uma pedagogia centrada na criança. O princípio que orienta a estrutura desta declaração é o de que as escolas regulares com orientação inclusiva devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas.

Por meio da Declaração de Salamanca os países signatários foram convidados a considerar ações relativas à política e organização de seus sistemas de ensino sob a ótica da proposta da educação inclusiva. Dessa forma, a legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação infantil, ensino fundamental, médio e superior, sempre que possível em ambientes inclusivos.

Considerou ainda que as políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança com deficiência tem que frequentar a escola de sua vizinhança, ou seja, a escola regular mais próxima de sua casa. Além disso, afirmou que a prática de desmarginalização de crianças com deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos.

No caso da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), foi homologada pela Assembleia das Nações Unidas (ONU) em 13 de dezembro de 2006 e assinada em 30 de março de 2007, em Nova York. De acordo com informações da ONU¹, a “convenção foi uma das mais rapidamente ratificadas de todos os tratados de direitos humanos internacionais até agora, uma vez que mais de 160 Estados assinaram o documento”, inclusive o Brasil.

Com relação ao Estado brasileiro, a Declaração foi promulgada através do Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, durante o Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e passou a ter o *status* de Emenda Constitucional por força do §3º do Artigo 5º da Constituição Federal de 1988, isso significa que a convenção tem poder de lei no Brasil.

Segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o seu propósito é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Art. 1). A Convenção define ainda as pessoas com deficiência como:

[...] 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 igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009)

Com relação à educação, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência determina que os Estados Partes precisam reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação. E esse direito necessita ser efetivado sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, ou seja, “os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2009).

Para efetivar o direito à educação, a Convenção declara que os Estados partes precisam assegurar as pessoas com deficiência a não exclusão do sistema educacional de ensino sob alegação de deficiência; que tenham acesso ao ensino primário e secundário de qualidade, gratuitos e compulsórios; que sejam realizadas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; que recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação (BRASIL, 2009).

Torna-se importante salientar que as decisões adotadas nas conferências têm a intenção de serem transferidas para os sistemas educativos nacionais, constituindo um processo de interferência definido por agências supranacionais nas políticas educativas

¹ Informações retiradas do site da ONU - <<https://nacoesunidas.org/onu-lembra-10-anos-de-convencao-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>>.

dos Estados-nação. A partir dessa afirmação, na seção a seguir, será discutido como as agências supranacionais influenciaram na elaboração das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil.

Análise das políticas de educação especial brasileiras sob a ótica de influências de agências supranacionais

Como apresentado anteriormente, observou-se a diminuição da exclusividade dos Estados-nação diante das decisões de suas políticas internas, a soberania está sendo compartilhada com agências supranacionais, no caso da educação, pode-se destacar a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial como sendo as principais.

Nesse sentido, pontua-se que atualmente é difícil realizar um estudo das políticas de educação considerando apenas o espaço nacional já que os Estados-nação sofrem influência direta de agências supranacionais na elaboração de suas políticas. Consideração isto, nesta seção vamos fazer uma análise comparativa das políticas nacionais, especificamente da LDB/1996, da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) para verificar o grau de influência que exerceu as declarações e convenção na formulação dessas políticas.

No caso da LDB/1996, no artigo 58, foi assegurado para as pessoas com deficiência, educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino, o apoio especializado e a ampliação do atendimento educacional especializado na rede pública de educação. Já no artigo 59 foi assegurado às pessoas com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades dessas pessoas.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) considera a pessoa com deficiência “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008). Preconiza que os sistemas de ensino precisam assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso à escola regular e o atendimento educacional especializado, o qual deverá acontecer no período contrário ao da escolarização do aluno. Ressalta-se ainda que esse atendimento deverá ser ofertado em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, sendo sua oferta obrigatória para os sistemas de ensino público.

Esta política recomenda também que os sistemas de ensino precisam organizar as condições de acesso aos espaços, recursos pedagógicos e comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015) foi instituída, segundo o Artigo 1, para “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” (BRASIL, 2015). No Artigo 2:

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)

No que se refere à educação, de acordo com o Artigo 27, constitui um direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e etapas, e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o “[...] máximo desenvolvimento possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

O Estatuto assegura também às pessoas com deficiência o aprimoramento dos sistemas de ensino, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. E garante ainda a oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Após analisar o conteúdo das políticas escolhidas para este estudo, verificou-se que reproduziram as ideias estabelecidas pelas declarações e pela convenção, significa dizer que foi adotado a perspectiva da educação inclusiva em suas ações.

Tal fato pode ser observado, por exemplo, no conceito de pessoa com deficiência que ganha uma definição social. Tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) quanto no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), fazem uma reprodução do conceito apresentado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

No que se refere à educação dessas pessoas, em todos os documentos nacionais apresentados, asseguram sistema de ensino inclusivo em todas as etapas e níveis da Educação Básica, asseguram o acesso à educação para as pessoas com deficiência no sistema regular de ensino e garante o atendimento educacional especializado a este público. Percebe-se que esses direitos conquistados nas políticas nacionais foram estabelecidos pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), pela Declaração de Salamanca e pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o que corrobora para dizer que as políticas brasileiras sofreram influência de agências supranacionais para elaborar as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva. Neste contexto, Dale (2004, p. 429) pondera que as políticas nacionais de educação são em essência pouco mais do que versões que são informados e recebem a sua legitimação de valores e culturas de nível mundial.

Considerações finais

Em linhas gerais pode-se observar que o cenário contemporâneo dos Estados-nação se modificou depois do processo da globalização. A soberania dos Estados está sendo compartilhada como agências supranacionais que acabam a exercer influências sobre a política, economia e a sociedade. Verifica-se que a governabilidade dos Estados deixa de ser de sua exclusividade e passa a ser dividida para fins e objetivos comuns decididos por organizações governamentais e não governamentais.

Estamos, assim, perante uma nova organização do Estado, onde algumas decisões políticas são definidas com base em conferências internacionais organizadas por agências supranacionais que acabam interferindo na formulação de políticas públicas dos Estados. É inegável que, com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, OMC, Banco Mundial).

Ao reportamos para a análise realizada nesse estudo sobre políticas, podemos constatar que as políticas de educação especial brasileira sofreram influências consideráveis na sua formulação. As medidas e parâmetros estipulados pela Declaração Mundial sobre Educação de Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, marcam presença forte na essência da política de educação especial brasileira na perspectiva inclusiva.

Pode-se enfim, mencionar que o Estado brasileiro assumiu uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas, isto quer dizer que as agências supranacionais estão compartilhando a soberania no que se refere a formulação de políticas educacionais.

Assim, os desafios que se colocam para realizar estudos das políticas de educação especial estão relacionados a estudar também os movimentos internacionais, pois dessa forma, se compreenderá o grau de influência que tais discussões provocam nas políticas educacionais de educação especial no Brasil.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 de dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educacionais especiais**. Tradução: Edilson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. **Portaria n. 948 de 09 de 05 de julho de 2008**. Dispõe sobre a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 nov. 2019

BRASIL. **Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien: UNESCO, 1990.

CHARLOT, B. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo** — Revista de Ciências da Educação, n. 04, p. 129-136, out./dez. 2007.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 16, p. 133-169, 2001.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 15 nov. 2015.

ROSENAU, N. J. Governança, ordem e transformação na política mundial. *In*: ROSENAU, N. J.; CZEMPIEL, Ernest-Otto (Orgs.). **Governança sem governo**. Brasília: UnB, 2000. cap. 1, p. 11-46.

THOMPSON, G.; HIRST, P. Globalização, governabilidade e Estado-nação. *In*: THOMPSON, G.; HIRST, P. **Globalização em questão**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. cap. VIII, p. 263-301.

CAPÍTULO VI

A EMERGÊNCIA E A FUNÇÃO DO MONITOR DE INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS OFICIAIS

Any Caroliny de Abreu Ramos
Kamila Lockmann

Introdução

Às 13h05 o sinal ressoa.

Dezenas de crianças se enfileiram no pátio apertado da escola. E num alvoroço de mães, pais, alunos e alunas se acotovelando e professores tentando chegar à frente de suas turmas, recomendações de bom comportamento são repassados junto com estojos e merendas quase esquecidos. Pronto. Todos passam pelo portal do conhecimento devidamente uniformizados e equipados (alguns pelo menos) para a aventura da sala de aula.

Quando a calma pós a entrada se instala, um aluno é recepcionado no portão da escola. Sua demora é fruto dos atrasos das atividades do contra turno, que se revelam uma verdadeira corrida contra o relógio no cumprimento da agenda do dia: escola especial, fisioterapia, fonoaudiólogo, especialistas “psi” e, por fim, “a outra escola”. De mãos dadas com o seu monitor, sem a correria da formação em fila e corredores livres para o caminhar cambaleante, o aluno é guiado à sua sala, onde todos os colegas já terminaram seus cabeçalhos e estão aprendendo sobre adição e subtração. Um tatame devidamente posicionado horas antes o espera com peças de montar e bichos de pelúcia, e num aceno confuso e conformado do professor regente ao monitor, se inicia mais um dia de trabalho na escola inclusiva.

Iniciamos este texto com o relato do diário de campo de um monitor de inclusão do município de Rio Grande-RS¹ para pensar sobre a função desse ator no contexto escolar e sua presença nas políticas educacionais contemporâneas. Os discursos que circulam atualmente acerca desse profissional têm produzido uma proliferação de termos e nomenclaturas tais como: profissional de apoio, auxiliar de ensino, estagiário de inclusão, apoio pedagógico, mediador ou monitor. Além disso, dependendo de quem se dirige a ele pode ser chamado de tio ou tia, profe ou somente “o estagiário”. Atravessando as fronteiras nacionais ele é denominado *maestro sombra* em países como Colômbia, Peru e México. A polissemia do termo evidencia também uma imprecisão acerca da função e do trabalho que deve ser desenvolvido por esse profissional no espaço da escola.

Apesar de ser uma categoria profissional relativamente comum, ainda é invisibilizado nos espaços escolares e sua função não tem uma definição clara. Entretanto, uma iniciativa é certa: se um aluno com algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, é matriculado numa escola, sujeitos são captados pela Secretária de Educação nas classes iniciantes das licenciaturas e áreas afins do ensino superior com a promessa de enriquecimento curricular e contrato de trabalho de dois anos.

A partir daí é ele, o monitor de inclusão², quem acompanha o aluno todos os dias, ajuda na compreensão das suas características e que idealmente deve atuar de forma articulada com os professores da sala de aula regular, da Sala de Recursos Multifuncionais, entre outros profissionais que também fazem parte do contexto da escola. Nesse aspecto, as políticas educacionais que amparam a inserção desse profissional nas classes comuns e ditam seu regime de trabalho podem contribuir para compreensões genéricas dos papéis assumidos pelo mesmo por não evidenciar com clareza as suas atribuições. Assim, com o intuito de compreender a emergência do monitor nas políticas da educação inclusiva e a sua função, destacamos para esta análise alguns documentos que fazem referência ao monitor e/ou a sua função, os quais abrangem normativas de esfera federal e do município estudado³:

¹ Diário de campo escrito no contexto do curso de formação “Cirandar: rodas de investigação desde a escola” da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

² Neste trabalho utilizaremos a nomenclatura monitor de inclusão por se tratar da denominação utilizada no município pesquisado.

³ Trata-se do recorte da pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande, sobre a proveniência e emergência dos Monitores de Inclusão na cidade do Rio Grande-RS.

QUADRO 1 - Normativas do monitor de inclusão/profissional de apoio

NORMATIVA	DESCRIÇÃO
Lei n. 9.394/1996	Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Resolução CNE-CEB n. 2/2001	Resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
Política nacional de 2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Decreto n. 6.949/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU, assinado pelo Brasil em 2007
Lei n.12.764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
Lei n. 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
Diretriz municipal de 2016	A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: orientações e procedimentos operacionais para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS
Resolução CME n. 042/2018	Diretrizes Operacionais para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado

Fonte: elaborado pelas autoras (2020)

Para analisar esse conjunto de documentos propomos uma articulação teórica que nos parece bastante potente no trabalho com as políticas. Trata-se de utilizar a inspiração genealógica (FOUCAULT, 1979), embasada numa perspectiva pós-estruturalista em articulação com a Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Ousamos tal articulação uma vez que nos parece que ambas formas de olhar se pautam na compreensão de que os terrenos que engendram e produzem as políticas não são neutros e nem evidenciam um ponto original de onde tudo evolui. Dessa maneira, tanto para a genealogia, quanto para a Abordagem do Ciclo de Políticas, buscar pela emergência do monitor de inclusão e analisar a sua função é problematizar as relações, disputas e tensões que ensejam formas específicas de descrever e, portanto, de produzir esse profissional.

Utilizando da caixa de ferramentas foucaultiana e a inspiração genealógica, o intento é investigar os fios de proveniências e a emergência do monitor de inclusão nessas políticas

educacionais, traçando a rota de análise da formulação e ação das mesmas a partir de Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) com a Abordagem do Ciclo de Políticas. Essas teorias serão instrumentalizadas a fim de auxiliar na compreensão dos processos de constituição e lutas engendradas na arena educacional ao problematizar a produtividade e questionar os efeitos das políticas que desembocam ou envolvem os monitores de inclusão.

As ferramentas de análise

As coisas, os discursos, ou as verdades de uma época não têm origem nem essência, mas sua constituição é marcada pela discórdia, dispersão, ou como sugere o próprio Foucault (1979), pelo *disparate*: como “origem baixa”, lugar do acontecimento, da emergência em sua singularidade. Tendo como inspiração a genealogia foucaultiana, não se ambiciona uma história totalitária, inflexível e fatalista, mas ela possibilita compreender a relação entre inclusão e os monitores em sua dinamicidade, e os processos de instituição de práticas naturalizadas nos discursos educacionais.

Uma das articulações que constituem esse método são os contextos de *proveniência* e *emergência*, cujo potencial de análise é voltado às problematizações de tudo que se reivindica como essência, estado de verdade e origem na História. Aqui utilizamos a proveniência a fim de compreender a constituição do monitor como resultado de uma trama constituída de práticas e discursos tácitos que tornaram possível sua existência em um dado momento histórico. O objetivo não é buscar o ponto de origem nas políticas que sustentam sua atuação, mas olhar para as diferentes condições que possibilitaram a sua constituição.

Seguir o filão complexo da proveniência é [...] manter o que se passou na dispersão do que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (FOUCAULT, 1979, p.21)

Trata-se de uma investigação atenta dos fios heterogêneos dessa trama desenhada, pois é ao expor a articulação e proliferação de acontecimentos que se configuram nesse ponto que podemos perceber aquilo que é acidental e descontínuo na narrativa histórica. E então é nessa descontinuidade que desponta a emergência, onde se é possível designar a irrupção do monitor, quando das tensões e dos entrecruzamentos a necessidade dessa figura nas políticas educacionais vem à tona. E mais uma vez, vale ressaltar, que não se trata de buscar um ponto específico na história que determine exatamente o surgimento desse ator, mas sim:

[...] o princípio e a lei singular de um aparecimento [...] é a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com o seu vigor e a sua própria juventude [...] Ninguém é, portanto, responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela, ela sempre se produz no interstício. (FOUCAULT, 1979, p.24)

De modo geral, ao instrumentalizar a emergência conseguimos apontar, no andar sinuoso da descontinuidade, aquilo que aflora nos intervalos dos acontecimentos. Se com a proveniência é possível rastreamos os vários começos possíveis, tentando demarcar os percalços que contribuíram para a construção das políticas que envolvem o monitor de inclusão, é na emergência que acompanhamos seu irrompimento.

Já a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD 1992) podemos analisar o agir político em vários estágios, numa sequência de elementos que perpassam as esferas administrativas, as redes de poder, redes políticas, aspectos sociais e econômicos⁴. As políticas são processos que vivem e morrem. Sobre isso, Ball compara as políticas públicas a um foguete:

[...] decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se, em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.307)

Pensar sobre esse foguete é interrogar o lugar em que agem (espaço), como e quando agem (tempo). Essas perguntas são feitas no Ciclo de Políticas articulando e relacionando os processos micro e macro políticos através de cinco contextos: influência, produção de texto, prática, resultados/efeitos e estratégia política.

Para Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006), o contexto da influência é onde as políticas são iniciadas e o terreno é preparado para a construção e disputa de discursos. Leva a denominação *influência* porque fica mais a mercê da ingerência da arena pública, comissões, grupos e outros espaços de articulação. Está vinculado com o contexto da *produção de texto*, onde se articulam a linguagem do interesse, disputas e acordos entre os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares. Estes enfoques se expressam também no contexto da *prática*, ponto em que fica legível a forma com que os atores sociais são ativos no processo das políticas educacionais, surtindo efeitos dessa interação na forma com que são

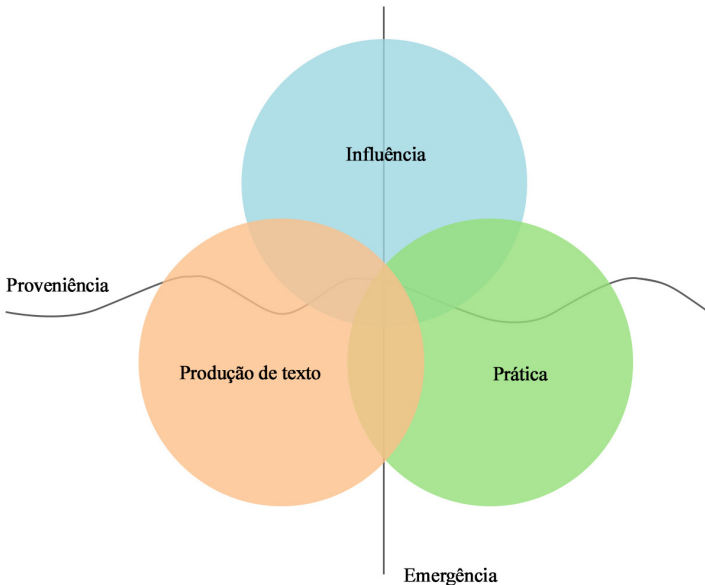
⁴ Salientamos que nesta perspectiva de análise não se faz uso do termo *implementação*, pois a política não é feita e implementada em determinado ponto no tempo, mas vive um processo de tornar-se (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.15).

interpretadas e reinterpretadas. Já no *resultados/efeitos* as políticas são analisadas a partir de seus impactos, e na *estratégia política* em termos de ações necessárias para se lidar com as desigualdades geradas por determinada política.

Nas limitações de nossa análise trabalharemos com os contextos de influência, de produção de texto e com o contexto da prática. Esses três estão em simbiose, não se constituem como etapas lineares, sequenciais, já que cada um envolvem diferentes lugares e grupos de interesses (NOZU, 2013, p. 33). A proposta dessa teoria é potente justamente por ser flexível e de natureza aberta. Assim fica claro que uma análise pode partir de qualquer um dos contextos, sendo uma escolha do pesquisador e não uma regra a ser seguida.

Pensamos que a Abordagem do Ciclo de Políticas pode se correlacionar com a proveniência e emergência numa possibilidade de entrecruzamento e formas de olhar, tal como evidencia a figura 1, por nós construída. É possível notar os contextos de influência, produção de texto e prática num diagrama representando as relações de pertença e continência entre contextos e os elementos que os compõem. Em sua intersecção duas linhas se cruzam: uma linha horizontal representado os fios de proveniência (se desenhando tal como uma linha do tempo, porém sempre sinuosa e não evolutiva ou linear); e a linha vertical referindo-se a emergência, a irrupção de algo no jogo das forças de um tempo e um espaço, o desencadeamento.

FIGURA 1 - Diagrama de articulação da Abordagem do Ciclo de Políticas, Proveniência e Emergência



Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Sabemos que os esquemas são sempre limitados e de nenhum modo conseguem demonstrar a complexidade das tramas que envolvem a constituição histórica das práticas. Porém, nos pareceu produtivo tentar minimamente evidenciar a articulação dessas perspectivas teóricas por meio de uma imagem que elucide o ponto de intersecção no qual se encontra nosso olhar para análise do monitor de inclusão nas políticas.

As possibilidades de interlocução entre a forma como a genealogia se volta para a construção das historicidades e a maneira como a Abordagem do Ciclo de Políticas compreende as políticas nos parecem bastante produtivas, uma vez que ambos não tratam esses terrenos como pacíficos e neutros, mas imersos em tensões, embates, disputas. Logo, a partir do quadro teórico anunciado nesta seção, nos dispomos a analisar tanto a emergência do monitor escolar nas políticas já destacadas, quanto a maneira como sua função é produzida por tais documentos. Não nos interessa descobrir a “verdadeira face do monitor de inclusão” ou então “buscar a realidade real da educação inclusiva”, mas sim colocar em funcionamento a máquina do pensar. O que nos interessa é rachar os conceitos e fazer ranger as articulações das teorias (CORAZZA, 2002).

As construções acerca do monitor de inclusão

A seção leva o título de *construções*, pois é dessa forma que o ator se delinea. Se constrói quando a Educação Inclusiva se torna pauta de convenções internacionais e quando as discussões desses espaços se concretizam no Brasil. Se constrói nos preâmbulos da individualização escolar e se mantém ainda em construção quando emerge com as primeiras políticas que lhe fazem referência. Assumimos o parâmetro que o monitor de inclusão se constrói ao longo das normativas porque não o percebemos enquanto uma figura linear e contínua, muito pelo contrário, emerge e se constrói na medida em que também nos processos políticos educacionais se rompem determinadas ordens de saberes.

As reformas da política educativa, iniciadas na década de 1990, no tocante aos sistemas de ensino, têm encorajado que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, no caso dos deficientes, aconteça, preferencialmente, nas salas de aulas comuns em escolas regulares. Isso posto, assiste-se a uma reconfiguração das modalidades de atendimento em serviço (SILVA, 2008, p.68).

Podemos localizar a *resposta educativa de recursos e apoios que a escola deve proporcionar para esses sujeitos* na lei nº 9.394/1996 sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que faz referência ao *apoio especializado* destacando no art. 58 que: “1º Haverá, quando necessário, *serviços de apoio especializado*, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, grifo da autora). Tal artigo reforça o comando constitucional no que tange o dever do Estado e amplia à oferta da educação. Neste momento ainda não se fala de inclusão, mas sim integração.

Já a resolução CNE-CBE n. 02/2001, que discorre sobre o atendimento pedagógico especializado realizado nas classes comuns, pontua sobre a disponibilização de serviços de “*apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação*”, para além do professor especializado, professores intérpretes e profissionais itinerantes intra e inter institucionalmente. Podemos notar a proveniência do monitor e a sua construção, quando se localiza a necessidade de *apoios necessários*, diferenciados dos professores regulares e especializados. Ou seja, esse discurso sobre a *necessidade de apoios à inclusão* parece tecer os fios de proveniência e as condições de possibilidade para o futuro aparecimento dessa figura nas políticas, uma vez que elucida a necessidade de um profissional diferente dos que já atuavam em cena, pois a escola passa a atender demandas diferentes.

As discussões sobre as diferentes demandas da escola não ocorrem de forma isolada, mas também são oriundas de importantes eventos voltados à educação, tais como o discurso em defesa de Escola para Todos ocorrido em Jomtien, Tailândia (1990), por meio do qual estiveram reunidos representantes da Educação dos Países da América Latina e do Caribe, e de compromissos firmados na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, (Salamanca, Espanha, 1994) e, o Fórum Consultivo Mundial Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (Dakar, Senegal, 2000).

As construções dessas políticas inclusivas podem ocorrer de forma mais direta pelos chamados “empréstimos de políticas”, e ainda pelo patrocínio e/ou imposição de algumas soluções oferecidas ou recomendadas por agências multilaterais, como por exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os organismos multilaterais assumiram o papel de difundir o receituário neoliberal a fim de homogeneizar e promover uma regulação transnacional nas políticas educacionais dos considerados países subdesenvolvidos (SANTOS, JÚNIOR, 2017).

Stephen J. Ball (2001) analisa esse processo político enquanto *convergência de políticas (transferência de políticas* ou ainda *empréstimo de políticas*), que desemboca em um novo paradigma de governo educacional, se articulando num debate mais geral em torno da questão da globalização. Ainda salienta que assistimos o desenvolvimento de uma linguagem de políticas em comum, articulada em relatórios governamentais, que “servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas” (p.100). Quando deslocado aos contextos locais essas questões são reelaboradas de formas distintas. Se podemos categorizar a globalização como um dos fatores de potência para influência, não podemos assumir que esse fenômeno ocorre da mesma forma em todos os lugares. De acordo com Popkewitz (1996) “se pode encontrar uma particular internacionalização de ideias assim como uma reflexão nacional específica sobre como estas ideias se concretizam”, cada lugar irá modificar as políticas recomendadas de forma inerente ou particular.

Podemos citar como modelo da internacionalização dessas políticas inclusivas o decreto n° 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pes-

soas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU, assinado pelo Brasil em 2007. Trata-se de um documento com 50 artigos que versam sobre os direitos das pessoas com deficiências, e sugere ações de promoção e proteção jurídica desses sujeitos. Sobre as obrigações gerais dos Estados Parte, fica visível a ingerência da ONU ao sugerir que todas as medidas necessárias devem ser colocadas em prática a fim de fazer valer o acordo, “inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes” e “levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência” (ONU, 2007). Tal documento ainda reforça a importância da cooperação internacional para a concretização da proposta:

Artigo 32.1. Os Estados Partes reconhecem a importância da *cooperação internacional e de sua promoção, em apoio aos esforços nacionais* para a consecução do propósito e dos objetivos da presente Convenção e, sob este aspecto, *adotam medidas apropriadas e efetivas entre os Estados e, de maneira adequada, em parceria com organizações internacionais e regionais relevantes e com a sociedade civil e, em particular, com organizações de pessoas com deficiência.* (ONU, 2007, grifo das autoras).

Os acordos dessa convenção não foram incorporados nas políticas educacionais de forma automática, pois as mesmas se inserem num processo de mediação e elaboração conforme as disputas entre diferentes agentes que atuam na arena política dos direitos da pessoa com deficiência. Para tanto, é seguido de significativas movimentações em âmbito nacional que constroem a emergência do Monitor de Inclusão, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Dessa maneira, é perceptível que os embates da influência acabam por se expressar no contexto da produção do texto (sejam eles textos oficiais, textos políticos, pronunciamentos, discursos), e que transpassam o binarismo de codificação e decodificação. Mainardes (2006) expressa que:

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de texto competem para controlar as representações da política. Assim, as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. (MAINARDES, 2006, p.53 e 54).

A partir da articulação desses contextos conseguimos evidenciar alguns fios de proveniência da figura do monitor nas políticas, que demonstra uma necessidade da escola de se voltar ao aluno, individualizar seus processos. Aspectos assentados especialmente na ideia de serviços de apoio ao aluno, criam condições de possibilidade para o surgimento do monitor. O aluno toma o centro do processo educativo, sendo o planejamento, atividades específicas e atendimento individual, expoentes dessa centralidade e individualização do processo educativo.

Com a influência da Declaração da ONU que modula a ação das nações signatárias de ações políticas que busquem a inclusão, percebemos que a figura do monitor emerge nas políticas, se evidenciando a presença desse profissional de apoio em diferentes documentos. Sua nomenclatura varia apresentando-se como monitor de inclusão, profissional de apoio, cuidador e acompanhante, cujas funções perpassam o cotidiano da escola como auxílio à alimentação, locomoção e atividades escolares, melhor dispostas no quadro abaixo.

QUADRO 2 – Normativas que evidenciam a emergência do monitor de inclusão

NORMATIVA	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA AO MONITOR
Política de 2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p.17, grifo das autoras).
Lei n. 12.764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	“Parágrafo único: Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”
Lei n. 13.146/2015	Institui a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”	Capítulo 2 XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Fonte: elaborado pelas autoras (2020)

A partir do momento em que percebemos a emergência da figura do monitor nas políticas de inclusão, também constatamos não só a polissemia do termo, mas a indefinição da sua função. Apesar da lei nº12.764/2012 tratar de uma especificidade, demarca pontos importantes quanto à construção do monitor por trazer como categoria o *acompanhante especializado*. Já a lei 13.146/2015 diferencia o *atendente pessoal* e o *acompanhante do profissional de apoio escolar*, estabelecendo que:

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; [...] XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal. (BRASIL, 2015).

Mesmo se tratando da diferenciação entre o *acompanhante*, *atendente pessoal* e *profissional de apoio* as atividades desempenhadas se cruzam e confundem, onde a única marcação diferente refere-se ao espaço escolar. Essas questões demonstram como a problemática da indefinição da nomenclatura se expressa no contexto da prática: ora tem um nome, ora tem outro, embora as atribuições acabem sendo praticamente as mesmas. Dentro desse quadro de emergência de uma figura polissêmica que assume múltiplas funções no cotidiano da escola, os efeitos da emergência e as indefinições citadas ficam nítidos quando afunilamos a análise para o âmbito municipal, onde as normativas são mais estratégicas e específicas.

No documento “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: orientações e procedimentos operacionais para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS” o monitor de inclusão deve articular-se em espaços de reuniões pedagógicas, para sensibilização e formação continuada na Educação Inclusiva, sejam na própria escola de atuação ou em encontros oportunizados pela Secretária de Educação. Sobre a sala de aula, deve direcionar sua atenção para toda a turma e não somente para o aluno com deficiência:

Auxiliar o(s) estudante(s) e sua turma na realização de todas as *atividades pedagógicas* planejadas pelo professor regente e com as devidas adaptações implementadas pela Sala de Recursos, bem como na sua locomoção e acessibilidade em todo espaço escolar, atendendo às necessidades educacionais específicas do(s) estudante(s), buscando sua autonomia e independência. (RIO GRANDE, 2016, p.17 e 18)

Outro ponto que merece nosso olhar refere-se ao destaque dado neste excerto ao papel do monitor como aquele que deve realizar as atividades planejadas pelo professor ou as adaptações implementadas pela Sala de Recursos. Com isso evidencia-se, à primeira vista, um afastamento do monitor como aquele responsável por pensar, planejar ou propor

atividades. Esta responsabilidade ficaria a cargo dos profissionais da escola, como professores regentes ou professores do Atendimento Educacional Especializado, onde ao monitor caberia somente sua *aplicação* junto aos estudantes. Porém, no contexto da prática e a partir das vivências que os monitores descrevem⁵ isso parece não se materializar, uma vez que em grande medida são eles os responsáveis pelo patenteamento e adaptação das atividades, assim como o foco da sua ação acaba recaindo muito mais sobre aquele estudante dito de inclusão do que aos demais.

Além disso, a responsabilização do monitor pelos processos de inclusão na escola pode também ser visualizada quando se especula uma variedade de situações em que o mesmo pode ser exposto: “[...] Ser resolutivo em momentos de risco para o estudante e para os demais, tomando decisões rápidas e adequadas ao contexto escolar, no momento necessário [...] Em situações de tensão novas e inesperadas, manter o equilíbrio emocional” (2016, p.20). Então, além de atribuições profissionais, o foco emocional do monitor também é alvo da política ao especificar situações que podem ser vivenciadas, como por exemplo, num momento de crise do estudante ou emergência médica, onde claramente o profissional a ser invocado não seria o monitor de inclusão, mas como é ele quem acompanha a criança no dia-a-dia se postula que esteja preparado para essas intercorrências.

Antagônica à essa política temos a resolução do Conselho Municipal de Educação das diretrizes operacionais para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2018), que não fala sobre o monitor de inclusão, mas sim sobre *profissional de apoio*, não especificando suas atribuições para além do que já foi trazido nas políticas de esfera federal:

Entende-se por profissionais de apoio aqueles necessários para a promoção do atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade, da comunicação e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção, prestando *auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades* com independência devido à sua condição de funcionalidade ou sua condição de deficiência, buscando a sua autonomia. (RIO GRANDE, 2018, p. 5)

Problematizamos como uma política contraditória, pois nesta diretiva a ênfase recai sobre os atendimentos individualizados, por mais que já seja anunciado e praticado no município que o monitor é indicado também para atendimento da turma e não somente para o estudante dito da inclusão. Inclusive diretores e coordenadores se valem dessa normativa para deslocarem monitores para turmas com dificuldades de aprendizagem a fim de atuarem enquanto professores de apoio, evidenciando mais um ponto das múltiplas funções assumidas.

⁵ A pesquisa conta com a realização de entrevistas com alguns monitores da cidade, que embora não seja o foco deste artigo, nos permitem já anunciar algumas análises como essas.

Logo, se afirmamos e reafirmamos que as indefinições legais acabam sendo caras às incumbências do monitor de inclusão o quadro que se desenha é: por que essas compreensões são significativas para esse paradoxo da *definição indefinida* do monitor de inclusão? Como Ball bem expõe, compreendemos os monitores de inclusão como jogadores chave das políticas da educação inclusiva:

[...] atores e sujeitos trazidos à existência pela política, e, na verdade, eles incorporam mudanças na forma como as políticas, de toda uma variedade de tipos, trabalham e retrabalham no que significa ser um professor e quem faz o que nos processos de escolaridade e quem faz um trabalho com políticas. Eles incorporam um novo tipo de carreira de política, com condições de trabalho diferentes daquelas dos professores e estão, em um sentido prático, tanto na periferia da política como são jogadores-chave nas redes sociais heterogêneas das políticas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p.98)

Assim, ao mesmo tempo em que podem ser atores importantes no processo das políticas inclusivas também estão às suas margens por não serem reconhecidos enquanto uma categoria com funções próprias, que se diferenciam do restante do contexto escolar. São trazidos à tona num contexto de mudanças de paradigmas educacionais e incorporados nessas mudanças que vão ocorrendo no âmbito da escola, cuja presença é condicionada pelos estudantes público alvo da educação inclusiva. Sua construção, a *definição indefinida*, nos provoca a pensar quais os processos que estão ocorrendo na escola e quais suas limitações e inflexões. Não conseguimos definir o que é o monitor de inclusão, mas conseguimos observar o que não é.

Considerações finais

A breve análise dessas leis é uma amostra do entendimento de que os enunciados presentes em tais documentos se ligam a uma forma de ser do pensamento social e educacional de uma época. E essa compreensão parte da assertiva de que perceber os documentos como monumentos (LE GOFF, 2003) os quais materializam a atmosfera de um tempo histórico, são importantes para a compreensão de dadas racionalidades e políticas de verdades, mas sempre passíveis de problematizações e ressignificações.

O monitor de inclusão pode ser considerado uma das estratégias para a promoção da autonomia e da participação para efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento individual do aluno. Faz parte de uma política que produz um sujeito que está em constante processo de individualização, onde o Estado aciona mecanismos que mobilizam sujeitos outros, com funções específicas, em uma engrenagem que responde a uma finalidade: “Esses aspectos não ocorrem por inclinação à obediência, mas por processos de subjetivação que constituem a inflexão de cada um aos discursos instituidores da política de inclusão escolar”

(KRAEMER, 2020, p.77). É a partir dessas constantes problematizações que construímos novas maneiras de se encarar o debate educacional e traçar outras compreensões sobre a Educação Inclusiva e o Monitor de Inclusão.

Referências

- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF.
- BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- BRASIL. Política Nacional, de 07 de janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, p. 1-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, p. 1-5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.
- CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Novos olhares na Pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. p. 105-132.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- KRAEMER, G. M. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. **Revista Momento**: Diálogos em Educação, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 71-87, abr. 2020.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais de Paranaíba-MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

ONU, Organização Mundial das Nações Unidas - **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2007. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 20 out. 2020.

POPKWITZ, T. Rethinking decentralisation and state/civil society distinctions: the state as a problematic of Governing. **Journal of Education Policy**, 11(1), 27-52, 1996.

RIO GRANDE. Diretriz Municipal n. 66, de 01 de janeiro de 2016. Orientações e procedimentos operacionais para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS. **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Rio Grande, RS, p. 1-30.

RIO GRANDE. **Resolução n. 042, de 2018**. Conselho Municipal de Educação da Prefeitura Municipal do Rio Grande. Diretrizes Operacionais Para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado.

SANTOS, T.; JÚNIOR, C. A. D. Integração regional e educação: o caso do Mercosul. **Oikos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 22-36, jun. 2017.

SILVA, F. C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino-aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e Escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP: Junqueira&Marin; Brasília/DF: CAPES, 2008.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

CAPÍTULO VII

A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA JUSTA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: IGUALDADE, DESIGUALDADE E O DESAFIO DA EQUIDADE

José Aparecido da Costa
Alexandra Ayach Anache
Eladio Sebastián-Heredero

Introdução

A presente produção é desenvolvida a partir da pesquisa em andamento intitulada Acesso do Estudante com Deficiência Visual ao Currículo nas Universidades na Perspectiva da Escola Justa, tendo por finalidade apresentar, de maneira sintética, os fatores constitutivos no âmbito das principais leis que conferem lastro concernente a busca de práticas consoantes a efetivação da justiça nos limites da educação superior, observado o acesso curricular pelos estudantes com deficiência visual na referida etapa de formação.

O período correspondente as duas últimas décadas do século passado se notabilizou pela profusão de textos legais no que concerne à edição de políticas públicas relativas às garantias de direitos voltados às pessoas com deficiência, aspecto do qual trata este capítulo com o enfoque em componentes vinculados ao acesso curricular ao contingente dos estudantes já informado. No entanto, com o propósito de se estabelecer a devida contextualização, visando ainda se coadunar o estudo com as principais diretrizes na abordagem da Escola Justa, a partir das premissas de John Rawls (1921-2002), em *Théorie de la Justice*

(1987), e Michael Laban Walzer, em *Sphères de Justice* (1997), consolidadas por Dubet (2004). Informa-se que de maneira mais ampla, em 1981, a Organização das Nações Unidas, declarou aquele como sendo o ano internacional da pessoa deficiente, de acordo com nomenclatura vigente à época.

No Brasil, a partir de 1988, com a promulgação da chamada Constituição Cidadã, e a abertura para a criação de conselhos de direitos, houve significativo impulso tanto na representação política, quanto na implementação de ações, visando à equiparação de oportunidades para as aludidas pessoas (BRASIL, 1988).

Nesse período, em termos das políticas públicas, transitou-se da concepção de integração para a tentativa de se viabilizar a concretização da escola inclusiva, tendo como marco temporal a década de 1990, com o enfoque na educação para todos da Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA..., 1994).

Explicita-se que é de fato a partir da educação para todos que repousa esta investigação, posto que nesta dimensão, é possível o desenvolvimento de sólida análise, tendo como componente basilar as premissas fundantes relativas aos princípios incidentes no cerne da Escola Justa a partir dos percursos sedimentados.

O caminho andado no Brasil para a inclusão do estudante com deficiência visual no ensino superior

Com a abertura para a criação de conselhos de direitos, ocorridos a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, foram oportunizados significativos impulsos tanto na representação política, quanto na implementação de ações, objetivando à equiparação de oportunidades para essas pessoas.

Nesse contexto, e dado o escopo dessa produção, se enfatiza o capítulo III, artigo 208, inciso VI, Constituição Federal de 1988, cuja transcrição, assim dispõe: “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

Tendo como princípio a busca da tratativa com justeza da questão, torna-se imperioso se observar que na abrangência desse dispositivo constante da Carta Magna, se insere a necessidade de que os historicamente tratados de forma desigual, sigam com a recepção de tal tratativa, todavia, desta feita com a reversão do “olhar social”, posto que a referida desigualdade, tenha por diretriz inarredável, a adoção de estratégias, recursos e práticas que se coadunem com o atual estágio das inovações tecnológicas, bem assim, de atitudes que se insiram no campo da cidadania, aliás como se afigura na prática discursiva concernente à Constituição Federal, abdicando-se vez por toda do histórico emprego do verniz piegas. Com efeito, para além da cidadania, esta mudança de concepção, tem por finalidade, sobretudo, a concretização do acesso universal à educação.

Na mesma esteira, houve a edição da Lei. 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996b). Por se coadunar com os princípios da Escola Justa, mormente no que concerne à equidade, se traz à luz neste trabalho o seu artigo 59, inciso I, cuja redação assim se apresenta:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996b).

Portanto, se a busca em termos de pesquisa se desse exclusivamente pelos dispositivos legais, o acesso curricular pelo estudante com deficiência visual no Ensino Superior, estaria plenamente atendido. Todavia, a questão aqui é aprofundar a averiguação, buscando responder onde residem as lacunas para tal cumprimento.

Nesta abordagem acerca dos principais diplomas legais, não se pode deixar de se explicitar que há a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, documento elaborado pela Conferência Mundial Sobre Educação Superior (1998), realizada em Paris em 9 de outubro de 1998. Esse texto vinculado ao direito, também enfatiza a vedação a qualquer forma de discriminação, de acordo com a transcrição do trecho a seguir:

Como conseqüência [sic], para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas.

Diante desses documentos que se inserem no rol dos textos legais, seja no domínio nacional, seja além das fronteiras, verifica-se o quanto o Brasil ao menos no que tange à sua legislação ocupa condição de vanguarda.

Na tratativa do arcabouço jurídico acerca da temática em tela, não se pode deixar de mencionar a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Brasil em 2008, Decreto-legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008, e aprovados pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2008, 2009). É relevante destacar, que a referida Convenção teve seu texto aprovado com equivalência de Emenda Constitucional por tratar de temática dos direitos humanos, nos termos do artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

O aludido texto, tem interferência direta na terminologia legal atribuída ao segmento das pessoas com deficiência, já que por força da condição já mencionada, essas deixam de ser pessoas portadoras de deficiência e passam a ser pessoas com deficiência. Sendo esse, no aspecto político, um antigo pleito dessa parcela da população brasileira. Observa-se que esse recente dispositivo legal traz em seu bojo a preocupação com a garantia do acesso à

informação e por extensão com a disponibilidade de tecnologia assistiva no âmbito da estrutura educacional. Nesse sentido, apresenta-se aqui a título de melhor explicitação trecho do artigo 9º, Acessibilidade, da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, do Decreto n. 6.949/2009, *in verbis*:

1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural [...] (BRASIL, 2009).

Todavia, também é preciso destacar, que o texto em estudo apresenta da mesma forma, a obrigatoriedade de se assegurar o acesso ao Sistema Braille¹, na qualidade de importante forma de comunicação para a pessoa com deficiência visual. Com o escopo de melhor se compreender esta abordagem, destaca-se o que diz um trecho do artigo 24, relativo à Política Educacional, do Decreto n. 6.949/2009, ao contemplar o acesso para as pessoas com deficiência, *in verbis*:

3. [...] Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:
a) Facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares; (BRASIL, 2009).

Se expresse que trazemos este componente legal para esta produção, justamente por se considerar que tal forma de escrita e leitura, ou mesmo acesso à comunicação e informação, poderá ser necessária em qualquer etapa da educação, inclusive na superior, vez que a perda ou redução visual pode se apresentar por diversas causas e mesmo em qualquer momento do processo de escolarização desse.

Seguindo com a análise dos diplomas infraconstitucionais, destaca-se que o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, ao estabelecer as diretrizes para o público alvo da Educação Especial, em seu artigo 1º, inciso VI, preconiza o seguinte, *in verbis*: “VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;”, dispositivo este que por certo, não pode excluir o acesso curricular na dimensão do processo formativo, em uma

¹ Sistema criado em 1825 pelo francês *Louis Braille* (1809-1852), teve sua versão definitiva publicada em 1837, o Sistema Braille ou anagliptografia se caracterizou por muito tempo como a principal forma de escrita e de leitura para a pessoa cega ou com baixa visão acentuada.

perspectiva que para além dos preceitos contidos na defesa da escola inclusiva, extrapole a tessitura das considerações, para a dimensão das instituições de educação superior (BRASIL, 2011).

Em consonância com o exposto, a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência -Estatuto da Pessoa com Deficiência, ao tratar da educação, no capítulo IV, artigo 28, inciso XIII, apresenta a seguinte incumbência às instituições de ensino públicas e privadas, *in verbis*: “XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Do que estamos falando quando colocamos escola justa

Segundo Dubet (2004, p. 542), a definição de uma escola justa, é sobretudo complexa, em razão da diversidade de fatores que abarca:

A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte. O quadro formal da igualdade de oportunidades e do mérito foi globalmente instalado em um grande número de países.

Porém, esta concepção puramente meritocrática da justiça escolar se defronta com grandes dificuldades e, mesmo que aceitemos o princípio, fica claro que ele deve ser ponderado [...].

Na realidade, ao se deter nos aspectos que sistematizam as condicionantes documentais que respaldam a concepção da escola para todos, se identifica muito mais uma carta de intenções, que qualquer modificação fática que permita se apontar componentes por meio dos quais possam ser justificadas mudanças no plano da consciência social.

Assim, não são raras as vezes em que se percebe atitude de impacto social, quando um estudante com deficiência visual consegue concluir a graduação em qualquer dos cursos. De forma que ainda recentemente no ano de 2009, foi noticiada a conclusão do curso de letras por um estudante com a aludida característica no município de Santa Maria Rio Grande do Sul (SELAU; DAMIANI, 2014).

Portanto, tantas outras situações análogas à retratada no caso em tela, reproduzem ainda o divórcio entre o que propugna a justiça distributiva, a intencionalidade presente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) e a realidade contida no cerne das instituições de Educação Superior (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1998).

Desta forma, fica evidente que as práticas requeridas por uma universidade que efetivamente se pretenda justa, necessariamente precisa romper com a cultura exclusivamente meritocrática, abdicando desta maneira das práticas cristalizadas em ações desenvolvidas a partir da concepção elitista revestida pelo liberalismo e valoração do capital.

[...] A criação de um conhecimento pluriverso parece ser uma possibilidade que pode promover um contexto realmente reformador para a educação superior. Uma reforma que seja mais justa e relevante para o provimento de conhecimento e educação realmente necessários para os nossos tempos, uma educação que não se limite a responder aos anseios da agenda reformista corporativista [...] (SHULTZ, 2014, p. 25-26).

Para além dos fatores inseridos no contexto das condições materiais, há que se considerar histórico transcórrer de pieguice que promove verdadeiro abismo ao se pensar na vigência da Escola Justa em consonância com o acesso dos estudantes com deficiência visual à Educação Superior. Esse aspecto se refere à concessão de notas aos citados estudantes. Como a presente pesquisa é desenvolvida em dados concretos, julga-se pertinente se explicitar que a comprovação do exposto se cinge à educação básica, a partir de investigação conduzida por Costa (2016, p. 78), oportunidade em que determinada estudante do Ensino Médio assim se expressou, ao tratar de como vivenciava o processo avaliativo no âmbito da unidade escolar que frequentava:

[...] Diante da explicação da estudante, apresentamos a arguição de como ela obtivera as notas até o momento da entrevista: respondeu que os professores lhe atribuíam nota seis e, às vezes, sete. Afirmou também que frequentemente sua família cobra notas mais elevadas, alegando que elas são boas, mas que ela poderia obter outras melhores [...].

Não se trata aqui de se buscar qualquer tratativa compensatória, vez que conforme Bruno (1999) afirma, que a visão é responsável por 80% das informações que recebemos. Portanto, poder-se-ia expor tal realidade como algo insolúvel à luz da Escola Justa.

Tampouco, se traz a expressão da estudante em tela, como se fosse uma condição análoga às restrições contidas no âmbito do capital cultural. Sendo que caso se encontrasse respaldo nesta última hipótese, se creditaria tal circunstância na conta desse componente diretamente vinculado a estruturação do currículo oculto e, porque não dizer em constitutivos fáticos inserido no rol da complexidade dos elementos contidos no domínio da Escola Justa, sobretudo quando damos o enfoque à justiça distributiva.

A realidade trazida pelo dizer da estudante, é incidente de forma direta na injustiça de base. Já que se encontra calcada na pieguice que tem o poder da desconstrução de convicções, vez que oferece premiação de consolo a quem em face dos recursos pedagógicos existentes poderia de fato usufruir da Escola Justa.

Santana (2017, p. 34), em produção desenvolvida em data recente no âmbito do Colégio Militar, traz constatação na mesma esteira, embora neste caso a justificativa fundante de identificação, seja a prática em termos de uma escola que se baseia em todos, desprezando assim, as trajetórias dos sujeitos:

Nossas escolas ainda são extremamente homogeneizadoras em suas práticas e, desse modo, reproduzem e aumentam as desigualdades e diferenças sociais, na medida em que oferecem o mesmo tipo de educação aos distintos grupos, privilegiando aqueles com melhores oportunidades.

A evolução fundamental ocorrida no conceito de igualdade de oportunidades, tal como se observa na atualidade, tem relação direta com a noção de desempenho. De uma ideia inicial de que ao Estado bastava garantir os recursos necessários à escola pública e gratuita, em que a responsabilidade pelo aproveitamento desses recursos era da família e do aluno, passou-se esse encargo à instituição educativa [...] (SANTANA, 2017, p. 43).

Conforme Ferreira (2004), a rigor, se constata forte presença estatal no início do processo educacional para os estudantes com deficiência visual. Essa ligação em termos de iniciativa pública remonta a 1854, quando da criação do Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro. Entretanto, mesmo nestas duas primeiras décadas do século XXI, persiste a dicotomia entre inclusão versus atuação das instituições de atendimento educacional especializado. É evidente que pesquisadores têm identificado nessa vertente movimentos de maior ou menor radicalidade (BRASIL, 2016; CARVALHO, 2004; JANNUZZI, 2004; MANTOAN, 2015; SASSAKI, 1997; WERNECK, 1999). No entanto, tal oscilação não parece ter influenciado o abandono do viés meritocrático, em se tratando do acesso dos estudantes com deficiência visual ao currículo. Tanto assim, que nesta produção, se fez oportuno se trazer à baila, ainda que de forma bastante sucinta o empenho pessoal de Walkírio Ughini Bertoldo no ingresso no curso de Direito em uma universidade gaúcha (SELAU; DAMIANI, 2014).

Por outro lado, ao se buscar o estabelecimento de tessitura dos fatores concernentes à Escola Justa, não se pode deixar de se averiguar a interferência da evolução das terminologias, com o escopo de se compreender como as palavras trazem nexos causais com a melhor compreensão das percepções sociais. Tomando-se como componente basilar que este capítulo examina fatores cuja interação se apresenta no contexto da inclusão na perspectiva da Escola Justa, é necessário se acentuar que a igualdade, sendo este termo caro a tal perspectiva, teve *locus* em um dos movimentos emblemáticos relativos à pessoa com deficiência. Esta afirmativa, se refere ao já citado período de 1981, sendo aquele denominado como Ano Internacional da Pessoa Deficiente, cujo lema foi Igualdade e Participação Plena.

Ora, algumas marcas ambientadas em contexto de terminologias históricas são tão fortes que acabam por promover confusão quanto à compreensão social. É por esta razão

que parece residir reivindicação paradoxal ao se propugnar pela tratativa desigual aos iguais. Portanto, não se pode negar a influência desses aspectos inseridos no campo das terminologias, quando se busca a justiça distributiva no cerne das universidades, quando a temática em voga é inclusão dos estudantes com deficiência visual nessa etapa de formação.

[...] Você tem injustiças sociais em geral, desigualdades sociais em geral, nas quais se misturam mecanismos de discriminação. Então, não se deve confundir discriminação e desigualdade social. Um operário pobre não é discriminado como homem, mas enquanto operário ele é bastante desigual [...] (DUBET, 2015, p. 159).

É fundante estabelecer esse diálogo com Dubet (2015), sendo que a expressão do autor traz o adensamento da complexidade da Escola Justa. Com o escopo de se buscar a compreensão da inacessibilidade curricular relativa à presença do estudante com deficiência visual na Educação Superior, pode-se constatar em diversas circunstâncias que não haja discriminação, vez que este estudante, ainda que com boa dose de empenho pessoal, a exemplo dos demais acadêmicos chegou ao cumprimento de seu objetivo ao ingressar no curso. Portanto, considera-se pertinente ou mesmo fundamental, se verificar a justiça que ocorra ou não a partir desse instante. Pois, é exatamente após ingresso que este estudante para além do cunho meritocrático, precisará da desigualdade de tratativa em função dos recursos específicos requeridos para a sequência de sua caminhada acadêmica de forma segura e autônoma. Sendo esta a lacuna que muitas das vezes o separa da justiça distributiva, mesmo que o atingimento desta seja pela via da desigualdade.

Ao se propor investigação acerca do acesso educacional atinente aos acadêmicos com deficiência visual, se observa o desenvolvimento de pesquisas que tratam da tecnologia assistiva e inclusão, sendo tal abordagem realizada a partir de um campo com significativa abrangência, seja no que se refere à Educação Básica, seja com fulcro na etapa superior, conforme se afigura nas produções de Bersch (2017), Furlan e Ribeiro (2015), Galvão Filho (2009) e Garcia e Galvão Filho (2012).

Entretanto, verifica-se lacunas investigativas na ambiência universitária, inclusive com menor número de produções, quando a análise se detém especificamente no acesso ao currículo com a mediação da tecnologia assistiva, no que diz respeito ao acadêmico com deficiência visual, evidenciando assim, que no que tange ao acesso desses estudantes ao sistema educacional, transcorre ainda de maneira pouco célere.

No entanto o que propomos por meio desta pesquisa é o aprofundamento da investigação, tendo como componentes fulcrais o currículo não prescrito, a Escola Justa em suas dimensões e o fator capital cultural, enquanto elementos incidentes no processo inclusivo no âmbito da universidade.

Portanto, há que se considerar em termos de pesquisas científicas, as dimensões curriculares, em averiguações que ultrapassem a concepção do currículo prescrito ou formal. Nesta perspectiva, é determinante que se parta de uma realidade em que apesar da existência de diversos desafios na busca pelo acesso educacional, contudo, há o desenvolvimento de estudos, e estes precisam se constituir à luz da reflexão abarcada pela escola justa. Trata-se sempre de medida importante, vez que procura assegurar análises, que não desprezam as singularidades presentes no contexto educacional.

[...] Todo aluno experimenta o valor que tem para os demais com quem, em certo sentido, também se compara. Diante disso, os intercâmbios entre eles devem ser pensados e estruturados pela procura de respostas às necessidades impostas pelas atividades e, não apenas, aos conteúdos dessas necessidades. (SILVA, F., 2012. p. 6).

Ao se refletir acerca do acesso ao currículo na Educação Superior no que concerne ao acadêmico com deficiência visual, imediatamente se pensa no fator da autonomia, tendo em vista que, o aspecto autônomo para o estudante com deficiência visual, se apresenta com profundos vínculos no que diz respeito ao processo inclusivo, tão em voga nos dias atuais.

Neste contexto, é salutar que se trate da possibilidade da questão da inclusão, considerando de forma objetiva se a progressiva utilização das ferramentas computacionais em associação com a usabilidade do Sistema Braille, ou mesmo de qualquer uma das possibilidades referidas de forma isolada, tem assegurado o desenvolvimento acadêmico ao currículo prescrito e às suas demais dimensões de forma ampla na perspectiva da constituição da escola justa. “A igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso [...]” (DUBET, 2004, p. 3).

É decisivo que o papel das universidades esteja inserido no contexto desta busca de aprofundamento do estudo da interação do acadêmico com deficiência visual, pois, de outra forma, mantém-se o currículo divorciado do cotidiano universitário. De maneira que, o currículo e até mesmo a legislação, que trata dos direitos das pessoas com deficiência, seguirão apenas e tão somente prescritos. Do ponto de vista desta produção, ao se problematizar tal questão, busca-se a rigor, tratar-se do caráter inarredável da autonomia do sujeito com vistas à compreensão desta como elemento diretamente vinculado ao atingimento do processo inclusivo da significativa parcela dos estudantes com deficiência visual, cada vez mais, presentes na Educação Superior, incentivando de maneira contínua, a busca de novos caminhos mediados pela justiça educativa.

Desta forma, por seu papel social e de identificação, valorar o aspecto relevante do currículo na compreensão mediante a devida contextualização do acesso a este, para o acadêmico com deficiência visual, é medida salutar na consolidação da autonomia baseada

na ruptura com toda e qualquer prática excludente. No dizer de Silva, T. (2002, p. 150), “[...] no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade [...]”.

Portanto, ao se enfatizar a necessidade da efetiva garantia ao acesso curricular para o discente com deficiência visual, é preciso contextualizar, ainda que de forma breve, a partir do acompanhamento da história, que culmina com as alternativas disponíveis presentemente para tal fim, com possibilidades de utilização de forma isolada ou associada.

Para que se compreenda a dimensão da questão do acesso ao currículo em todas as suas nuances, enfatiza-se o entendimento da construção curricular enquanto componente vinculado ao poder. Nesse sentido, se recorre a Silva, T. (2002, p. 16) que, ao analisar o currículo no contexto da perspectiva pós-estruturalista, afirma: “[...] Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder [...]”.

Assim, assegurar o acesso curricular ao acadêmico com deficiência visual, é contribuir para a vigência de condições inseridas na aquisição de poder, logo, é viabilizar medidas objetivas para a consolidação do processo inclusivo na dimensão da formação universitária.

Observa-se que, em termos do fazer pedagógico, não há uma compreensão do locus escolar, calcado na amplitude que pode e deve ser concebida ao espaço escolar, em atitudes e práticas cotidianas, que reverberem nesse locus, a capacidade transformadora do ambiente escolar, a partir do entendimento real de seu valor incidente. É desta forma, que a expressão de Silva, F. (2003, p. 12) explicita o significado do espaço/tempo representado pela identificação e compreensão escolar: “Os processos de estudo e investigação educacional passam pela compreensão das escolas em toda a sua complexidade técnica, científica e humana [...]”.

Da mesma forma que em todos os setores da sociedade, também na educação a justiça tende a ser entendida como igualdade de oportunidades e mérito, ou seja, uma educação justa é aquela que oferece a todos as mesmas oportunidades e aqueles que merecem são recompensados alcançando as melhores notas, recebendo a melhor educação, conseguindo os melhores empregos. (HORA; LELIS, 2017, p. 180).

Considerações finais

Como é possível verificar, são vários os documentos e legislações que asseguram direitos às pessoas com deficiência. Entretanto, apesar das alterações no campo das terminologias adotadas com o fito de se designar as pessoas em tela, e no caso da tratativa

específica desta produção, das condições para o acesso via currículo nas instituições de educação superior, durante o período necessário para a conclusão de determinado curso, encontra-se referências às alternativas vinculadas à tecnologia assistiva e computacional, mas não se evidencia reflexões que preconizam o acesso a tais recursos por estas, a partir por exemplo, do desenvolvimento de programa de formação com o escopo de se viabilizar a aplicação dessas ferramentas de maneira sistematizada no âmbito da docência.

Em suma, não se busca compreender quais as eventuais implicações da inserção de tais recursos, ou ainda da falta destes, no entendimento da dimensão da conjuntura da universidade. De forma que, sendo este aspecto elemento constitutivo da formação acadêmica, mediada por qualquer dos componentes tecnológicos ou ainda a partir da adoção de estratégias, presentes na formação do referido estudante, se apresenta como componente fulcral para o acesso à Educação Superior com a real perspectiva do emprego das inovações tão presentes no lócus universitário, vez que o conjunto de componentes legais por si só não poderá responder por tal mudança.

Assim, por todas as razões já explicitadas, discutir a inclusão dos estudantes com deficiência visual, há que se constituir em instante necessário e desafiador. Necessário, porque uma universidade que pratique a justiça no processo de formação disponibilizado para a sociedade não pode prescindir de todas as inovações socialmente construídas com vistas à efetivação de ações com evidentes filiações calcadas na vivência diversa e plural.

Ao mesmo tempo, o acesso curricular pelos estudantes com deficiência visual, observada a senda da justiça na dimensão formativa, requer visibilidade no lócus aqui tratado e ainda que, se trate de aparente paradoxo no atual momento, essa visibilidade poderá transitar para o espaço das universidades por meio da formação docente com a especificidade requerida pelas ferramentas tecnológicas, mesmo que se observe atualmente a restrita participação do contingente populacional do qual trata este trabalho, realidade que se apresenta ainda em diversas instituições de educação superior, pois, tal acesso se dá de forma gradual. Sendo, portanto, este o componente desafiador, na medida em que de forma marcante no processo histórico do acesso do estudante com deficiência, quase sempre, se aguardava a presença deste no ambiente de formação, para somente depois, se pensar em maneiras de se efetivar as condições necessárias ao acesso. De sorte que a alteração dessa lógica, é desafio que requer imediato planejamento no cerne das universidades para que tempos distintos e promissores possam ser vivenciados.

Referências

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei. 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Senado Federal. Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRUNO, M. M. G. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais-alunos-professores**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 1999.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1998. Brasília, DF: Escritório UNESCO Brasil, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 15 jul. 2019.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Brasília, DF: Escritório UNESCO Brasil, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

COSTA, J. A. **O atendimento educacional especializado do estudante com deficiência visual**: entre o Braille e as tecnologias computacionais. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais – 1994. Brasília, DF: Escritório UNESCO Brasil, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

DUBET, F. Estigmas e discriminações: a experiência individual como objeto. [Entrevista cedida a] Éder da Silva Silveira. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 157-161, 2015. Disponível em: <http://revisataletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/17781/12763>. Acesso em: 15 jul. 2019.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

FERREIRA, P. F. Recorte histórico: do Imperial Instituto dos Meninos Cegos ao Instituto Benjamin Constant. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, set. 2004 Edição especial. Não paginado. Disponível em: http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevSet2004_E_Parte_1c.rtf. Acesso em: 15 jul. 2019.

FURLAN, F.; RIBEIRO, S. M. O processo de inclusão no ensino superior: encontros e desencontros dos sujeitos que participam deste processo. **Poiesis**, Tubarão, v. 9, n. 16, p. 384-398, 2015. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/3025/2470>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

GARCÍA, J. C. D.; GALVÃO FILHO, T. A. **Pesquisa nacional de tecnologia assistiva**. São Paulo: ITS Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/368505.PDF>. Acesso em: 15 jul. 2019.

HORA, D. L.; LELIS, L. S. C. Escola justa e organização escolar: a percepção de professores brasileiros do ensino médio. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 167-184, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/download/67493/41191>. Acesso em: 15 jul. 2019.

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SANTANA, R. **Retratos da meritocracia escolar no colégio militar de Campo Grande**: das igualdades e desigualdades como expressões da (in)justiça. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F. Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 417-429, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/9633/pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SHULTZ, L. Novas agendas para a internacionalização da educação superior: rumo a opções descoloniais e futuros pluriversos. In: CUNHA, C.; JESUS, W. F.; GUIMARÃES-IOSIF, R. (Org.). **A educação em novas arenas**: políticas, pesquisas e perspectivas. Brasília, DF: Liber Livro, 2014. p. 17-30. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232078>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SILVA, F. C. T. Estudo de documentos curriculares locais e suas implicações para construção da diferenciação/flexibilização curricular (1998-2008). **Revista Científica e-Curriculum**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 1-16, 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10851/8052>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SILVA, F. C. T. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. 2003. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva**. Quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

CAPÍTULO VIII

O DIREITO À INCLUSÃO DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, POLÍTICA E LEGAL DE ATENDIMENTO

Jeanny Monteiro Urquiza
Bárbara Amaral Martins

Introdução

Em todos os setores que compõem o Estado brasileiro, a educação é consensualmente concebida como um dos maiores pilares da sociedade. Esta afirmação se corporifica por meio da literatura científica de nosso país, que comprova o quanto essa instância apresenta grandes potencialidades para atuar no processo de formação do ser humano, de modo a enriquecê-lo com valores como a ética, a cidadania e a equidade (justiça social). Parte-se do pressuposto de que os processos educativos consubstanciam a edificação de uma sociedade mais consciente e respeitadora de todos os direitos (principalmente os de essência humana), com vistas à eliminação de práticas sociais excludentes, que são as principais promotoras de preconceitos e disparidades na nossa contemporaneidade.

Neste âmbito, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) evidenciam que a educação é o principal alicerce da vida social, que amplia a cultura e a própria cidadania. Este documento deixa claro que a educação escolar assume um compromisso com a diversidade humana: “[...] trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo. Se o nosso sonho e o nosso empenho são por uma socie-

dade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola o convívio e a valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura de paz” (BRASIL, 2001, p. 5).

À luz do paradigma da diversidade humana, a educação projeta a constituição de uma sociedade inclusiva, que seja capaz de valorizar as diferenças e as singularidades que assinalam cada indivíduo, o que é vital para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático (BRASIL, 2001). Por esta razão, a inclusão pode ser entendida como o acesso contínuo ao espaço da vida em sociedade por todos os indivíduos. No entendimento de David Rodrigues, a inclusão se trata de um direito que contribui para “densificar” outros direitos e, por isso, deve ser transversal à escola; constituindo-se, ainda, como um valor educativo de primeira linha para que todos possam acessá-la (RODRIGUES, 2017).

A inclusão, quando refletida nos contextos da educação escolar, se insere em linhas que compõem o campo da educação inclusiva: ação política, cultural, social e pedagógica advinda da defesa do direito de todos os alunos estarem juntos – tendo necessidades especiais ou não, sem nenhum tipo de prática discriminatória (BRASIL, 2008). Na perspectiva da educação inclusiva, os espaços da escola ganham centralidade na luta para a implementação dos direitos sociais, pois são nesses ambientes que as relações fundamentadas no respeito à dignidade e a qualquer diferença podem ser consolidadas, ainda tendo como base o convívio escolar com a diversidade (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, Vieira (2003) esclarece que a proposta básica da educação inclusiva é a de que sejam oferecidas aos alunos da Educação Especial as mesmas oportunidades educacionais que qualquer outro discente tem acesso. Assim, a autora pondera que essa igualdade de oportunidades não pode ser entendida como se os estudantes as vivenciassem da mesma forma, com as mesmas necessidades. Aplica-se, neste contexto, o princípio de equidade, que pode ser compreendido como a definição de justiça social, pressupondo “[...] que o que se oferece seja compatível com as características e possibilidades de quem recebe [...] ele não substitui o termo inclusão [...] a inclusão serve à equidade e certamente não pode existir uma sem a outra...” (RODRIGUES, 2017, p. 293).

É a partir dessa premissa que a legislação brasileira versa sobre o atendimento aos alunos que compõem o público da Educação Especial, de modo a ilustrar que este mesmo atendimento deve se consolidar preferencialmente na rede regular de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, com vistas ainda a concretizar o princípio de inclusão (BRASIL, 1996). Neste cenário, é importante esclarecer que essa e outras disposições afixadas atualmente no campo legal advieram de muitos debates, discussões e pesquisas que se efetivaram nacional e internacionalmente.

Quando refletimos sobre a interface entre a educação e a Educação Especial, devemos entender que a conjugação entre esses dois campos é resultante de estudos que

consideram a indissociabilidade entre educação e direitos humanos. Isto fica claro na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10) quando essa normativa afirma que: “o desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial”.

Diante do exposto, compreende-se que a própria dimensão educativa é uma instância privilegiada na promoção e compreensão desses direitos, além de ser um direito em si mesma. Ela se configura como espaço para a consolidação do respeito às diferenças e às singularidades de cada indivíduo, especialmente aqueles que foram marginalizados ao longo dos mais diversos contextos históricos. É por isso que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos complementa que: “a educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos [...]” (UNESCO, 2007, p. 25).

No tocante às populações historicamente excluídas, torna-se importante evidenciar nelas a existência de um público específico: as pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação (AH/SD), que não recebem a devida atenção nos contextos escolares em razão ainda de sua invisibilidade, que é decorrente do desconhecimento sobre as especificidades de sua educação. A não identificação desses indivíduos ocasiona a privação de um ensino que lhes desenvolvam o máximo do potencial que possuem; cenário esse que precisa se desconstruir.

Pessoas com altas habilidades/superdotação: de que público estamos falando?

O público com AH/SD é composto por indivíduos que apresentam um desempenho superior que transcende a média de seus pares etários. Segundo Rangni (2019, p. 17), “[...] recebem diferentes denominações: superdotados, sobredotados, com altas capacidades, talentosos, etc.” e ainda são alvo de inúmeros mitos, preconceitos e concepções erroneamente estabelecidas tanto no plano social como no educacional. Nesta direção, Manso (2012) complementa que esse conjunto de representações conceituais influencia, substancialmente, na elaboração de estratégias e ações que se direcionam a essas pessoas, de modo a dificultar os processos de identificação e de atendimento necessários a este grupo social.

Vale destacar, neste contexto, que o fenômeno AH/SD é extremamente complexo, assinalado pela dualidade entre as predisposições biológicas e os estímulos procedentes do ambiente social, que resultam no desenvolvimento de uma ou mais habilidades (WINNER, 1998). De acordo com a Teoria dos Três Anéis proposta por Joseph Renzulli (1978), com-

preendem-se as AH/SD como um comportamento oriundo da interação entre três elementos: a habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade. Deste modo, o autor pondera que estes três fatores não precisam estar necessariamente, presentes ao mesmo tempo, mas é importante que eles interajam em algum grau, para que um alto nível de produtividade possa emergir (RENZULLI, 1986 *apud* FLEITH, 2006).

Nesta conjuntura, Pérez (2003) desvela uma tríade de fatores que têm alicerçado a carência e/ou precariedade no atendimento que se deve destinar aos indivíduos com AH/SD: mitos e crenças populares sobre as características desta população; preconceitos socioculturais e ideológicos a respeito deste grupo e de seu processo educativo e, finalmente, a desinformação sobre o fenômeno. Esse conjunto de elementos, na perspectiva da pesquisadora em questão, ainda se configura como empecilho para a constituição de uma identidade própria desse público, contribuindo para a perpetuação de representações conceituais negativas e/ou distorcidas sobre as suas necessidades e educação. Fleith (2006) concorda com este pensamento ao refletir que as concepções que integram o imaginário social além de serem, em sua maioria, estereotipadas e preconceituosas, também se apresentam como obstáculos para a implementação de programas e serviços voltados para a população educacional que apresenta AH/SD.

Com base nessa premissa, Pérez (2003) reflexiona sobre um dos principais mitos que foi socialmente vinculado a este público: a sinonímia que a sociedade estabelece entre o fenômeno AH/SD, a genialidade ou prodígio; que converge erroneamente ao pensamento de que essas pessoas são capazes de realizar apenas ações prodigiosas e/ou extraordinárias. Deste modo, é negável que esse entendimento se associa a outro mito: o de que esses indivíduos apresentam um desempenho acadêmico generalizadamente elevado, de maneira a se pressupor que a incidência das AH/SD é rara, seja no contexto educacional, seja na esfera social. Neste universo, é necessário esclarecer que a literatura científica que compreende este fenômeno, seus processos educativos e seu público, tem atestado o quanto este campo ainda é envolto por percepções inverídicas, deturpadas e míticas, que não correspondem à realidade de sua população e que se polarizam às reais necessidades que ela apresenta.

Este cenário deixa claro que há muito que se fazer em prol da educação desses indivíduos, para que possam ganhar visibilidade nas práticas educativas e para que vivenciem uma educação prazerosa, estimulante e, ao mesmo tempo, crítica. Assim, constituem-se como grandes imperativos a elaboração e a operacionalização de instrumentos voltados para a identificação desse alunado, visto que o processo identificador precede tanto à proposição de políticas públicas para a área como à concretização de ações e programas. Sobre as políticas educacionais, é inexequível elaborá-las sem antes conhecer o seu público (PÉREZ, 2003).

No que se refere às reflexões apresentadas acima, Martins, Pedro e Ogeda (2016) evidenciam a pouca expressividade de estudos que se relacionam ao processo de identifica-

ção e ainda refletem sobre a carência de instrumentos sistematizados de avaliação nacional que se volte a esses alunos (instrumentos que possam ser validados e utilizados amplamente no sistema de ensino brasileiro). Arelada à carência, as autoras ainda pontuam a ausência de cientificidade dessas ferramentas para que possam revelar dados fidedignos sobre a identificação de pessoas com AH/SD, o que aumenta as condições de invisibilidade e de desvalorização desses estudantes.

Quanto às suas características, é importante esclarecer que não há uma uniformidade em relação a elas, de modo que sejam aplicáveis a toda essa população. Nesse sentido, os comportamentos de AH/SD, além de se diferirem um dos outros, são singulares a cada indivíduo. Logo, não há como estabelecer uma padronização dessas condições, visto que elas podem se revelar sob diversos matizes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 11) oferece um panorama sobre essas pessoas, de modo a esclarecer que elas demonstram potencialidade elevada em algumas áreas, sejam isoladas ou combinadas: “[...] intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes [...]” (BRASIL, 2008, p. 11). Ainda de acordo com esse documento, são pessoas que apresentam habilidade acima da média nas áreas de seu interesse, grande criatividade e o envolvimento com a tarefa, sendo todos esses traços pertencentes à teoria de Renzulli (1978).

Isto posto, Guenther (2011) esclarece que a marginalização desta população ocorre, nos contextos escolares, devido ao despreparo do sistema educacional brasileiro no que tange ao processo de identificação, o que ocasiona a estas pessoas: desencanto, frustração, sofrimento, desestímulo e a constante banalização de suas capacidades na cotidianidade das ações educativas; capacidades essas que são tolhidas de se desenvolver por não serem descobertas. Nesse sentido, Martins (2020) justifica que essa conjuntura se efetiva devido à educação se direcionar, tradicional e historicamente, mais às deficiências, de modo a excluir este público quer seja pelo fato de não identificá-lo com precisão, quer pelo motivo de não se ofertar, convenientemente, proposições educativas consonantes às suas condições, ceifando-lhes as oportunidades de desenvolvimento de suas capacidades.

Vale destacar que a configuração dessas condições dificulta o processo de construção de uma identidade dessas pessoas, o que se traduz em ônus significativos no processo de escolarização que elas vivenciam, tal como a ausência de uma concepção clara sobre as suas necessidades e peculiaridades, que lhes assegure a efetividade de seus direitos em relação a uma educação de qualidade (BRASIL, 1988). Guenther (2011, p. 131) compartilha desta mesma perspectiva ao ponderar que:

[...] o problema não está em ‘receber’ o aluno com *diferenças visíveis*, mas em integrar à ação educativa o ‘*aluno invisível*’, que parece igualzinho aos outros, mas não é... Essa situação não ocorre com alunos deficientes, mas com os mais capazes, dotados e talentosos. (grifos da autora).

A partir de tudo o que foi exposto, torna-se indispensável refletir sobre o processo de inclusão das pessoas com AH/SD no sistema educacional brasileiro, de maneira a entender o percurso histórico, político e legal de atendimento que foi trilhado por esta população nos contextos educacionais.

Trajетória histórica, política e legal de atendimento à pessoa com altas habilidades/superdotação: discussões sobre a (in) visibilidade deste público e de seus direitos educacionais

O processo de inclusão do público com AH/SD fundamenta-se no pressuposto da educação inclusiva, concebida como aquela que se incumbe por fomentar, nos sistemas escolares, processos educativos com base na diversidade, que é consolidada a partir do momento em que verdadeiramente ocorre a inclusão da população de Educação Especial. Isto garante a todos os estudantes o convívio salutar com a diversidade; orientando-os, ainda, para o princípio de respeito em relação às diferenças. Segundo Freitas e Pérez (2010), todo esse alunado possui direito à escolarização e à aprendizagem em ambientes educacionais heterogêneos, numa tentativa de romper-se com preconceitos que ali se encontram socialmente arraigados.

Sob esse prisma, Martins e Chacon (2018) advertem que necessitamos transpor, no ensino regular, um grande mito que impede a efetivação de proposições educativas consonantes às características dos estudantes com AH/SD: o entendimento de que são autosuficientes, cujos potenciais não necessitam de estímulos. Assim, devemos entender que este conceito se configura como uma grande barreira tanto para o processo de identificação como para o de atendimento, de maneira a resultar na invisibilidade desses indivíduos no próprio sistema educacional brasileiro.

Segundo Reynaud e Rangni (2017, p. 68), os alunos com AH/SD, no Brasil, ainda vivem no anonimato e passam pela vida sem saber de seus direitos como estudantes que integram o público da Educação Especial. Assim, essas pessoas, “[...] se concluem a educação básica, o fazem por conta de uma dose extra de paciência e perseverança, pois, muitas vezes, a falta de estímulo faz com que caiam na mediocridade acadêmica que, tristemente, obscurece suas altas habilidades ou superdotação”. Rangni (2019) comprova, em um estudo recente, que este panorama na atualidade pouco se alterou e os processos de identificação e de atendimento timidamente avançaram; se considerarmos as publicações que datam mais de oitenta anos (RANGNI, 2019).

Consonante ao exposto, Delou (2005) evidencia que a historicidade da pessoa com AH/SD na esfera educacional brasileira é marcada pela continuidade/descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais registradas desde 1924, quando se validaram

os primeiros testes de inteligência no país. Por conseguinte, o primeiro registro de atendimento a estes indivíduos data o ano de 1929, quando a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro passou a prever o atendimento educacional dos ditos “supernormais¹”. A autora avança historicamente ao pontuar que o primeiro registro federal sobre esta população ocorreu em 1961, com a Lei n. 4.024 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação e dedicou os artigos 8º e 9º para se referir à educação dos excepcionais (termo concebido por Helena Antipoff para se referir aqueles cujo desempenho se localizasse abaixo ou acima da média de seus pares, de modo a incluir pessoas com deficiência e com AH/SD). Em 1967, Delou (2005) ainda aponta que o então denominado Ministério de Educação e Cultura criou uma comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento aos superdotados.

A década de 1970 foi assinalada pela expansão dos atendimentos da Educação Especial, e isso repercutiu na função que as instituições escolares (e especializadas) passaram a exercer nas políticas desta modalidade educacional. É nesta esfera que a legislação brasileira assinala a promulgação da Lei n. 5.692 em 11 de agosto de 1971, que explicitava pela primeira vez, no artigo 9º, o direito dos estudantes com AH/SD de receberem tratamento especializado. Porém, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 2) reflete que esta normativa “[...] não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais”. Tal encaminhamento, entretanto, não atingiu o alunado com AH/SD, que permaneceu sendo ignorado nas escolas regulares. Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura funda o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que se responsabiliza pela Educação Especial no Brasil. Esta instância impulsionou ações educacionais que contemplavam as pessoas com deficiência e os indivíduos com AH/SD, mas ainda de modo assistencial.

Reynaud e Rangni (2017) constituem o cenário histórico que se consolidou após esse período e durante as décadas de 1980 e 1990, de modo a revelarem que políticas públicas com significância (e voltadas para essas pessoas) não foram implementadas nestes contextos, o que denota que não se tenha dado a elas a necessária importância. Essas políticas também não conseguiram disseminar conhecimentos acerca da imprescindibilidade da identificação e do atendimento educacional especializado a esse público. Mas, segundo as autoras, dois marcos internacionais mudaram esse panorama: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Neste último documento é explicitado um dos principais fundamentos da escola inclusiva, que é o direito de todas as crianças aprenderem juntas, independentemente das dificuldades e das diferenças que elas tenham. “Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às

¹ Segundo Delou (2005) essa terminologia foi utilizada no texto legislativo da época.

necessidades de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos [...]” (UNESCO, 1994, p. 5).

De modo a prosseguirmos com a trajetória histórica, política e legal referente ao público que apresenta esse fenômeno, é necessário complementar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, levantou, em seu Art. 59, uma série de possibilidades: a aceleração escolar para que esses discentes concluam em menor tempo o programa escolar; a organização de métodos, currículos, técnicas e recursos voltados às suas necessidades; professores com especialização adequada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de professores capacitados para a inclusão desses alunos nas classes regulares e, entre outras ações, a proposta de educação especial voltada ao trabalho, mediante a articulação com os órgãos oficiais, especialmente para os indivíduos que demonstram habilidades superiores na área artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

No tocante a essas ações, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ressalta o direito dos estudantes com AH/SD ao AEE, que é uma proposta que “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 11). Sob a ótica deste documento, vale destacar que o AEE se diferencia das atividades realizadas nas classes comuns e não substitui o processo de escolarização, pois o seu objetivo é o de complementar ou suplementar a formação dos estudantes, desenvolvendo-lhes uma postura cada vez mais autônoma e independente (BRASIL, 2008). Para os estudantes com AH/SD, as atividades de AEE devem considerar propostas de enriquecimento curricular articuladas à proposta pedagógica do ensino regular.

Em 2005, houve a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) nos estados e no Distrito Federal, de modo a se organizarem centros de referência nesta área com vistas ao AEE “[...] para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino” (BRASIL, 2008, p. 5).

Em 2007, foi implementado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, como um de seus objetivos, estabeleceu “[...] a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas” (BRASIL, 2008, p. 5). No ano de 2009, instituíram-se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que reafirmaram o público alvo da Educação Especial e definiram o caráter complementar do AEE.

O artigo 2º do Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, explicita que os serviços de apoio especializado devem eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização do público pertencente à modalidade de Educação Especial, inclusive os estudantes com AH/SD (BRASIL, 2011). Na sequência, a Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013, alterou a LDBEN de modo a reforçar que os alunos com AH/SD tenham um amparo legal para o AEE. Consonante ao exposto, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) também apresentou, como proposta na Meta 4, a universalização do acesso tanto à educação básica como ao AEE para o público de quatro a dezessete anos que tenha deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, ainda garantindo um sistema educacional inclusivo.

A partir da Lei 13.234, de 29 de dezembro de 2015, acrescentou-se o artigo 59-A à LDBEN, o qual dispõe que é atribuição do poder público instituir o cadastro nacional de alunos que apresentam esse fenômeno (matriculados na Educação Básica e na Educação Superior), com o objetivo de suscitar a execução de políticas públicas que se destinem ao desenvolvimento pleno de suas capacidades. Em parágrafo único, é definido que a identificação, os critérios e procedimentos, o cadastramento, o mecanismo de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades devem ser definidos em regulamento. Contudo, a referida disposição ainda não se concretizou e o período de 2016 a 2020 não contou com publicações governamentais voltadas à ampliação das ações que visam à efetivação da inclusão escolar.

Nessa perspectiva, destaca-se a proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que surge em 2017 e inicia-se em 2018, resultando no Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Conforme Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), essa proposta objetivava revisar a política de constituição do sistema educacional inclusivo anteriormente construído e promover a manutenção de escolas e classes especiais, renegando as discussões junto às associações científicas. Logo, os moldes adotados e proposições fizeram despertar a posição contrária dos pesquisadores, entidades e grupos comprometidos com a educação inclusiva e de qualidade para todos, tendo como consequência a suspensão do referido decreto por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 6.590/DF, referendada pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal. Neste contexto, cumpre registrar a importância de termos diligência quanto à aplicabilidade de leis e outros documentos normativos que orientam a modalidade de Educação Especial, com vistas à constituirmos mais clareza a respeito do âmbito legal e à concretizarmos os direitos de seu público; imperativo necessário para a garantia de uma educação de qualidade, respeito e integridade às pessoas que compõem este campo educacional. Esta vigilância pode proporcionar, aos indivíduos com AH/SD, a identificação de suas necessidades, o que denota o primeiro passo para consolidar o seu atendimento.

No que tange à identificação dessas pessoas, Reynaud e Rangni (2017) evidenciam um dos maiores empecilhos para a viabilização deste processo: a exigência de laudo clínico, que dificulta, também, proposições relacionadas ao atendimento. Nesta direção, houve a atuação do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) para que os sistemas educacionais passem a utilizar a avaliação pedagógica para este público, com vistas a desmistificar a exigência legal que comumente se estabelece nos contextos escolares. Sobre isso, a Nota Técnica n. 4, de 2014, dispõe sobre a não obrigatoriedade de laudos médicos em relação aos alunos da Educação Especial, pois o AEE se caracteriza por ser um atendimento pedagógico e não clínico. Nesse sentido, essa população não pode ser privada de vivenciá-lo, vez que essa privação se traduz num processo de discriminação e no cerceamento de seus direitos.

Além disso, Reynaud e Rangni (2017) complementam que tanto os educadores como os familiares são aptos a identificar as diferenças e particularidades dos estudantes com AH/SD e, conjuntamente, podem validar o que se propõe em termos legais. Uma vez identificados esses alunos, teremos os seguintes avanços: “[...] 1) serão contabilizados nas estatísticas que suportam a confecção e manutenção de políticas públicas, fixando, assim, a demanda por ações efetivas; 2) receberão atendimento educacional especializado na escola que frequentam” (REYNAUD; RANGNI, 2017, p. 82). Isto pode lhes ocasionar reflexos na esfera íntima, como uma maior compreensão de suas necessidades pelos meios familiar e escolar. Acreditamos que o reconhecimento dessas pessoas pode ressignificar a sua própria vida, permitindo-lhes mais oportunidades de desenvolvimento e a estimulação correta de suas habilidades, além dos benefícios à esfera social.

Portanto, é a partir do conhecimento sobre os dispositivos legais, associado tanto à efetivação de práticas docentes compromissadas com o processo identificador dos estudantes com AH/SD como à oferta de estímulos necessários a sua aprendizagem e desenvolvimento, que podemos reflexionar sobre a qualidade da educação que é oferecida a este público, de modo a estreitar os meandros para a consolidação da educação inclusiva.

Considerações finais

Este estudo considera a imprescindibilidade da educação inclusiva para que o sistema de ensino brasileiro se torne mais heterogêneo, plural e fomentador do respeito à diversidade, compreendida, desta forma, como a inclusão de todos os indivíduos no sistema escolar, de modo a considerar a premissa de que somos seres singulares, com características particulares que assinalam, por sua vez, necessidades educacionais peculiares. Essas condições justificam a importância de efetivação de ações didático-pedagógicas pautadas em princípios de heterogeneidade, para que talentos e potencialidades sejam estimulados e desenvolvidos.

Refletir sobre aspectos inclusivos a partir das disposições legais nos possibilita a constituição de uma concepção mais aclarada de que a educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos e isso se constitui como um paradigma que contribui para a formação humana em sua totalidade, dignidade e cidadania. Desta forma, por atuar diretamente nos fenômenos sociais, a educação apresenta uma potencial capacidade para fomentar a construção de uma sociedade mais democrática, que garanta a aplicabilidade dos direitos facultados à pessoa humana. Todavia, esses princípios devem, ainda, se fazer presentes na elaboração das próprias políticas que constituem o sistema educacional brasileiro, de maneira com que este reflita tais ideais nas discussões que permeiam os prelúdios do processo formativo, com vistas a perpassar os valores da inclusão pela Educação Básica e, também, pela Educação Superior.

Para tanto, fomentar debates concomitantes com a categoria docente se torna uma medida crucial para a desconstrução de concepções distorcidas, estereotipadas, negativas e estigmatizadas sobre a educação inclusiva, com vistas a também consolidar a inclusão de indivíduos com AH/SD. Feitas essas reflexões, considera-se imprescindível assegurar a inclusão de qualquer indivíduo, seja este público da Educação Especial ou não, de modo a lhe garantir a aplicabilidade de seus direitos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade na Educação Especial**, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Lei n. 12.796, de abril de 2013. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, DF: 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Nota Técnica n. 4, de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

DELOU, C. M. C. Políticas públicas para a educação de superdotados no Brasil. **Anais Eletrônicos da 58ª Reunião Anual da SBPC**. Fortaleza, Ceará. 2005. Disponível em http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/cristinadelou.htm. Acesso em: 11 nov. 2019.

FLEITH, D. de S. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial** [on-line], Santa Maria, n. 28, p. 219-232, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4287/2531>. Acesso em: 11 nov. 2019.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C.; Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217170.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MANSO, R. S. A. **Concepções e mitos sobre superdotação: o que pensam professores de crianças pequenas?** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2012. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/705/1/Renata%20Sayao%20Araujo%20Manso.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MARTINS, B. A. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: reconhecendo e favorecendo a precocidade em sala de aula**. Curitiba: CRV, 2020.

MARTINS, B. A.; PEDRO; M. P; OJEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis?. **Psicologia escolar e educacional**, v. 20, n. 3, p. 561-568, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00561.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Implicações do ambiente escolar para a precocidade: uma análise das situações de sala de aula. **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 36, n. 1, p. 172-193. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p172>. Acesso em: 11 nov. 2019.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>. Acesso em: 11 nov. 2019.

RANGNI, R. A. **Altas habilidades**: sugestões para pesquisadores e educadores. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappa**, [S.l.], v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978.

REYNAUD, M. L. D.; RANGNI, R. A. O atendimento aos alunos com altas habilidades à luz da legislação brasileira. In: RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação**: temas para pesquisa e discussão. São Carlos: EdUFSCar, 2017. p. 67-85.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. [Entrevista concedida a] SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 281-295, 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100283&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

VIEIRA, N. J. W. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 1, p. 7-22, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5026>. Acesso em: 11 nov. 2019.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAPÍTULO IX

A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA BAIXADA FLUMINENSE¹

Tamara França de Almeida Magalhães
Márcia Denise Pletsch

Para enfrentar os desafios da nossa época, tornar a educação mais inclusiva não é algo negociável – é a nossa única opção.

Audrey Azoulay

Introdução

Este capítulo apresenta a reestruturação da Educação Especial nas redes de ensino da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. De uma forma geral, nosso objetivo principal foi delinear um perfil da Educação Especial nos sistemas de ensino de sete municípios desta região, a saber Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados e São João de Meriti, municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), evasão escolar, violência urbana, dentre tantos outros aspectos que caracterizam as regiões periféricas do país.

¹ Informamos que este estudo toma como referência a pesquisa de mestrado da primeira autora, orientado pela segunda. A pesquisa foi financiada pelo Programa Observatório da Educação da CAPES e do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética pelo protocolo 272/2012 da UFRRJ.

Intencionamos, a partir das diretrizes políticas que se colocaram no campo da Educação neste período, identificar qual o perfil do estudante da Educação Especial atendido nestas redes, bem como a modalidade de atendimento direcionada a estes sujeitos: se Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em escolas ou classes especializadas.

A pesquisa, além de promover reflexões sobre o processo de inclusão escolar, apurou que a Educação Especial nas redes públicas municipais da Baixada Fluminense apresenta uma modalidade de atendimento mista (escolas regulares e instituições e /ou classes especializadas), bem como um público de estudantes que ainda hoje é um desafio para as práticas docentes mais tradicionais. A investigação integrou o projeto *A escolarização de pessoas com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*, desenvolvida em rede, abrangendo pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ, da UDESC e da Univali².

Os dados apresentados nesta análise foram cotejados e organizados por meio de vários sujeitos que integram o ObEE formado por estudantes de graduação, mestrado, doutorado e professores da Educação Básica, e em razão disso, sua estrutura investigativa foi desenvolvida seguindo os pressupostos da pesquisa colaborativa e coletiva. Neste sentido, assim como Ibiapina (2008), compreendemos a pesquisa colaborativa como uma proposta de investigação necessária, pois possibilita a aproximação entre universidades e escolas, além de propiciar atividades de coprodução de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional que buscam transformar a realidade educativa.

Para atingirmos os objetivos delineados, nosso escopo de análise foi estruturado a partir do mapeamento do AEE da região investigada, organizado por meio dos dados de matrículas oficiais do banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do banco de dados do Observatório da Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e dos documentos federais e locais das políticas de educação inclusiva.

Nesta direção, tendo como referência metodológica a pesquisa qualitativa, desenvolvemos uma análise descritiva apresentando o perfil da Educação Especial da Baixada Fluminense tomando como ponto de partida a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para tal organizamos nossa discussão em dois eixos: a) apresentamos o contexto das políticas de educação inclusiva no Brasil; e b) apresentamos os indicadores da Educação Especial na Baixada Fluminense considerando o Atendimento Educacional Especializado e o público atendido. Por último em diálogo com os dados da Baixada Fluminense problematizamos as possíveis mudanças no contexto analisado caso o Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 não tivesse sido suspenso.

² Os relatórios do projeto estão disponíveis no site do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) em: <http://obee.ufrj.br/>

Contexto de atuação das políticas de educação inclusiva

Possibilitar o acesso e a escolarização dos estudantes que são da Educação Especial tem sido o tema de grande parte dos aparatos legais nos últimos anos. Todavia, o acesso por si só não garante o aproveitamento e o desenvolvimento destes estudantes. Entre a condição de estar e a de permanecer na escola sabemos que há meandros que nem sempre favorecem o desenvolvimento acadêmico do aluno (BRAUN, 2012).

No Brasil, embora iniciadas a partir da década de 1990, as políticas de educação inclusiva incorporaram-se mais substancialmente nas legislações educacionais a partir da década de dois mil, mais precisamente no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Neste período foram elaboradas inúmeras diretrizes de políticas públicas direcionadas a pessoa com deficiência baseadas sobretudo, em documentos internacionais como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Declaração das Nações Unidas, 2007) que enquadrou o tema da deficiência no marco dos *direitos humanos*. Pensar a educação inclusiva no campo dos direitos humanos muda o foco sobre a compreensão do fenômeno da deficiência não mais com base na homogeneidade humana, mas na diversidade que nos constitui (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; KASSAR, 2016; PLETSCH, 2020). Os princípios da Declaração da ONU fomentaram a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) em que fica explícito que a educação inclusiva se dá “no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos” (BRASIL, 2008, p. 6). No bojo da Política foram apresentadas, também, as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. O AEE, de acordo com esse documento será oferecido em salas de recursos multifuncionais no contraturno de forma complementar para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e suplementar para alunos com altas habilidades/superdotação.

A partir destas legislações, o governo pretendeu assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AHS) preferencialmente nos sistemas regulares de ensino, apresentando a Educação Especial como uma modalidade transversal de ensino que vai desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Nesta perspectiva, apesar de continuarem existindo, os espaços segregados como classes e/ou escolas especializadas não mais funcionariam como espaços substitutivos para escolarização destes estudantes conforme ocorreu historicamente, mas como centros especializados de suporte e apoio educacional. Muitos questionamentos foram levantados acerca desta proposta devido principalmente, a precariedade institucional apresentada por muitas redes públicas de ensino e a falta de formação ou informação dos professores para atuar com essa demanda.

No entanto, é preciso dizer que desde que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi adotada, as matrículas dos estudantes com deficiência têm sido realizadas, preferencialmente, nas classes e/ou instituições regulares de ensino comum e têm aumentando progressivamente nos últimos anos. Dados do Censo Escolar de 2019 indicam que havia 1,3 milhão de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas, o que representava um aumento de 34,4% em relação a 2015. Desse total, 92,8% estavam matriculados em turmas comuns do ensino regular, majoritariamente no sistema público de ensino (BRASIL, 2019). Anteriormente a esta política, pesquisas na área mostravam que na maioria dos estados e municípios brasileiros, a inserção de alunos com deficiências no ensino regular ocorria de forma pontual e descontínua, em muitos casos seguindo os preceitos da integração (GLAT; BLANCO, 2009; MENDES; PLETSCH; HOSTIS, 2019).

Essa mudança de perspectiva nas matrículas foi sinalizada por Braun (2012) que afirma que somente em meados dos anos de dois mil às matrículas na Educação Especial começaram a ter mais estudantes com deficiência matriculados na escola comum se comparado ao número de matrículas das escolas e/ou classes especializadas. Este pode ser um indicador inicial da atuação mais incisiva das políticas inclusivas de educação deste período. Essas mudanças também foram sinalizadas no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2013 e no Resumo Técnico (BRASIL, 2014).

Os indicadores nacionais revelam, que em termos de acesso, as políticas inclusivas têm sido viabilizadas nos sistemas comuns da rede regular de ensino e cada vez mais os estudantes com deficiência frequentam a escola pública e não mais espaços segregados em instituições filantrópicas privadas. Como essas mudanças foram incorporadas nas redes de ensino da Baixada Fluminense e que suportes educacionais têm sido oferecido a essa população é o foco da nossa discussão no próximo tópico.

Os indicadores da educação especial na Baixada Fluminense

Podemos dizer que hoje o panorama da Educação Especial na Baixada Fluminense não se mostra diferente do apresentado no cenário nacional. Verificamos uma tendência crescente de matrículas na Educação Especial, principalmente nas classes comuns da educação básica. Os dados de 2019 do Censo Escolar indicaram que havia 1,3 milhão de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas, o que representava um aumento de 34% em relação a 2015. Desse total, 92% estavam matriculados em turmas comuns do ensino regular, majoritariamente no sistema público de

ensino (BRASIL, 2019). Diante desse aspecto, podemos depreender que esta região tem adotado progressivamente as propostas de educação inclusiva, reestruturando seus sistemas de ensino em consonância com a perspectiva vigente.

Ao investigarmos os índices de matrículas dos estudantes da Educação Especial por segmento de ensino, verificamos que nesta região os resultados corroboram aos coligidos em estudos prévios, apresentando os seguintes indicadores: elevado índice de matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA); baixos índices de matrículas na creche e pré-escola e índices inexpressivos nas séries mais avançadas (ensino médio e ensino profissional).

Nesta direção, embora a educação infantil seja considerada uma etapa de ensino fundamental para escolarização de alunos com deficiência, ela não tem recebido real atenção dos órgãos públicos, ocorrendo inclusive uma redução de sua “oferta”. Rebelo (2012), ao analisar os microdados do censo escolar de 2009-2010 relativos ao AEE no Brasil identificou como ínfima a proporção de AEE na faixa etária de 0 a 5 anos, não ultrapassando 3,24% dos atendimentos realizados, aspecto já evidenciado por Bueno e Meletti (2011) em levantamentos anteriores.

Para Pletsch (2017) a falta de clareza de muitos pais sobre os direitos educacionais de seus filhos, assim como a carência de oferta de vagas nesse nível de ensino, são os principais motivos pela entrada tardia destes estudantes na escola. Entretanto, a autora ressalta que o atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) decênio 2014-2024, poderá alterar este cenário nos próximos anos, uma vez que prevê a universalização do ensino para os estudantes da educação especial na faixa etária de 4 a 17 anos.

No que diz respeito às matrículas na EJA, o aumento dos índices neste segmento de ensino parece expressar o mesmo problema que ocorre com alunos que não apresentam deficiências. Embora o acesso e permanência tenha se incrementado, boa parte apresenta “baixos níveis” de aprendizagem, o que redundará em retorno à escola por meio da EJA. Este cenário torna-se ainda mais preocupante tendo em vista os dados aferidos por Rebelo (2012) e Gonçalves (2012) que constataram a existência de matrículas de alunos com deficiência na EJA regular na faixa etária dos 10 aos 14 anos em todas as etapas de ensino. A pesquisa desenvolvida pela equipe do ObEE identificou, inclusive, que muitos alunos com deficiência intelectual têm sido encaminhados para estas turmas, extra oficialmente, as quais são denominadas “EJA Especial”. Diante destes indicadores é possível considerar que a EJA provavelmente tenha sido um dos caminhos encontrados pelos sistemas de ensino para o encaminhamento dos alunos que não atingiram os níveis considerados satisfatórios de aprendizagem. O depoimento de uma das gestoras que integra o Banco de Dados do ObEE ilustra nosso argumento:

A Classe Especial é [...] a gente sempre pensou nesta questão em reduzir. Mas não há vontade política do município então a classe especial fica fazendo número para EJA especial. Transformou-se classes especiais diurnas em classes de EJA. Mas elas não são classes de EJA (ObEE, 2015 em entrevista).

Com relação aos índices do ensino médio e da educação profissional, estes merecem ser observados com mais atenção, uma vez que as matrículas realizadas nestes níveis de ensino mostram-se inexpressivas, embora perceba-se relativa progressão destes índices ao longo dos anos. Isso fica evidente se analisarmos o avanço das matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), única universidade federal da Baixada Fluminense que tem mais de 4 milhões de habitantes. Em 2013 a UFRRJ tinha apenas um estudante com deficiência e, em 2020, está chegando a aproximadamente 100 estudantes com deficiência matriculados em seus cursos presenciais de graduação em sua grande maioria moradores da região (NAI/UFRRJ, 2020). Claro que esse avanço nas matrículas evidencia não apenas que mais estudantes com deficiência estão finalizando o ensino médio na região, mas também o impacto da Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Como podemos depreender dos dados da Baixada Fluminense, assim como o contexto nacional, a tradução das políticas de educação inclusiva é marcado por peculiaridades que precisam ser mais investigadas. O excessivo número de matrículas de estudantes com deficiência e outras especificidades nas séries iniciais do ensino fundamental e na EJA, assim como o baixo índice de matrículas nas extremidades de ensino (educação infantil e ensino médio), são dados que podem estar relacionados ao oferecimento de vagas na Educação Infantil e dificuldades no desenvolvimento de propostas curriculares acessíveis que atendam as diferenças presentes em sala de aula como foi evidenciado na pesquisa de Souza (2018).

Outro aspecto observado em nosso estudo relaciona-se ao perfil do estudante atendido pela Educação Especial na Baixada Fluminense. Para isso, ao analisarmos os dados relativos ao AEE dos municípios pesquisados, buscamos apurar as especificidades mais atendidos nestes espaços. Nossa análise categorizou os dados da seguinte forma: Deficiências Múltiplas (DMU), Deficiência Intelectual (DI); Deficiência Visual (DV), Baixa Visão (BV), Deficiência Física (DF), Deficiência Auditiva (DA), Surdocegueira (SC), Autismo (A), TDI (Transtornos Desintegrativo da Infância), Altas Habilidades e/ou superdotação (AH/S) e outros termos utilizados pela maioria das redes.

Observamos que no que se refere a especificidade apresentada pelos estudantes, a maior incidência de matrículas foi a deficiência intelectual. Esta condição, como já apontado em pesquisas por Iacono (2009), Braun (2012), Rebelo (2012), Pletsch (2014), Souza

(2018), tem sido a especificidade mais evidenciada nos índices de matrículas nos sistemas de ensino. O estudo de Mendes *et al* (2016) ao analisar os microdados mostrou que 69,7% das matrículas em Educação Especial no Brasil são de pessoas com deficiência intelectual. A tabela 2 evidencia que das 5.024 matrículas realizadas na Educação Especial no ano de 2015 nestes municípios, 48,9% são de alunos com deficiência intelectual.

TABELA 1 – Quantitativos de matrículas em Educação Especial dos sete municípios participantes da pesquisa - Baixada Fluminense (2015)

DEFICIÊNCIAS	MATRÍCULAS
Deficiência Múltipla	413
Deficiência Intelectual	2.461
Deficiência Visual	45
Baixa Visão	77
Deficiência Física	310
Deficiência Auditiva	305
Surdocegueira	1
Autismo	758
Transtorno Desint. da Infância	20
Altas Habilidades/ Superdotação	13
Outros	621
Total	5.024

Fonte: elaborado pelas autoras (2020).

Vale destacar que os dados relativos a 2020 já apresentam matrículas de crianças acometidas pela síndrome congênita do Zika Vírus. Os municípios de Queimados, Belford Roxo e Mesquita registram em suas matrículas na Educação Especial 12 índices relativos a esta síndrome. Queimados registrou uma matrícula, Belford Roxo nove matrículas, Mesquita cinco matrículas e Duque de Caxias 22 matrículas. Esses dados não estão de acordo com o

número de nascimentos de crianças que pelo levantamento realizado por Pletsch e Sá (2021) chegam a cerca de 300 nascimentos nos Municípios da Baixada. Essas crianças apresentam em sua maioria deficiência múltipla e, em estudos mais recentes, verificou-se também que mesmo aquelas que não nasceram com microcefalia apresentam deficiência intelectual ou autismo. A chegada dessas crianças nas escolas ainda não foi avaliada considerando que o ano letivo 2020 não se efetivou na prática em decorrência da pandemia provocada pela COVID-19, o nomeado “novo coronavírus” (SARS-CoV-2), declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020 (PLETSCH; MENDES, 2020; SÁ; PLETSCH, 2021).

Nossos dados também mostraram que o público mais atendido no AEE é constituído por alunos com deficiência intelectual. Este indicador talvez possa justificar resultados já apresentados nesta análise em que verificamos elevados índices de matrículas destes estudantes nas séries iniciais do ensino fundamental e na EJA. Outro aspecto que a pesquisa mostrou é que há encaminhamentos equivocados sobre o “diagnóstico” destes estudantes, sobretudo a deficiência intelectual. Paiva (2017) que pesquisou as mesmas redes de ensino mostrou como o laudo ainda faz parte da cultura escolar funcionando como um balizador de práticas pedagógicas. Importante mencionar que a crença na impossibilidade de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual tem sido comum na história da educação brasileira, cujas práticas mais tradicionais optam por avaliações descontextualizadas como fim em si, e não como um processo. Isto é, existe uma grande possibilidade dos alunos identificados como tendo deficiência intelectual, como em outras épocas de nossa história, terem apenas alguma dificuldade educacional. Estudo desenvolvido por Artiles e Kozleski (2019) denunciou essa prática nos Estados Unidos em que muitos estudantes diagnosticados como tendo deficiência intelectual eram negros ou imigrantes latinos.

Desse modo, compreendemos que pensar na inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum, assim como evidenciado por Avila (2015), Campos (2016) e Souza (2018), exige pensar práticas curriculares acessíveis e sistematizadas por meio de Planejamentos Educacionais Individualizados (PEIs) com base nos princípios do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA).

Na contramão dos indicadores para a deficiência intelectual observamos outro dado que chama atenção não pelo quantitativo elevado de matrículas, mas pela quase nulidade de registros apresentados. Dados da Organização Mundial da Saúde estimam que, de 3% a 5% da população mundial (ou seja, uma em cada 20 pessoas), apresentem um nível de inteligência acima da média, possuindo altas habilidades. Sobre essa população fica a questão: Onde estão estes estudantes nas redes pesquisadas na Baixada Fluminense? Fica a dica para futuras pesquisas!

Sobre o AEE todos os municípios investigados realizam este atendimento quase que exclusivamente por meio da sala de recursos que passou a ser ofertada nas escolas segundo

indicado na Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009). Estes atendimentos são realizados prioritariamente no contraturno da matrícula no ensino comum seguindo as orientações das diretrizes específicas. Em que pesem os avanços legais, nossa pesquisa evidenciou que, as classes especiais e instituições especializadas ainda são referência de atendimento para os estudantes da Educação Especial se compararmos o número de salas de recursos oferecidas nesses municípios.

TABELA 2 – Quantitativo de matrículas Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos) período 2019-2020

MUNICÍPIO	TOTAL MATRÍCULAS	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL
Belford Roxo	2.524	182	2.342
Duque de Caxias	5.597	516	5.081
Mesquita	1.068	134	934
Nilópolis	606	82	524
Nova Iguaçu	2945	220	2.725
Queimados	1.205	75	1.130
São João de Meriti	1.577	171	1.406
Total	15.522	1.380	14.142

Fonte: Inep (2021)

Como mostram os dados os ambientes exclusivos como as classes e escolas especiais ainda permanecem como “modalidades” de atendimento a estudantes com deficiência na Baixada Fluminense e não são poucos. Conforme dados disponibilizados em 2020 pelas equipes gestoras da Educação Especial dos municípios investigados somente Queimados não tem mais classes especiais segregadas.

Nesta direção, felizmente o recente Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, do governo de Jair Bolsonaro, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 2020), o qual poderia ampliar ainda mais a segregação dessa parcela de alunos na região, foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal. O referido Decreto teve inúmeras críticas vindas de pesquisadores, associações científicas, organizações de famílias de pessoas com deficiência, congressistas e setores do Ministério Público Federal (ABRASCO, 2020; AMPID, 2020; ANPED-ABPEE, 2020), por romper com a perspectiva inclusiva presente na política anterior. Além disso, como já sinalizado por Silva *et al* (2020), a redução do papel do Estado como fornecedor de educação às pessoas com deficiência ao deixar a família como responsável pela escolha do tipo de educação a ser oferecida aos seus filhos, poderia ter consequências muito negativas para a inclusão educacional e social de pessoas com deficiências no Brasil que com a pandemia – provocada pela COVID- 19, o nomeado “novo coronavírus” (SARS-CoV-2), declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020 – teve suas desigualdades sociais e educacionais ainda mais ampliadas.

Considerações finais

Para finalizar, reafirmamos que a proposta inclusiva não implica apenas no acesso e permanência dos estudantes com deficiências e outras especificidades nas classes comuns. É preciso oferece-lhes condições que permitam sua aprendizagem e consequente desenvolvimento. Expandiu-se a oferta, mudou-se o paradigma, entretanto a mesma estrutura está mantida: turmas lotadas, acessibilidade precária, avaliação inadequada, dentre outras questões. A organização, em termos legislativos e de garantias de direito mudou e significa um avanço extraordinário na vida dessas pessoas, agora precisamos de avanços na qualidade do ensino e não permitir retrocessos.

O perfil da Educação Especial evidenciado na Baixada Fluminense vive os mesmos dilemas e perspectivas que parte significativa das redes de ensino no Brasil enfrentam. A inclusão não pode mais ser vista, como bem sinalizou Pletsch (2020), como uma responsabilidade “setorializada” da Educação Especial e sim como um conjunto de medidas políticas que o sistema de ensino como um todo deve adotar para efetivar esta proposta. A educação inclusiva permitiu a chegada do aluno com deficiência na escola e iluminou um conjunto de problemas e desafios que ainda temos para superar na educação pública brasileira para garantir o direito de aprender de todos.

Referências

ABRASCO. **Nota de repúdio ao Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**, que institui a Política Nacional de Educação Especial. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>. Acesso em: 25 out. 2020.

AMPID-Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos. **Nota de repúdio contra o Decreto n. 10.502. 2020**. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/nota-publica-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-2020/>. Acesso em: 25 out. 2020.

ANPED-ABPEE. **Repúdio sobre o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>. Acesso em: 25 out. 2020.

AVILA, L. L. de. **O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual: uma construção colaborativa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015.

ARTILES, A.; KOZLESKI, E. Promessas e trajetórias a Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. **Práxis Educativa**, v.14, n.3, p. 804-831, 2019.

ALMEIDA, T. F. **Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

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

BRASIL. **Educacenso - Resumo Técnico**, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%-C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Educacenso - Resumo Técnico**. Brasília, INEP, 2019.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília, 2020.

BRAUN, P. A. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

CAMPOS, É. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.17. n.33. p. 367-383, maio/ago. 2011.

DINIZ, D.; BARBORA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009. p. 15-35.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

IACONO, J. P. Políticas educacionais para alunos com deficiência intelectual: até quando a indefinição sobre sua certificação/terminalidade acadêmica? In: MARQUEZINE, M.C. et al. (Org.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Revista Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez.2016.

MENDES, G.M.L.; PLETSCH, M.D.; HOSTINS, R. (Orgs.). **Educação Especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL. **Banco de Dados**, Nova Iguaçu, 2013-2019.

PAIVA, C. **O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/ Education Policy Analysis Archives**, p. 1-29, 2014.

PLETSCH, M. D. **Relatório de Pesquisa**. Nova Iguaçu, 2017.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, v.29, n.1, p.1-15, 2020.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015335, p. 1-16, 2020.

REBELO, A. S. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado**: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

SÁ, M. C. de; PLETSCH, M. D. A participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus: intercessões entre o modelo bioecológico e a funcionalidade humana. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2117383, p. 1-15, 2021.

SILVA, G. F.; PLETSCH, M. D.; SARDAGNA, H. V.; BEZERRA, A. C. S. Educação Especial e diversidades: emergências atuais. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, p. 7-14, 2020.

SOUZA, K. S. M. **A aprendizagem docente e a inclusão de cotistas em novos contextos na Universidade**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SOUZA, I. M. S. **Desenho Universal para a Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

CAPÍTULO X

TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL COM FINANCIAMENTO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Silvia Márcia Ferreira Meletti

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Visando à superação da contradição entre o homem e a cultura, atribuímos à educação superior a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade.

Dermeval Saviani (2008, p. 236).

Introdução

A epígrafe indica o ensino superior como possibilidade de socialização e construção dos bens culturais. O art. 52 da LDBEN (1996) refere-se às universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos profissionais de nível superior, pesquisa, extensão, domínio e cultivo do saber humano. Diante disso, defendemos a universidade pública e apresentamos nesse estudo a produção intelectual de mestres e doutores que participaram de um projeto interinstitucional na área da educação especial no período de 2011 a 2014.

Em 2006 foi criado, por meio do Decreto n. 5.803 (BRASIL, 2006), o Observatório da Educação, um Programa da CAPES em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo estimular o crescimento da

produção acadêmica e a formação de recursos humanos na pós-graduação *stricto sensu* das Instituições de Ensino Superior (IES), nos níveis de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico.

Com a perspectiva de contribuir com o avanço dos processos educacionais no Brasil, o Observatório era composto por núcleos de professores e pesquisadores de IES públicas ou privadas vinculados aos programas de pós-graduação. Esses núcleos poderiam ser locais ou em rede¹.

Os núcleos deveriam se pautar nos eixos temáticos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Continuada, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação no Campo, Educação Quilombola; Educação Integral e Educação a Distância (BRASIL, 2006).

Foram desenvolvidos projetos financiados pelo Observatório da Educação a partir dos editais publicados em 2006, 2008, 2010 e 2012. Neste estudo especificamente, focaremos no projeto denominado “escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros” Observatório da Educação (Edital n. 38/2010/CAPES/INEP) realizado no período de 2011 a 2014.

Projeto “Escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros”

O projeto interinstitucional “escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros” teve como objetivo geral analisar a situação do atendimento educacional para o aluno com deficiência em municípios brasileiros em termos de acesso, de permanência e da natureza dos serviços educacionais organizados e destinados a esta população.

A referida pesquisa foi coordenada pela Professora Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti, com o núcleo sede na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no programa de Mestrado em Educação e teve mais quatro núcleos participantes: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenado pela Professora Dra. Mônica Carvalho de Magalhães Kassar; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Programa de Pós-Graduação em Educação com a coordenadora Professora Dra. Maria Helena Michels e a Professora Dra. Rosalba Cardoso Garcia como pesquisadora; Universidade

¹ Núcleo local composto por, pelo menos, um programa de pós-graduação *stricto sensu* de uma IES e deveria ter ao menos um docente orientador, um doutorando e dois mestrandos ou três mestrandos e até seis estudantes de graduação. O núcleo em rede era composto por três ou mais programas de pós-graduação de IES distintas e, além de possuir três docentes orientadores, cada rede deverá ter no mínimo nove doutorandos ou pós-doutorandos ou nove mestrandos e até dezoito graduandos. Informações disponíveis em: <<http://inep.gov.br/web/guest/observatorio-da-educacao>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

Federal de São Carlos (UFSCar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, coordenado pela Professora Dra. Katia Regina Moreno Caiado, e por fim, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Mestrado Profissional Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, sob orientação da Professora Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane. Destaca-se também a participação do professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) durante a vigência do Projeto. Ele participou de todos os encontros e acompanhou o desenvolvimento das pesquisas.

As pesquisadoras dos núcleos participantes do projeto do Observatório da Educação- CAPES/ INEP, citadas anteriormente, estiveram centradas em acompanhar a implementação e organização da educação especial no Brasil e nos municípios dos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraná e Santa Catarina.

O financiamento do projeto pelo Observatório da Educação possibilitou a participação de alunos bolsistas de iniciação científica, de mestrado e doutorado e estudantes colaboradores. Por meio desta pesquisa maior, surgiram outras pesquisas segundo as temáticas de interesse de cada núcleo.

Os integrantes do Observatório reuniam-se anualmente para elaboração e organização de plano de trabalho, apresentação e discussão de pesquisas científicas no evento denominado “Encontro Interinstitucional de Pesquisas, Políticas Públicas e Escolarização de alunos com deficiência” com 4 edições no período do projeto nas Universidades participantes (UEL em 2011, UFMS EM 2012, UFSC em 2013 e UFSCar em 2014). Nesses eventos participaram os convidados externos: Fernanda Becker, coordenadora de Fomento e Apoio a Estudos e Pesquisas da Diretd/INEP; o Professor Dr. Thomas Skrtic do Departamento de Educação Especial da Universidade do Kansas (EUA); Professor Dr. Alceu Ravanello Ferraro; professora Dra. Olinda Evangelista da UFSC, e o Dr. professor Roberto Leher da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A partir dessa descrição, delineamos como objetivo analisar a produção científica, especificamente as teses e dissertações vinculadas ao projeto.

As teses e dissertações vinculadas ao projeto

O objeto do estudo foram as teses e dissertações dos estudantes que participaram do projeto, por considerarmos uma “[...] produção narrativa de cunho científico, e portanto, parte da cultura” (MARIN; BUENO; PENNA, 2011).

Com base no relatório final do projeto, realizado em março de 2015, constatou-se a realização de 18 dissertações e 3 teses de doutorado, sendo 15 bolsistas e 3 colaboradores de mestrado e 3 bolsistas de doutorado. Além dessas pesquisas, outras estavam em andamento nesse período.

A análise dos 21 trabalhos permitiu verificar o enfoque na educação especial a partir das seguintes temáticas: educação profissional (n=1); trabalho docente (n=2); sala de recursos multifuncionais (n=2); programa educação inclusiva: direito à diversidade (n=2); revista nova escola (n=1); educação do campo e educação escolar indígena (n=3); EJA (n=1); avaliação, diagnóstico e encaminhamento (n=1); preenchimento do censo escolar (n=1); avaliação em larga escala (n=1); educação especial no município (n=1); transtorno do espectro autista (n=1); deficiência visual (n=2); desigualdade social (n=2). Na sequência serão apresentados os estudos.

Programa educação inclusiva: direito à diversidade

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovida pela Secretaria de Educação Especial - SEESP, do Ministério da Educação- MEC iniciou em 2003, com o objetivo de formar gestores e educadores do sistema educacional garantindo o direito de acesso e permanência, com qualidade, e dos alunos da educação especial nas escolas regulares (BRASIL, 2005). Diante disso, duas pesquisadoras (MARTIN, 2012; OLIVEIRA, 2012) analisaram os desdobramentos deste Programa em âmbitos municipais.

Martin (2012) identificou que os conteúdos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, divulgados no Seminário de Formação Docente no município Maringá- PR no período de 2008 a 2010, apresentou falta de embasamento nas palestras para a disseminação das políticas inclusivas. Além disso, a autora mapeou as matrículas de alunos da educação especial em Maringá no período de 2007 a 2012 e indicou a concentração da deficiência mental², sobretudo nas instituições e classes especiais de dependência administrativa privada. Por sua vez, Oliveira (2012) investigou no município de Corumbá-MS a visão dos profissionais da Educação sobre os cursos de formação continuada subsidiados pelo Programa e identificou o avanço social e, por outro lado, a marca a divisão de classes, o que indica a não autonomia do trabalho. Deste modo, esses profissionais utilizam na área educacional os procedimentos oferecidos por programas e projetos que, muitas vezes, não correspondem às suas perspectivas.

Trabalho docente

As pesquisas de Schreiber (2012) e Vaz (2013) teceram análises sobre o trabalho docente na área da educação especial apresentando a precarização na formação e uma multiplicidade de atribuições nas escolas de ensino regular. No que se refere aos dados do censo escolar, Schreiber (2012) identificou a quantidade de docentes que atuam na Rede Municipal de Ensino (RME) em Florianópolis e o tipo de formação no ano de 2011. Os dados mostra-

² Nomenclatura utilizada no censo escolar no período que foi realizada a pesquisa.

ram um total 2.324 professores que atuaram em 2011 na RME de Florianópolis, destes, 51 trabalharam em salas multimeios oferecendo atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Constatou-se ainda há professores sem formação específica lecionando na RME.

Vaz (2012) identificou pelos microdados do censo escolar de 2012 que há professores de educação especial, na modalidade substitutiva, em todas as regiões do Brasil, sobretudo, nos estados de Minas Gerais, Paraná e São Paulo e que esse profissional é um elemento de disputa por ser considerado importante para implementação das políticas de perspectiva inclusiva.

Sala de recursos multifuncionais

A partir de 2007 as escolas públicas brasileiras passaram a contar com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para desenvolver o Atendimento Educacional Especializado. Diante disso, Rebelo (2012) investigou os impactos da política de atendimento educacional especializado no município de Corumbá-MS. Para tanto, realizou uma análise documental do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” e analisou as matrículas dos alunos com deficiência em Corumbá (MS) no período de 1999 a 2010. Os resultados apontam que as iniciativas propostas em lei estão aumentando timidamente o número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Corrêa (2012), por sua vez, analisou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande no contexto das políticas educacionais do governo federal, que apresenta o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) como um plano executivo da educação no país e o Plano de Ações Articuladas (PAR) como seu meio de execução. Para tanto, a autora analisou os dados estatísticos divulgados pelo Inep/MEC (Censo Escolar, Ideb) e pelo IBGE (Censo Demográfico, PIB). Além disso, analisou os documentos nacionais da Educação e da educação especial e realizou um levantamento de dados do MEC sobre a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Os resultados apontam a intrínseca relação entre a ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais na Reme de Campo Grande e a execução da política educacional com o PDE/PAR. Portanto, apesar da ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais nessa rede, por meio do programa, a abrangência da oferta do AEE aos alunos da educação especial não foi ampliada na proporção que aumentou as salas com o apoio técnico do MEC, o que ocasionou convênios e parcerias com instituições especializadas para o atendimento dos alunos da educação especial.

Educação profissional

Entre as temáticas dos estudos, Rech (2012) analisou as políticas de inclusão voltadas à formação de sujeitos da Educação Especial no Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC). A autora realizou uma análise nos documentos do programa Ação Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização de Pessoas com Necessidades Específicas (TEC NEP)³ da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e documentos normativos voltados à educação especial do IF-SC. Além disso, analisou as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) segundo a educação profissional no Brasil, no estado de Santa Catarina em 2010 e entrevistou servidores que trabalham com inclusão no IF. O estudo mostrou um pequeno número de matrículas de alunos NEE no ensino profissionalizante no Brasil e no estado de Santa Catarina, entretanto, a autora problematiza a ampliação do acesso ao ensino profissionalizante para essas pessoas convergindo para a exploração do trabalho com o princípio da mais-valia, não modificando o contexto educacional. Desse modo, as políticas de educação especial voltadas para a educação profissional não rompem com as desigualdades sociais, ao contrário, legitimam e dão continuidade ao sistema capitalista (RECH, 2012).

Revista Nova Escola

Silva (2014 a) realizou uma análise das incidências das políticas de Educação Especial na revista Nova Escola, pelo fato de a divulgação da literatura científica ser mais restrita e de pouca inserção nas escolas brasileiras se comparado as publicações não acadêmicas. Silva (2014a) selecionou as publicações da revista de 1997 a 2012, que tratavam da inclusão de alunos da educação especial na escola regular. Os resultados indicam que a revista Nova Escola tem divulgado as políticas públicas de educação especial, expressando as mesmas lacunas encontradas nas políticas inclusivas, em que a “inclusão” privilegia a permanência na escola com a finalidade de socializar, secundarizando, a ação pedagógica.

Educação do campo e educação escolar indígena

No que se refere à temática educação do campo, a pesquisa de Souza (2012) pautou-se nos índices de matrícula dos alunos com deficiência que vivem no campo no estado

³ O TEC NEP é uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (com deficiência, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12779%3Aprograma-tec-nep&Itemid=800>. Acesso em: 07 fev. 2020.

do Paraná, no período de 2007 a 2010. Para a autora, conhecer a configuração da educação especial no campo a partir dos dados oficiais se justifica, pois deles resultam as políticas diretivas para esta população. Os resultados mostram que a interface educação especial com educação do campo tem elementos marcadamente de esquecimento, preconceito e indiferença que caracterizam essas duas modalidades da educação brasileira ao longo do seu surgimento histórico.

Gonçalves (2014), por sua vez, pesquisou a situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência em assentamentos paulistas por meio dos indicadores educacionais e analisou os desdobramentos do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), para os estudantes da educação especial, desenvolvido no período de 2007 a 2010 em dois assentamentos paulistas. Os resultados apontaram a presença dos estudantes da educação especial na EJA no campo. Com relação às experiências do PRONERA em dois assentamentos paulistas, identificou-se o engajamento da equipe (coordenadora, educadores e colaboradores) em escolarizar a população campesina, mesmo com os percalços de espaço físico, transporte escolar, falta de recurso. Evidenciou-se a invisibilidade dos estudantes da educação especial antes do projeto nos assentamentos. Com a permanência e frequência desses estudantes, os educadores foram estudando e buscando, coletivamente, conhecer a área da Educação Especial.

A interface entre a educação especial e a educação escolar indígena foi pesquisada por Sá (2015) especificamente na Terra Indígena de Araribá, no estado de São Paulo. Para tanto, a autora mapeou as matrículas de alunos indígenas com deficiência nas escolas indígenas do Brasil; analisou a configuração da educação escolar indígena no estado de São Paulo e como a família e a comunidade (Nimundangá e Tereguá) percebe a presença das pessoas com deficiência. Os resultados revelaram que no contexto concreto das comunidades indígenas a interface com a educação especial não é efetiva. Com relação às matrículas de alunos com deficiência houve um aumento nas escolas indígenas no Brasil. Entretanto, verificou-se que apenas uma pequena parcela desses alunos recebe algum tipo de atendimento oferecido pela educação especial, o que revela que as escolas indígenas não têm recebido real atenção do poder público. Além disso, a autora aponta um descaso do governo paulista com educação escolar indígena.

EJA

A temática EJA é apontada por Gonçalves (2012) ao analisar as matrículas de alunos da educação especial na EJA, no Brasil, no período de 2007 a 2010. O mapeamento dessas matrículas mostrou a presença de alunos com deficiência na EJA, sobretudo nas séries iniciais da EJA. Constatou-se a centralização dessas matrículas na esfera privada da EJA denominada especial (classes e instituições especiais), além disso, identificou-se a concentração

de matrículas de alunos com deficiência intelectual. Esses dados, nos indicam a necessidade de mais estudos para compreendermos o processo de escolarização no ensino regular e os encaminhamentos à EJA aos estudantes da educação especial.

Avaliação, diagnóstico e encaminhamento

Corrêa (2013) analisou o processo de avaliação, diagnóstico e encaminhamento dos alunos da educação especial na Rede Municipal de Ensino (RME) de Londrina - PR a partir da nova estrutura da educação especial do município, após o fechamento das classes especiais e da reestruturação da equipe psicopedagógica. Foram realizadas entrevistas recorrentes com a equipe psicopedagógica, bem como, a análise de laudos de encaminhamentos de crianças com necessidades educacionais especiais e seus critérios para as avaliações e diagnósticos. A autora também verificou, com base nos microdados do censo escolar, as matrículas de alunos com NEE (2007 a 2011) no município e o panorama é de ampliação dessas matrículas no ensino regular. Com relação ao diagnóstico, a ênfase é nas questões do indivíduo em detrimento do pedagógico, sendo o processo mais voltado ao funcionamento interno do aluno. Para os encaminhamentos, os procedimentos adotados eram predominantemente os tradicionais instrumentos de avaliação psicológica – os testes psicométricos.

Avaliações em larga escala

Silva (2013) em sua dissertação analisou a escolarização de alunos com NEE, na Rede Regular de Ensino no município de Londrina-PR por meio das avaliações em larga escala, especificamente, Prova Brasil (2007) e ENEM (2007, 2008) com o intuito de verificar a participação e o desempenho da referida população nas avaliações. Os resultados da pesquisa apontam que uma parcela significativa de pessoas com NEE realizaram o ENEM, entretanto, na Prova Brasil a participação dos alunos NEE foi mínima. Deste modo, a autora reconhece os avanços da legislação brasileira no que diz respeito à educação dos alunos com deficiência, porém, indica a superficialidade da prática “inclusiva”, até mesmo no sistema nacional de avaliação.

Educação especial no município

Loureiro (2013) retrata a organização da educação especial no município de Porto Ferreira- SP. Para tanto, realizou uma análise documental referente à educação especial no município (leis, decretos, atas de reuniões, notícias dos jornais municipais) entrevistou pessoas ligadas à Educação Especial e analisou os dados de matrículas de alunos com NEE no município. A autora constatou que a educação especial no município é caracterizada pela

instituição privada, de caráter filantrópico (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE). Além disso, verificou a ausência de um projeto político destinado aos alunos com deficiências nas escolas básicas do município.

Preenchimento do Censo Escolar

Diante do uso do banco de dados do censo escolar por diversas pesquisas do Observatório da Educação e conseqüentemente questionamentos sobre os números apresentados, Dias (2013) analisou o procedimento adotado pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Londrina para o preenchimento do Censo Escolar da Educação Básica, no que se refere aos estudantes com necessidades educacionais especiais. A autora realizou entrevistas com as responsáveis pelo preenchimento do Censo Escolar nas escolas, e com a responsável por essa atividade na Secretaria Municipal de Educação no ano de 2012. Os resultados da pesquisa indicaram que ao contrário do recomendado, os profissionais responsáveis pelo preenchimento das informações são os secretários e que a exigência de laudo sobre as matrículas de alunos NEE direciona apenas às salas de recursos multifuncionais, mas não às salas regulares. Em síntese, os registros dos dados censitários são considerados pelas escolas como tarefa burocrática a ser entregue à Secretaria de Educação e ao tratar dos alunos com NEE há dificuldades no preenchimento o que dificulta a compreensão de diversos aspectos da educação especial.

Transtorno do espectro autista

Silva (2014b) pesquisou sobre a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Campinas- SP. Para a realização do estudo, a autora verificou as matrículas de alunos com NEE no período de 2009 a 2012, com o intuito de identificar os alunos com TEA matriculados no município e mapear as trajetórias de escolarização dos alunos com autismo. Também foram entrevistados 18 familiares de sujeitos com TEA que frequentavam uma instituição especializada do município, para conhecer as percepções das famílias em relação à trajetória escolar desses sujeitos. A autora indica que houve um decréscimo das matrículas de alunos com TEA no município, e que a maioria desses alunos se refere ao sexo masculino, matriculados, sobretudo no ensino fundamental regular em instâncias municipais e estaduais sem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A autora identificou diferentes trajetórias escolares, sendo a mais frequente a trajetória parcial, o que pode indicar alto índice de evasão escolar desses alunos. Com relação aos depoimentos dos familiares a contribuição da escola é positiva, apesar de indicarem problemas como permissividade para com os alunos com TEA.

Deficiência visual

Françoso (2014) analisou o atendimento de alunos com deficiência visual nos Municípios de Corumbá e Ladário - MS e o acesso ao atendimento especializado, em especial à informática acessível. Para a realização da pesquisa foi analisada a legislação vigente, as matrículas de alunos com deficiência visual nos municípios investigados (2007 a 2012), a formação dos professores, a infraestrutura física e instrumentos disponíveis para esses alunos. Verificou-se que embora a região tenha um corpo docente qualificado e o ingresso de estudantes com deficiência tenha aumentado significativamente ao longo dos anos, as matrículas de estudantes com deficiência visual se encontram estagnadas, com uma grande parcela de pessoas com deficiência visual em idade escolar fora da escola. O fato de os alunos não terem acesso a instrumentos que facilitam aprendizagem, inclusive os recursos da informática acessível, favorece a ocorrência de um número elevado de desistências ou estagnação escolar.

Pastoriza (2015) analisou uma intervenção pedagógica no ensino de Geografia no 5º ano do ensino fundamental I, em que havia uma aluna cega matriculada na rede pública municipal de ensino em Salto - SP. Especificamente no censo escolar, a autora verificou um aumento das matrículas de alunos com deficiência visual no Brasil, período de 2007 a 2012. Porém, a autora destaca que há muitos desafios para o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual, sobretudo com cegueira, dentre eles: a escassez de materiais didáticos adaptados, a falta de formação continuada da professora e da auxiliar de sala. Também destaca que o professor é o principal responsável pela aprendizagem do aluno com e sem deficiência, do coletivo e como resultado final da intervenção pedagógica constatou que a aluna com cegueira aprendeu os conteúdos trabalhados.

Desigualdade social

Ribeiro (2014) analisou o processo de escolarização de três famílias de meios populares no município de Corumbá- MS por meio de entrevistas. Os resultados indicam que as famílias vivenciaram a vulnerabilidade social, com trajetórias escolares interrompidas e responsabilização do sujeito por esta ação. Conclui-se que essas famílias não conseguem identificar o processo histórico de exclusão social e que a escolarização apresenta um significado instrumental.

Ainda sobre a temática, Serafim (2014) estudou a proposição da educação inclusiva frente à existência de relações de preconceito na escola. Para tanto, traçou um perfil social dos alunos do primeiro e quinto ano do ensino fundamental regular por meio dos microdados do censo escolar cotejando o ano de 2007 ao de 2011 com o intuito de verificar a progressão dos alunos. Posteriormente, analisou os relatórios de estágio dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Pantanal, com depoimentos e observações sobre a prática escolar na região. A partir dos dados do

censo escolar a autora enfatiza as taxas de distorção idade-série nas matrículas gerais e interrupções na escolarização dos alunos com deficiência no município. Com relação à análise dos relatórios de estágio, identificou-se nuances históricas de preconceito nas relações de violência, autoritarismo, controle e hierarquia componentes constitutivos sociedade-escola e escola-política educacional. Por fim, a autora explica que o discurso de negação da diferença presente na escola traz impactos na continuidade da vulnerabilidade social, especialmente, às crianças pobres, estrangeiras e com deficiências, que contribui para a construção da significação social-histórica da desigualdade e do preconceito.

Considerações finais

O estudo realizado apresentou um panorama da produção científica na vigência do Projeto: “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros”, desenvolvida pelo Programa: Observatório da Educação (Edital n. 38/2010/CAPES/INEP). A análise dos trabalhos selecionados fornece um estado da arte da produção acadêmica contribuindo para ampliar a discussão da educação especial a partir dos indicadores educacionais.

Os participantes do projeto tiveram a oportunidade de conhecer e trabalhar com os microdados do censo escolar da educação básica na área da educação especial que possibilitou um novo universo de investigação e uma aproximação quantitativa da situação educacional brasileira.

Além das pesquisas apresentadas nesse estudo, foram realizados até o período de elaboração do relatório final do projeto 30 trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica, a publicação de 1 livro, 18 capítulos de livros, 165 artigos e resumos publicados em anais de eventos e publicados 24 artigos em periódicos na área de Educação. Destaca-se que a concretização desses estudos foi devido ao financiamento do Observatório da Educação- CAPES/ INEP e ao compromisso dos integrantes desse projeto.

Opondo-se ao cenário político atual, esse estudo exemplifica a partir dessas teses e dissertações a contribuição social e política na área da educação especial e reiteramos a importância do financiamento para a realização da ciência.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto no 5.803, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Observatório da Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. MEC. SEESP. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, 2005.

CORRÊA, T. C. **Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina PR**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

DIAS, P. J. O. **O registro de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino de Londrina/ PR**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

FRANÇOZO, R. V. **O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual em Corumbá-MS e Ladário-MS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LOUREIRO, A. D. T. **A educação especial no Município de Porto Ferreira-SP: 1972 a 2011**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; PENNA, M. G. O.; **Focalizando investigações sobre avaliação docente. Imagens da Educação**, v. 1, n. 2, p. 89-98, 2011.

MARTIN, M. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: uma análise no município-polo de Maringá, PR**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

OLIVEIRA, A. D. **Condições de formação continuada do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

PASTORIZA, T. B. **Ensino de geografia para alunos com cegueira no ensino fundamental 1: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

REBELO, A. S. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado: uma análise dos indicadores educacionais de matrícula de alunos com deficiência**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

RECH, J. G. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RIBEIRO, M. M. **Acesso e sobrevivência escolar em três famílias em situação de pobreza em Corumbá/MS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014.

SÁ, M. A. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

SCHREIBER, D. V. F. A. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade Educação Especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SERAFIM, F. G. **Os labirintos da política de educação inclusiva: entre o preconceito e o direito à educação**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014.

SILVA, M. C. V. **Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina PR**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SILVA, M. M. P. **Revista Nova Escola e políticas públicas de educação especial: a disseminação de um discurso**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014a.

SILVA, M. T. **Trajatórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias**. 2014. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014b.

145

SOUZA, S. R. C. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VAZ, K. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções e disputa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Agradecimento

Ao Observatório da Educação (Edital n. 38/2010/CAPES/INEP) pelo financiamento.

CAPÍTULO XI

SOBRE O ENSINAR E O APRENDER NA CONCEPÇÃO INCLUSIVA

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Maria Teresa Eglér Mantoan

Introdução

Inspirados na filosofia de Gilles Deleuze (2006), o grupo de pesquisadores que compõe o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), concebe a diferença em si como a questão de fundo da inclusão escolar.

A diferença à qual nos referimos é uma expressão de cada ser e não pode ser confundida com um traço externo ao homem, reduzida a uma característica empírica, dimensionável. Entendemos a diferença de cada um de nós em sua fluidez, ocasionalidade e efemeridade. Defendemos a ideia de que um atributo não dá conta de uma pessoa por inteiro e que, portanto, não podemos ser reduzidos e/ou determinados por ele.

Nas nossas escolas, a diferença tem sido percebida como algo exterior a cada aluno, identificada a partir de critérios mensuráveis, categorizáveis, distinguíveis, dentre os quais as notas obtidas em uma avaliação, as habilidades supostamente desenvolvidas (ou não), o alcance de metas previamente estabelecidas. Neles se subverte a diferença a uma diferenciação entre os alunos e vigora um modelo preconcebido de estudante, um padrão de desempenho escolar pelo qual se planeja e se desenvolvem práticas educacionais excludentes.

A inclusão escolar diverge desse modelo instituído e nossos esforços, como grupo pioneiro na implementação de uma escola para todos, têm sido no sentido de formar professores e de desmistificar esse projeto de escola que privilegia apenas alguns alunos: os que preenchem as suas exigências seletivas.

Neste texto exporemos argumentos pelos quais defendemos a inclusão escolar total e irrestrita, focando os processos de ensino e de aprendizagem em suas necessárias reinterpretações e transformações para que se alinhem aos preceitos e exigências de uma escola para todos.

Diversidade e diferença

No Brasil e em outros países, pesquisas recentes no campo da educação escolar ainda têm se baseado exclusivamente na diversidade, ou seja, em aspectos que fixam o aluno em uma identidade.

Ao priorizarem o estudo da inserção de alguns grupos de estudantes nas escolas comuns, tais pesquisas desconsideram a singularidade de todo e qualquer aluno. Buscam generalizar determinados comportamentos, necessidades e potencialidades que, na realidade, não dizem respeito a uma categoria qualquer de alunos, mas a cada um deles. Em consequência, propõem, por exemplo, que o ensino seja diferenciado para aqueles estudantes que não “acompanham” os demais colegas e alardeiam a ideia de que existe uma “exclusão na inclusão”, quando se pensa em uma inclusão total e irrestrita. No entanto, se pensássemos em uma inclusão que é parcial, não estaríamos nos referindo à integração escolar? Quais avanços esses estudos têm provocado no que diz respeito à organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas?

Por apresentarem prescrições que não exigem mudanças substanciais no trabalho pedagógico dos professores e gestores, quando as ideias discutidas nesses estudos e pesquisas chegam às escolas, são recebidas como “a salvação” para os problemas que a inclusão impõe ao ensino atual.

A principal tarefa da escola - acolher cada estudante em sua diferença – ainda tem sido desvirtuada, reduzida à seleção de supostos bons modelos de alunos, com perfis adequados para seus propósitos formadores. Ao determinar o que deve ser ensinado e, por consequência aprendido pelos estudantes, os sistemas de ensino se baseiam em habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em prazos previamente determinados para que o “sucesso escolar” aconteça. A partir daí, a escola busca, de todas as formas, instrumentalizar o professor para verificar se o processo de “ensino-aprendizagem” ocorreu como o esperado.

Nesse contexto, as avaliações são padronizadas, exigem respostas similares e desconsideram, portanto, o modo singular que cada estudante tem de aprender. É com base nesses instrumentos uniformizadores que, supostamente, revelam o que foi ensinado e aprendido, que os alunos são comparados e categorizados, a partir da identificação e seleção daqueles que não atenderam às expectativas da escola.

Por essa seleção, alguns deles são, injustamente, selecionados e classificados como “os diferentes” - aqueles que são privados de desenvolverem livremente as suas capacidades já que essas não correspondem ao único tipo de conhecimento valorizado nos espaços escolares. A questão é ainda mais grave em relação aos alunos que fazem parte do público da Educação Especial que, na maioria das vezes, ainda que inseridos nas salas de aulas comuns, são ensinados à parte.

O fato é que há uma resistência nas diversas esferas sociais para admitir que as bases que sustentam o pensamento educacional moderno estão arruinadas: as comparações, a distinção dos seres, a eficiência das ações pedagógicas entendida como a descoberta do verdadeiro conhecimento, já produzido. Tal resistência impede que os sistemas de ensino considerem os elementos que, de fato, compõem a escola, dentre eles: a impossibilidade de controle da aprendizagem, os diversos tipos de conhecimentos dos alunos, as diversas áreas de interesses dos estudantes, a impossibilidade de homogeneização, a incerteza e a diferença de cada pessoa.

O sistema educacional, quando define a organização das práticas escolares desconsiderando os desafios que a diferença impõe, faz com que a escola opere na ambivalência: ela abre suas portas para todos os alunos, mas define a partir de critérios arbitrários quais estão os aptos para aprender os conteúdos curriculares determinados para cada ano; prega a ideia do estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem, mas impõe a reprodução exata da informação transmitida; divulga uma preocupação com a autonomia de cada sujeito no processo de construção do seu conhecimento, mas espera que sejam alcançadas as mesmas metas por todos; defende a liberdade de expressão e a criatividade, mas utiliza avaliações niveladoras que desconsideram o contexto particular e a capacidade de criação de cada estudante.

Ao adaptar as atividades escolares a um determinado grupo de alunos, desconsidera-se as possibilidades e o direito que todos têm de aprender conforme os seus interesses, indagações, dúvidas, curiosidades, a partir do que lhes afeta e não do que está prescrito. Não se reconhece que cada sujeito possui necessidades específicas e mutantes, desejos singulares e casuais e que, portanto, não cabem em categorias representativas.

A individualização se faz necessária quando pensamos em serviços, recursos e materiais que podem auxiliar o estudante que está em contato com barreiras do meio que lhe

dificultam a locomoção, a leitura de um texto, a sua comunicação com seus pares, dentre outros. Trata-se, nesses casos, não de uma adaptação do ensino, mas da elaboração de recursos e apoios para que um dado aluno possa ter sua situação de deficiência ultrapassada ou diminuída por meio da acessibilidade.

O ensinar para além da explicação e a aprendizagem como recriação de cada um

Quando ensinamos em uma escola para todos, não transmitimos, verticalmente, informações desconectadas com o que é, de fato, de interesse de toda a turma. Pesquisamos com os alunos o que eles têm interesse de aprender, permitindo-nos criar espaços de planejamento, de discussão, de expressão de nossas ideias. Evitamos impor conteúdos determinados pelos currículos, planos e planejamentos de ensino previamente definidos. Desenvolvemos trabalhos colaborativos e cooperativos. Não consideramos a possibilidade de um currículo ou de um ensino adaptados, especializados para alguns, como tem acontecido com os alunos público-alvo da Educação Especial nas turmas comuns.

Creemos que não há uma definição precisa do que é ensinar, mas sabemos o que um ensino precisa ter para viabilizar a construção de um projeto educacional inclusivo.

Ensinar está além da lógica da explicação, porque explicar pode reduzir as possibilidades de construção criativa do aprendiz, a partir daquilo que o professor - explicador - considera importante. Concordamos com Kohan (2011) que ensinar está relacionado à emissão de signos. Como Deleuze (2003), entendemos o signo como o objeto de um encontro que nos força a pensar, que tira o nosso pensamento da sua natural imobilidade, ou seja, são corpos com sentidos, que nos provocam a lidar com o que eles nos trazem.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprender que não seja “egiptólogo” de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2003, p. 4).

O que é captado como um signo por um dado sujeito pode não afetar um outro, já que é precisamente a contingência desse encontro que cria a necessidade de se pensar. Como professor, temos o controle dos signos que emitimos ao ensinar, porém desconhecemos o quanto eles podem (ou não) afetar cada aluno. Inclusive o que ignoramos pode

afetar o outro com quem nos relacionamos de modo que o faça pensar, articular, conectar os signos por um caminho rizomático e imprevisível. Assim sendo, o professor não tem controle sobre o aprender.

O ensino é disponibilizado a todos, mas a partir de atividades variadas, diversificadas, (não adaptadas ou diferenciadas) diante das quais o aluno tem liberdade de escolher aquela que mais o mobiliza. Por isso, toda e qualquer adaptação do que é ensinado é realizada pelo sujeito que aprende e não por aquele que ensina, como defendido na tese de Lanuti (2019). Se os professores entendessem isso, questionariam, por exemplo, aqueles que propõem a elaboração de um plano de ensino individualizado. Afinal, como saber qual “ajuste” será necessário em um conteúdo para que a aula tenha sentido ao aluno?

Cada um é afetado por um signo que não pode ser previsto antecipadamente por uma adaptação definida pelo professor. Quando adaptamos uma atividade a um determinado aluno, negamos a sua liberdade de escolher aquela que mais lhe afeta e que, portanto, lhe oferece mais possibilidades de aprender.

Em outras palavras, o ensino pode ser entendido como um encontro em que alguém disponibiliza algo ao outro que, por sua vez, decide como vai lidar com essa disponibilização, com o que lhe afetar do que fora emanado do encontro. Isso pode estar além do que foi dito, explicado. Cabe ao professor reconhecer se o que ele está oferecendo tem a ver com a curiosidade dos seus alunos, com o que eles já sabem e também com o que eles têm interesse em aprender.

Difundir o que sabemos não é uma simples questão de comunicação. Ensinar não constitui uma narrativa objetiva, neutra, capaz de, racionalmente, dar conta de nossa percepção de mundo, de instituir o pensamento. A palavra coisifica a realidade, expressa o significado e define o conceito. Este, por sua vez, chega preso às palavras utilizadas para defini-lo, expressando significados. Resta-nos, então, saber se o que aprendemos por transmissão traz a realidade como ela é ou apenas uma manifestação aparente e reduzida dela. Nesse modo de conceber o ensino não há uma norma estipulada para que o processo de aprendizagem ocorra. Mais que isso, ensinar está relacionado a disponibilizar ao outro possibilidades para que ele crie e não apenas encontre o que já existe.

Nessa direção as avaliações perdem o seu sentido, pois se o próprio sujeito não se dá conta do que aprendeu, como ele pode ser avaliado a partir de um instrumento que nada revela sobre o seu processo de criação – totalmente subjetivo, incontrollável e irrepresentável? Essa é outra ruptura promovida pela filosofia deleuzeana com as bases que sustentam a ciência educacional moderna: a determinação do que deve ser aprendido e a seleção daqueles supostamente capazes de aprender o que é determinado por outrem. O professor deve estar bem preparado para oferecer o máximo à sua turma e isso não tem a ver com fazer os seus alunos aprenderem um determinado conteúdo, por exemplo.

Na tão utilizada expressão “ensino-aprendizagem”, o hífen que une os termos carrega, implicitamente, a ideia do condicionamento de um processo ao outro e de sua indissociabilidade. Conhecer na escola tem a ver com a reconhecimento, isto é, a apropriação daquilo que nos ensinam - o hipotético “verdadeiro conhecimento”.

Para Deleuze (2006), contudo, nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender um certo conteúdo, que amores tornam alguém mais apto ou menos capaz em algum ofício, por meio de que encontros pensamos, em que dicionários e livros se aprende a pensar. Não há método para controlar esse processo. A aprendizagem, nesse sentido, é concebida como um processo absolutamente livre e imprevisível e tem a ver com o desequilíbrio que o encontro com um signo provoca em um determinado momento em uma dada pessoa.

A aprendizagem não depende exclusivamente do outro, daquele que nos ensina, mas das relações que estabelecemos com aquilo que nos faz sentido. É assim que podemos construir novos conhecimentos, novas interpretações, novas criações, a partir de um contato intuitivo, direto com um objeto, sem mediações. Enquanto professores, temos de considerar que um aluno talvez não aprenda o que ensinamos e que certamente aprenderá algo que não foi ensinado.

Aprender implica lidar com problemas práticos, especulativos, com questões relevantes para o aprendente. Trata-se de como reagimos quando nos sentimos provocados, mobilizados a ir além do que já conhecemos, de como em reconhecemos, refazemos, resolvemos as situações que nos provocam.

O entendimento da dissociação entre os processos de ensinar e de aprender traz também consequências para a avaliação da aprendizagem, que perde seu caráter classificatório, com base no que supostamente um aluno deve conhecer de um conteúdo. As práticas avaliativas ganham novo sentido, oferecendo aos estudantes e professores condições de repensarem como ensinar e o que foi aprendido.

Considerações finais

O pensamento e ações que norteiam a implementação da inclusão nas nossas escolas têm buscado caminhos e referências que não fazem avançar o entendimento da inclusão escolar numa direção que exige mudanças essenciais nos processos de ensino e de aprendizagem.

A maioria dos estudos que entendem a diferença como um atributo de alguns alunos pretendem apoiar as escolas diante dos desafios da inclusão a partir da mesma lógica que sustentava a Educação Especial, como substitutiva à educação comum e anterior à reviravolta trazida pela Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva

(PNEEPEI / BRASIL, 2008). Daí continuarem sendo indicados em certos casos o ensino substitutivo, adaptado, limitado e facilitado que ocorriam nas escolas e classes especiais. Um ensino à parte, desenvolvido por meio de um plano individualizado, não é inclusivo!

Há que se avançar no entendimento da questão de fundo da inclusão - a diferença de cada pessoa, para ultrapassar o que nos retém e ainda nos faz prescrever a exclusão. A escola inclusiva exige mudanças para que ninguém fique de fora dela e novas concepções de ensino e de aprendizagem que lhe são consentâneas, já é um bom começo.

Referências

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- KOHAN, W. O. **Infância**. Entre educação e filosofia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- LANUTI, J. E. O. E. **O ensino de Matemática: sentidos de uma experiência**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CAPÍTULO XII

AS DIFERENÇAS DA DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR: PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E EM PORTUGAL

Cléia Demétrio Pereira
Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Introdução

As contribuições que trazemos são originárias, em parte, das discussões e estudos realizados em nosso grupo de pesquisa e dos resultados obtidos na pesquisa realizada no âmbito do doutoramento¹, cujo objetivo foi analisar o contexto das políticas de inclusão escolar dos âmbitos brasileiro e português ao nível da diferenciação curricular e das práticas curriculares em sala de aula da educação básica, na escolarização de alunos com deficiência intelectual/déficit cognitivo².

¹ Tese de Doutorado defendida pela primeira autora e orientada pela segunda em parceria com o Prof. Dr. José Augusto Pacheco, no Doutoramento em Educação da Universidade do Minho em Portugal, intitulada: "Política de inclusão escolar nas práticas curriculares da Educação Básica: um estudo entre Brasil e Portugal".

² Ambos os termos foram utilizados no desenvolvimento da tese de doutoramento considerando a "deficiência intelectual" é amplamente usual nas políticas de inclusão e no cotidiano da educação escolar brasileira e, "déficit cognitivo", pelo seu uso frequente no âmbito educacional português. Embora estes termos sejam descritos de forma diferenciada nos dois países estudados, ainda assim, remetem as mesmas características que justificam nossa escolha dos sujeitos de escolarização estudados.

Neste recorte, nos detemos nas análises recorrentes ao debate da diferenciação curricular presente no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, por fazer parte do público-alvo da educação especial, conforme regulamenta a legislação brasileira e portuguesa. Trata-se de um termo, cuja gênese aponta para um sentido mais negativo da sua própria expressão. É nessa discussão que objetivamos superar a ideia negativa para um sentido mais positivo, quando se trata da escolarização de alunos com deficiência intelectual, que, por suas características específicas, requerem um olhar mais atento às suas reais necessidades.

Os elementos que nos dão subsídios para seguir nesta compreensão foram visibilizados pela investigação na abordagem qualitativa, decorrentes da pesquisa estudo de casos múltiplos, em que envolveu um contexto escolar localizado no Brasil e outro em Portugal. Os dados recolhidos por meio de entrevistas com professores e gestores e observação focada em sala de aula, com registros do cotidiano no diário de bordo foram submetidos a análise de conteúdo pelo procedimento da “análise temática” (BARDIN, 2009). Além disso, seguimos com as contribuições de Ball, Maguire e Braun (2016) para compreender a tradução e interpretação dos textos políticos no contexto das práticas curriculares, considerando, particularmente, a atuação dos atores que as colocam em movimento/ação, que são em grande medida influenciadas pelas suas culturas e experiências. É nesse movimento que “as políticas tornam-se “vivas” e atuantes (ou não)” na educação básica (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Considerando o espaço restrito deste capítulo, optamos por organizar o texto, apresentando inicialmente um debate em torno do conceito de diferenciação curricular e suas implicações na escolarização de alunos com deficiência intelectual no contexto das práticas curriculares da educação básica. Para depois, ainda que de maneira bastante indiciaire, mostrar alguns dos achados da pesquisa que visibilizam contradições entre o que se diz e o que se faz, corroborando com Ball, Maguire e Braun (2016), ao dizer que a tradução das políticas educativas depende muito da interpretação dos sujeitos que as colocam em ação nas práticas curriculares.

Diferenciação curricular: o princípio organizador dos processos de escolarização na educação básica

O conceito de diferenciação curricular tem ganhado relevância no debate das políticas educativas curriculares nas décadas de 1980 e 1990, particularmente, pela possibilidade de responder “às pressões das sociedades atuais, para possibilitar a efectiva inclusão de todos os indivíduos” (ROLDÃO, 2003a, p. 37). Essa discussão não é uma construção histórica recente no que se refere ao campo da educação e da teoria curricular.

A *diferenciação* nas questões de aprendizagem pelo reconhecimento do caráter específico e individual nos remete “aos escritos de Comenius e Rosseau e de muitos dos pedagogos que nos séculos XIX e início do XX se interessaram pelas questões da aprendizagem como Montessori, Decroly e Kilpatrick” (ROLDÃO, 2003a, p. 34). Igualmente, foi com Jon Dewey que esse reconhecimento se efetivou teoricamente, pela ênfase dada ao “processo educacional ao desenvolvimento pleno das potencialidades de cada indivíduo e no seu progresso constante” (ROLDÃO, 2003a, p. 34).

Culturalmente a concepção de diferenciação curricular carrega um sentido negativo (DUBET, 2008; LUNARDI-MENDES, 2011; BOURDIEU, 2014), fomentado pela ideia discriminatória que o próprio termo expressa. Mas, essa discussão e entendimento carece explicar, especialmente, porque esse debate reacende outras questões de fortes tensões no campo social e político, ao qual se situa a educação inclusiva como resposta ao processo democrático iniciado em vários países, incluindo Brasil e Portugal.

O conceito de educação inclusiva tem sido um termo usualmente atrativo na tomada de decisões para os propositores das políticas nos sistemas educativos (RODRIGUES, 2008) em diferentes países. Dada a sua relevância na área da educação especial, essa expressão toma lugar de destaque nos textos políticos e abre espaço de acesso aos sujeitos antes marginalizados das possibilidades de escolarização, aqueles considerados com deficiência.

O ser humano, em geral, por mais que possua características que o definam como uma espécie é por si só, constituída de diferenças singulares que o tornam um ser único. E, como tal, possui traços que o diferenciam dos outros, conseqüentemente, se afastam daquilo que também se difere de si mesmo (RODRIGUES, 2008). Portanto, esse distanciamento entre os diferentes pode ocasionar desigualdades e até mesmo a própria exclusão de sujeitos dos espaços sociais, como a escola.

Uma das questões que merece atenção, segundo Rodrigues (2008), diz respeito ao fato de como as políticas de inclusão da contemporaneidade têm se preocupado com as diferenças humanas mais específicas e as colocado no debate da globalização mundial na tentativa de igualar pela homogeneização dos processos de escolarização. Entendemos que os alunos são efetivamente diferentes entre si, e que a homogeneização curricular pode colocar em risco qualquer possibilidade de promoção dos percursos escolares, principalmente, daqueles que possuem características muito específicas, como os alunos com deficiência intelectual/déficit cognitivo.

As diferenças individuais, quando ignoradas nos percursos escolares dos alunos, ocasionam um alargamento das desigualdades entre eles, e, ao mesmo tempo, provoca o fracasso escolar. É nesse sentido que a organização curricular precisa estar atenta e ser justa com as diferenças individuais que os alunos trazem consigo para o contexto da escola. As condições dadas de forma igualitária num conjunto de alunos levam às desigualdades

e também ao fracasso escolar, e é neste o ponto de contradição que Perrenoud (2000) coloca a diferenciação como possibilidade de neutralizar as desigualdades nos processos de escolarização.

O fracasso escolar corresponde a inúmeros debates, dentre eles, o que diz respeito ao aprendizado, ao que se ensina, “a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade “*das chances*”, sobre os modos de vida” (CHARLOT, 2000, p. 14, grifo nosso). Por isso, a diferenciação é uma necessidade de “lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (PERRENOUD, 2000, p. 9) para todos os alunos, que não se homogeneíze as chances no desenvolvimento escolar, mas se oportunize a diferenciação, a fim de garantir a tão almejada inclusão escolar para todos.

É claro e evidente que a escola da atualidade tem acolhido um público cada vez mais diverso e heterogêneo. Desse modo, é importante questionar que tipo de currículo a escola possui e o que se pretende fazer aprender com ele, ou seja, questionar que tipo de conhecimento escolar se quer que todos os alunos tenham acesso (ROLDÃO, 1999a; 2003a; 2003b; 2007).

Para Roldão (2003a; 2003b), diferenciar a forma como a escola propõe o ensino e a aprendizagem a todos é fundamental para que não se agrave ainda mais o padrão dos excluídos. Do mesmo modo, compreender que as oportunidades de acesso à escola se dão pela matrícula, como ponto de partida, e pela permanência, que revela as expectativas do próprio percurso de formação como fio condutor do desenvolvimento escolar dos alunos, na consecução das aprendizagens pretendidas (ROLDÃO, 1999b) planejadas a partir das necessidades específicas.

Ter presente a diferenciação curricular pode contribuir na escolarização de cada um e de todos os alunos que frequentam a escola comum na medida em que os atores e gestores propõem projetos apropriados e os colocam em atuação nas práticas curriculares, desde que planejadas intencionalmente, com expectativas de chegadas qualificadas. Contudo, como Ball, Maguire e Braun (2016) sinalizaram, é a prescrição oficial que sucede as decisões prioritárias - de quem as propõe - que contextualizam a atuação localmente no interior da escola, as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, concebemos a diferenciação curricular como um princípio organizador de todo o processo que envolve a escolarização de alunos que dela buscam uma formação acadêmica, independentemente de suas características e condições individuais. Envolve um conjunto de elementos dos quais interferem e alteram de forma significativa as práticas curriculares na atuação pedagógica dos professores frente a heterogeneidade dos alunos que constituem o contexto da escola de ensino comum.

As práticas curriculares em sala de aula: o espaço comum da diversidade escolar nos contextos brasileiro e português

As políticas nacionais de inclusão escolar nos contextos brasileiro e português têm incidido sobre a organização curricular das escolas de educação básica como a expressão de um cenário legítimo da escola inclusiva, capaz de responder as mais variadas necessidades educativas que os alunos apresentam em seus percursos de escolarização.

As decisões curriculares prescritas pelas políticas nacionais para o público da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, dão ênfase à qualidade e à promoção de uma escola democrática, que responda à diversidade de alunos e suas características específicas. Tais decisões incluem, principalmente, apoios especializados que potencializem a participação dos alunos com limitações significativas, de caráter permanente, nas situações de aprendizagem escolar e nos vários domínios da vida cotidiana, como verificado no quadro comparativo dessa investigação.

Uma das expectativas da investigação aponta para uma inversão entre o prescrito e o vivido em sala de aula de ambos os contextos investigados. Dentre as evidências, verificamos no contexto escolar brasileiro entendimento de um currículo comum que é base para todos os alunos, e que não há diferenciação curricular alguma, quando se remete à escolarização de alunos com deficiência intelectual, como verificado na entrevista dos professores titular da sala de aula e da educação especial, respectivamente:

“O currículo é para todos, não é pensado especificamente para este aluno. O currículo vem pela prefeitura já é pré-montado, e tu tem que trabalhar dentro daquilo ali que eles têm como cronograma. O que nós fazemos aqui é adaptar o conteúdo que já vem pré-determinado por eles, pensando no aluno. É assim que a gente trabalha, com a sala multimeios. Eu tenho o meu conteúdo que eu preciso trabalhar com todos, inclusive com o aluno com deficiência intelectual, também vai participar do mesmo conteúdo pra todos. Claro que adaptado, aí vamos à sala multimeios, aí a gente tem reunião com elas e eu levo o conteúdo e as minhas ideias e eu digo: pretendo trabalhar assim! Nem tudo dá para adaptar, a gente não pode ser ingênua em dizer que tudo que eu dou para os outros alunos eu consigo passar para o ADI-BR□ (...) mesmo que adaptado. Não é tudo, não é todo o conteúdo que é possível. Mas quando eu não consigo trabalhar com ele, por exemplo, vou pensar num conteúdo qualquer, produção de texto por exemplo. Eu trabalho com ele produção de imagem né, sequência de imagens, montar figuras de acordo com o texto que eu estou trabalhando sobre animais, vou trabalhar figuras de animais com ele, pra ele dividir os animais. Então, não é tudo que eu consigo trabalhar produção de texto com o aluno”. (Entrevista PTT-BR□, 2017)

“Nós procuramos sempre não fazer uma diferenciação para o estudante com deficiência, mas buscar uma adaptação ou uma adequação, uma simplificação que ele possa estar no contexto, possa ser explicado para toda turma usando aquele recurso sem criar distinção”. (Entrevista PEE-BR, 2017)

As falas das professoras evidenciam que o currículo comum não sofre alterações para diferenciar dos demais quando se trata de propor o ensino para os alunos com deficiência intelectual. Percebe-se uma concepção negativa (LUNARDI-MENDES, 2011) sobre a diferenciação curricular baseada na ideia de igualdade e homogeneidade, que necessita ser superada, reconhecendo a diferenciação curricular como possibilidade de maximizar a justiça curricular na escolarização desses alunos.

Como pontua Sacristán (2000, p. 339), essa ideia de não alterar o currículo “pode fazer cair na homogeneização estéril e antidemocrática por um lado, e o da diferenciação geradora de desigualdades, por outro”, e qualquer opção que se faça, ocasiona a exclusão desses sujeitos em sala de aula. A justiça curricular só terá sentido na contramão desses dois lados, se ampliar o entendimento da diferenciação curricular de forma positiva e que altere as condições dadas aos alunos, tanto no individual quanto no coletivo da turma em curso. É preciso que o interesse dos alunos menos favorecidos esteja na prioridade de acesso aos conhecimentos escolares a partir de um currículo que possa “garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos” (CONNEL, 1997, p. 66).

Embora as professoras reforcem que o currículo venha prescrito pela proposta curricular da rede municipal, ainda assim, quando colocado em atuação na prática pedagógica é traduzido a partir da interpretação que faz da política curricular local, acrescido das condições que lhes são dadas com AEE, visto que, nem sempre o que se trabalha com a turma consegue atingir os alunos com deficiência intelectual. A ideia que fazem do currículo prescrito e unificado sem a possibilidade de alteração é para Silva (2010, p. 217) um “processo de ocultação da indiferença” que “contribui para a manutenção do sistema, a despeito das novas oportunidades de escolarização eventualmente produzidas”.

Situações como essa são muito comuns na atuação das práticas curriculares em sala de aula, na escolarização de alunos com deficiência, e acabam gerando tensões e conflitos entre as demandas das políticas de inclusão escolar e a realidade vivida pelos professores, pois a atuação coloca em segundo plano a “aprendizagem profunda” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 122) da qual todos têm direito na escola: o conhecimento escolar.

Outro dado que importa analisar é a ausência de uma diferenciação curricular como alternativa prevista para os alunos com deficiência intelectual, pois, conforme o currículo comum, nem tudo se torna possível trabalhar com ele, o que acaba levando o professor a tomar decisões imediatistas. Situações dessa natureza são visivelmente captadas nos momentos de observação, que refletem a dificuldade de compreender o próprio processo que

[...] se alimenta a partir da interpretação de que as diferenciações/flexibilizações curriculares devem se dar pela adesão imediata, não refletida, para a qual os agentes escolares deixam de ser sujeitos em processo de aprendizagem determinados pela configuração de significados e comportamentos que elaboram de forma particular, induzidos por um contexto mais ou menos estimulado por esquemas de pensamento e ação fragmentários, carregados de mitos e preconceitos, sob o qual se assentam suas interpretações acerca da realidade. (LUNARDI-MENDES; SILVA, 2014, p. 10).

Por conta da observação focada e os registros realizados em sala de aula constatamos que o dito ignora a presença da diferenciação curricular e o vivido mostra as constantes alterações curriculares em sala de aula, com significativas adaptações de atividades e de materiais e recursos pedagógicos. Com isso verificamos que estas alterações são o que mais tem se aproximado da diferenciação curricular, pelas práticas entre os professores da sala de aula e do AEE, embora esse termo não seja usual no discurso, mas se revela na própria prática pedagógica.

Corroboramos que a diferenciação pedagógica se traduz num importante dispositivo para contrapor o fracasso escolar e as desigualdades que emergem do próprio cotidiano escolar, subsidiado pela diferenciação positiva, que leve em conta uma organização curricular que promova as interações com os conhecimentos escolares “em situações didáticas mais fecundas” (PERRENOUD, 2001, p. 27) possíveis para os alunos. Por isso o planejamento no processo educativo é fundamental para que se preveja o caminho a seguir e as medidas alternativas que possam contribuir de modo mais significativo na aprendizagem dos alunos em situação escolar fragilizada.

Perrenoud (2000; 2001; 2010) e André (2009) têm evidenciado uma preocupação quanto às singularidades que os alunos trazem consigo e que, na maioria das vezes, não são levadas em conta para planejar os diferentes percursos de escolarização.

No caso do contexto educativo português foi constatado que o dito está bem articulado com as prescrições das políticas curriculares vigentes, como evidenciado em algumas falas:

“Todos os alunos da educação especial têm o programa educativo individual, e depois dentro deste temos as várias medidas educativas. As medidas que elas têm é o apoio individualizado, personalizado, portanto, tanto o professor da turma como o professor da educação especial têm adequações curriculares individuais e têm adequações no processo de avaliação. Têm essas três alíneas, no decreto as medidas são seis e elas têm três”. (Entrevista PEE-PT□, 2018)

“[...] (há) uma diferenciação do currículo comum, os objetivos dela são diferentes dos colegas, as suas solicitudes e suas dificuldades tem um currículo específico. E tem

em relação à avaliação, tem mais tempo, há sempre alguém que está com ela, para ler as perguntas, basicamente é isso. (Entrevista PTT-PT₂, 2018)

“Nós temos adequações curriculares, que são adequações simples a nível de conteúdo ou de estratégias, a ADC-PT₄ é uma aluna com currículo específico individual, que é mais, que tem outras áreas como é a socialização, como é a autonomia que são incluídas no currículo que não fazem parte do currículo dos outros alunos. Segue as orientações do decreto 03/2008, é um currículo mais restritivo, porque já foram seguidas até aqui. Ela entrou este ano neste currículo, porque ela tinha só adequações, porque a discrepância é tão acentuada que não tem um tipo de ganho em tentar a dar a mesma coisa mesmo ao nível da parte da matemática se nota a diferença a nível de raciocínio, devido ao problema de nível intelectual. A medida é o CEI, com condição especial a nível de avaliação. A medida do CEI é a medida mais restritiva”. (Entrevista PEE-PT₁, 2018)

“Quando nós fazemos um programa educativo individual, fazemos de acordo com as capacidades dessa aluna. A medida pode não ser o currículo específico. O currículo específico que nós temos é uma alteração de conteúdos e isso é a última medida que se prevê, o que nós prevemos sempre é que o aluno consiga acompanhar de forma que tenha atingido os conteúdos terminados de ciclo. No entanto, quando as capacidades não permitem, normalmente tem currículo específico, e aí há uma alteração ao currículo”. (Entrevista PEE-PT₂, 2018)

Como se observa, é recorrente o entendimento dos professores a necessidade da diferenciação curricular na organização dos percursos de escolarização de alunos com deficiência no ensino básico. Mesmo assim, em vários momentos de observação focada, nas práticas curriculares desse cotidiano, constatamos práticas de igualar as atividades propostas a todos, mesmo havendo a referenciação de um Programa Educativo Individual (PEI) prescrito.

Nessa linha de análise, percebemos em ambos os contextos investigados a ocorrência de uma inversão entre o dito, que mantém de certo modo o discurso prescrito pelas políticas curriculares de cada sistema educativo, e o vivido, que resguarda o que de fato cada profissional compreende, pela tradução e interpretação que faz quando coloca em ação, as mesmas políticas. Ou seja, nem sempre o prescrito é levado a cabo no contexto das práticas curriculares, porque depende da leitura e interpretação que cada um faz. Por isso, a diferenciação curricular é frequentemente colocada diante de desafios a serem superados no cotidiano das relações de aprendizagem da sala de aula e for a dela. Outros elementos também precisam ser considerados e que implicam consideravelmente os processos de escolarização, como a rigidez dos espaços e tempos escolares,

[...] o número de alunos em cada classe, a compartimentação dos graus, a falta de meios de ensino individualizados, a indefinição artística ou o silêncio das metodologias sobre esse assunto, a ausência de objetivos claramente definidos, um sistema de avaliação inadequado, a insuficiência da formação básica e contínua em matéria de ensino diferenciado, a importância do trabalho de preparação, as dificuldades para administrar atividades de níveis e conteúdos diferentes na sala de aula e as limitações do horário escolar. (PERRENOUD, 2001, p. 48).

Além disso, os alunos são confrontados o tempo todo com os conhecimentos escolares, os quais também lhes são de direito e precisam ser distribuídos, de maneira que todos acedam, mesmo que necessitem percorrer caminhos pedagógicos alternativos e diferenciados.

É nessa perspectiva que Perrenoud (2000; 2001; 2011) aponta para uma revisão das práticas pedagógicas que são colocadas em atuação em sala de aula e como elas podem, sobremaneira, “atenuar as desigualdades que estão presentes na escola” (ANDRÉ, 2009, p. 17).

De acordo com Perrenoud (2000; 2001), a diferenciação precisa ser compreendida sob dois aspectos para que as ações voltadas à escolarização dos alunos que mais necessitam de atenção não reforcem as desigualdades dentro da própria escola. A primeira diferenciação refere-se a intencional, que objetivamente é planejada para beneficiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no sentido de minimizar as desigualdades dos percursos escolares, considerada como uma discriminação positiva. A segunda, Perrenoud (2000; 2001) classifica como diferenciação selvagem, desvinculada de intencionalidades do processo de escolarização, consequência da ação do imediatismo que causa efeitos negativos. Caracteriza-se pela produção do fracasso escolar e reforça desigualdades no interior da própria escola.

Distinguir esses aspectos sobre a diferenciação nos percursos de escolarização é fundamental para favorecer os desfavorecidos de modo positivo, pensado, planejado desde o ponto de partida da formação escolar até as expectativas de chegada.

A atuação dos professores, em sala de aula, com o conjunto de alunos heterogêneos, não se realiza apenas pela individualidade destes, “mas refletem o tipo de cultura da instituição, considerada no contexto mais amplo das políticas de reformas e mudanças educacionais que exercem influências no cotidiano da escola e, conseqüentemente, nas práticas dos professores” (OLIVEIRA, 2016, p. 174); portanto, são influenciadas, de alguma forma, por regulações normativas de instâncias organizacionais mais amplas e também específicas.

A prática pedagógica não se limita somente à atuação do professor no interior da sala de aula, mas reflete um caráter antropológico e institucionalizado, do qual pressupõe primei-

ro um espaço social compartilhado, mesmo que legitime uma técnica da atuação docente, e, segundo, pela atividade docente realizada efetivamente nos sistemas educacionais, nas escolas propriamente.

“Tomando como base as diferentes relações e ações presentes no interior da escola e a influência que recebe das práticas externas a ela”, entendemos que as práticas curriculares são todas “as ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem)” (PLETSCH, 2014a, p. 162-163). O ofício do professor não é seu inteiramente, mas reflete uma atuação empreendida por muitos, contendo um traço cultural marcadamente compartilhado nas práticas curriculares (SACRISTÁN, 1999).

Para Lunardi-Mendes (2008, p. 118), ao se deter em estudos sobre a escola é que se depara, efetivamente, em confronto com as práticas curriculares,

[...] que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. São aquelas implementadas e recontextualizadas nos condicionantes escolares (tempo-espaço) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares.

É nesse processo de transmissão de conhecimentos que as práticas pedagógicas se efetivam, ou não, na vida dos alunos. É por essas vias de intervenção pedagógica que se desencadeiam possibilidades para superar as desigualdades ou mantê-las nos percursos escolares do coletivo e individual, especialmente na escolarização de alunos com deficiência intelectual/déficit cognitivo, por necessitarem, além de uma atenção mais específica, dadas as suas características que os constitui enquanto sujeitos em desenvolvimento.

As decisões tomadas em contextos nacionais, ou até locais, nem sempre resultam na atuação que responda às reais necessidades apresentadas pelo conjunto de alunos de uma determinada turma escolar. É válido ter ciência que nem sempre as mudanças ocorrem, em nível de sala de aula, pelas práticas pedagógicas, pois as prescrições previstas para atuação dos professores podem não surtir o mesmo efeito no contexto da execução. Nesse caso, há que se considerar, com Roldão (1999a), que as relações de planejamento e execução das atividades previstas em planificações têm a função de organizar a interação entre os alunos e professores. A atividade de planificar faz com que o professor preveja ou selecione conhecimentos escolares e elementos didático-pedagógicos que lhes serão úteis para propor um processo de ensino e aprendizagem, “proporcionando-lhes uma redução de incerteza e insegurança” (PACHECO, 2001, p. 5).

No entanto, a atuação dos atores envolvidos nas práticas curriculares da escola e, mais especificamente, em sala de aula, está submetida às influências externas ou internas,

e, quer queiram ou não, estarão sempre presentes no contexto operacional das práticas pedagógicas. Com isso, a diferenciação pedagógica precisa ter em conta a seleção de conhecimentos escolares que são valiosos para todos os alunos no enriquecimento de seus progressos nos percursos de escolarização, que valorize tanto o ponto de partida quanto o de chegada para que, de fato, se tenha uma educação de sucesso escolar e inclusiva para todos, de forma individual e coletiva.

Considerações finais

Pôr em pauta o debate dos processos de escolarização de alunos com deficiência intelectual não é tarefa fácil, principalmente, ao dar visibilidade à diferenciação curricular como um princípio organizador das práticas curriculares no contexto da educação básica.

Mas que necessário, é fundamental refletir e repensar sobre os direcionamentos das políticas de educação inclusiva, que ainda resguardam os direitos educacionais de todos os estudantes, independente de suas características e especificidades.

O sentido que trazemos da diferenciação curricular reflete efetivamente os modos e os ritmos de aprendizagens dos alunos com deficiência intelectual cognitivo, com o objetivo de minimizar as desigualdades e fortalecer os processos de escolarização pela organização dos programas curriculares.

Das evidências empíricas, decorrente da pesquisa realizada a partir do estudo comparativo das políticas de inclusão dos sistemas educativo brasileiro e português, verificamos que é no contexto das práticas curriculares que resultam as políticas de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Em ambos os casos estudados constamos inversões entre o que se diz e o que se vivencia diariamente em sala de aula, ao pôr em pauta a diferenciação curricular como um princípio organizador dos percursos de escolarização de todos os alunos, particularmente, dos que apresentam deficiência intelectual.

Das análises inferidas no contexto comparativo da inclusão escolar verificamos que no Brasil professores e gestores indicam não focar em qualquer tipo de diferenciação curricular quando se trata de alterar o currículo comum. Por outro lado, as evidências das práticas pedagógicas são imbuídas de constantes alterações que materializam na adaptação de recursos pedagógicos e adequação curricular pela simplificação dos conteúdos prescritos no currículo comum. Estes elementos executados nas práticas curriculares fazem parte do que temos definido como diferenciação curricular, pois, altera de algum modo, a operacionalização das ações direcionadas aos alunos com deficiência intelectual. As relações que se estabelecem entre professores de sala de aula e professores do AEE ocorrem de forma unilateral, num esforço empreendido por parte dos professores da educação especial, por serem

considerados como a principal figura profissional da escola para que a inclusão se torne uma realidade efetiva. Entretanto entendemos que os professores da sala de aula do ensino comum e gestores da escola são tão responsáveis quanto os professores dos serviços especializados para que seja assegurado o direito de acessar os conhecimentos escolares e com eles aprender, pela diferenciação curricular.

No contexto português verificamos que as prescrições curriculares são subsidiadas detalhadamente pela diferenciação curricular, por meio das medidas educativas definidas para os alunos que necessitam de alterações para que se minimizem as desigualdades dos percursos de escolarização. Contudo, segundo destacam os entrevistados, “a efetivação da diferenciação curricular que ocorre em sala de aula, vai depender de como os professores atuam nas práticas curriculares, que pode seguir ou não as prescrições definidas no PEI” (Entrevista PEE-PT□, 2018). Mesmo com o detalhamento das alterações do currículo comum, por vezes, os encaminhamentos em sala de aula são levados a cabo de forma igual para todos e acabam mantendo uma cultura da prática pedagógica homogeneizadora.

Pacheco (2008, p. 182) salienta que as políticas de educação inclusiva expressam um sentido de justiça curricular pela igualdade, mas que esta precisa ser compreendida apenas como possibilidade de assegurar o direito à educação como um princípio que é de todos. Entretanto, as escolas devem ter autonomia para construir seus projetos curriculares e atenderem seus alunos com estratégias de ensino diferenciadas, sem que isso se torne um motivo de discriminação e segmentação dos alunos.

A diferenciação pedagógica constitui-se como resposta ao direito à aprendizagem para alunos que frequentam a escola de hoje (SANTOS, 2009) e representa mudanças essenciais “na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo” (PACHECO, 2008, p. 182).

Diferenciar “não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por conta das condições de partida” (ROLDÃO, 1999a, p. 53), mas proporcionar aos estudantes transcender em seus conhecimentos da vida cotidiana para o acesso aos conhecimentos especializados, mesmo prescritos por um currículo comum. Desse modo, o termo “diferenciação” está relacionado às práticas curriculares e aos dispositivos didático-pedagógicos como mecanismos mutáveis dos processos de escolarização (PERRENOUD, 2000; 2011), que significam “organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (PERRENOUD, 2001, p. 27).

Na direção desse entendimento, é fundamental atentar às possibilidades de aprendizagem dos estudantes, a fim de reconhecer seu próprio “itinerário”, como sujeito individual, pois qualquer “situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles” (PERRENOUD, 2001, p. 26), inclusive àqueles que apresentam deficiência intelectual/déficit cognitivo.

A opção educacional subsidiada pela diferenciação curricular e sua efetiva execução no contexto escolar, como um *locus* de socialização cultural, requer um “conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (ROLDÃO, 1999a, p. 58), considerando seus percursos individuais para que não seja “reforçado à não inclusão” (ROLDÃO, 2003b, p. 156).

Com efeito, a diferenciação pedagógica, mesmo prescrita a partir das características individuais dos alunos, precisa estar planejada sem inferiorizar qualquer um deles, pois “a diversidade não significa a mera individualização da aprendizagem unicamente, tão-só a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objectivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder” (PACHECO, 2008, p. 181). Orientada pelo princípio do direito, a diferenciação pedagógica é concebida como resposta às necessidades específicas na aprendizagem dos alunos, cujas características requerem atenção, ora mais individualizadas, ora em grupos (ALLAN; TOMLINSON, 2002; SANTOS, 2009).

Nesse entendimento, torna-se fundamental que os professores reconheçam que a garantia da equidade social requer que se diferenciem os percursos curriculares dos alunos, mesmo com necessidades especiais muito específicas, para que possam se aproximar dos resultados das aprendizagens pretendidas, pois “manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos “mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais” (ROLDÃO, 1999a, p. 39), mesmo no interior da sala de aula. Roldão (2005, p. 13) reconhece que as questões curriculares na escola permanecem

[...] bastante imutável, face a um público que mudou drasticamente e face a saberes que evoluíram e se complexificaram consideravelmente. Persistem largamente os esquemas curriculares, construídos há quase dois séculos sobre uma lógica de listagem de conteúdos programáticos e tendencialmente estáveis, e continuam largamente em uso metodologias uniformes na sala de aula, manifestamente ineficazes, com relevo significativo para a exposição do professor, baseada no texto e na organiza dos manuais.

Tem-se, portanto, a necessidade de se “implementar alternativas e/ou mudanças nas práticas curriculares” no sentido de oportunizar aos alunos com necessidades especiais sua participação nas atividades escolares, “atingir os mesmos objetivos [...] por meio de metodologias e processos educacionais diferenciados”, bem como de ter acesso a conhecimentos significativos, assim como seus colegas” (PLETSCH, 2014, p. 171).

Reiteramos que é nas práticas curriculares que a diferenciação pedagógica envolve todas as ações que se alternam e dão significado para os alunos pela apropriação dos conhecimentos escolares que lhes possibilitem aceder os mais elevados níveis de apren-

dizagem. Resulta da organização curricular da escola no seu espaço e tempo, na seleção e distribuição dos conhecimentos escolares que compõem o currículo, assim como das escolhas pedagógicas, recursos utilizados e formas de avaliação do processo de ensino que se instalam no interior das salas de aula.

Por fim, as reflexões que colocaram a diferenciação curricular em debate não se esgotam neste recorte, considerando a frequente necessidade de compreender os sentidos a ele atribuídos no contexto da educação básica, mais precisamente, quando posto em movimento nas práticas curriculares, especialmente, quando estiver em pauta, a escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Referências

- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989/92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUNARDI-MENDES, G. M.; SILVA, F. C. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo um espaço-tempo de inclusão? **Revista Contrapontos (UNIVALI)**, Itajaí, v. 11, p. 27-44, 2011.
- LUNARDI-MENDES, G. M.; SILVA, F. C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 80, 2014.
- LUNARDI-MENDES, G. M. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; LUNARDI-MENDES, G. M.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 109-162.
- OLIVEIRA, M. P. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico cultural**: avaliação mediada e apropriação conceitual. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica nas turmas regulares. **Revista da Pró-Inclusão Educação Especial**, n. 1, v.1, jul. 2010.

PERRENOUD, P. **Diferenciação do ensino**. Uma questão de organização do trabalho. Curitiba: Editora Melo, 2011.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, D. **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. 6. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Tradução Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

ROLDÃO, M. C. **Diferenciação curricular revisitada**: conceito, discurso e práxis. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003a.

ROLDÃO, M. C. **Os professores e a gestão do currículo**: perspectivas e práticas em análise. Coleção Cidine. Porto: Porto Editora, 1999a.

ROLDÃO, M. C. **Gestão curricular**. Fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 1999b.

ROLDÃO, M. C. Diferenciação curricular e inclusão. *In*: RODRIGUES, D. (Org.), **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003b. p. 151-165.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.94-103, jan-abr 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SILVA, F. C. T. Entre o processo civilizador e a gestão controlada do currículo: a escola inclusiva "dos deficientes". **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 214-227, jul/dez. 2010.

TOMLINSON, C. A.; ALLAN, S. D. **Liderar projectos de diferenciação pedagógica**. Porto: Edições Asa, 2002.

CAPÍTULO XIII

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

Renata da Silva Andrade Sobral
Amélia Maria Araújo Mesquita

Introdução

Este artigo tem por objeto o atendimento educacional especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais (SRM), com foco nas questões curriculares que orientam a perspectiva pedagógica desse atendimento.

Para esse fim, fez-se necessário dispor de uma análise acerca do histórico, implementação e desenvolvimento das Salas de Recursos a partir de uma perspectiva curricular, haja vista que é imprescindível compreender o papel precípuo desse espaço, as funções, os métodos, as metodologias e as técnicas de trabalho utilizado. Todavia, tal proposta é um desafio, considerando a complexidade da temática analisada e o escasso material em torno da questão, que geram na realidade educacional, dualidades e incertezas que permeiam todo esse processo.

Com a institucionalização do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria n. 13 de maio de 2007, a diretriz da política brasileira para a educação especial passa a ser o Atendimento Educacional Especializado ofertado em salas de recursos multifuncionais. Segundo Pansini (2018) a criação do programa e a gradativa

expansão das SRM tiveram por base dois objetivos básicos: apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e, contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL/MEC, 2007, p. 1), tendo sido esse último objetivo a principal função a ser desempenhada pelas salas de recursos multifuncionais.

As políticas de ampliação desses espaços e o destaque que esse serviço exerce nas instituições escolares, originaram pesquisas que evidenciam os problemas e a precarização do serviço. Todavia, as críticas efetuadas são direcionadas, na maioria das vezes, aos processos de execução e objetivos da política (GARCIA, 2014, p. 128).

Conforme Garcia (2014), uma considerável parcela da pesquisa acadêmica sobre a educação especial brasileira parte do pressuposto de que os problemas têm relação direta com a forma de gestão dessa política educacional e, por isso mesmo, chegam à conclusão de que os ajustes na condução das políticas podem gerar melhores resultados. No entanto, no decorrer deste texto, evidenciam-se as imprecisões curriculares que norteiam as políticas para o Atendimento Educacional Especializado, tendo como desafio, abarcar uma análise que vá além das questões referentes ao planejamento, à execução e ao alcance desse serviço. A intenção é destacar que o problema também se fundamenta em torno do currículo e da forma como organizá-lo.

A partir dessa lógica de organização, propôs-se à seguinte questão norteadora: quais as orientações curriculares para o atendimento educacional especializado em SRM? Lançado esse questionamento, estabeleceu-se como objetivo problematizar o currículo do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, analisando como o AEE assenta-se mediante as políticas curriculares nacionais. A partir deste foram definidos como objetivos específicos: Contextualizar sobre o surgimento e definições do atendimento educacional especializado; e, descrever sobre as imprecisões curriculares quanto às diretrizes para o AEE expressas em documentos nacionais.

Considerando a singularidade da pesquisa, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois tem relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entre a objetividade e a subjetividade (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010). Foi realizada uma revisão sistemática de literatura no campo da educacional especial, com foco nas discussões sobre AEE, SRM e currículo, identificando, selecionando e avaliando investigações consideradas relevantes, no intuito de dar suporte teórico para análise da pesquisa bibliográfica (LIBERALI, 2011).

Além da pesquisa bibliográfica, também realizamos pesquisa documental, com foco nos documentos oficiais de âmbito nacional que orientam/prescrevem sobre AEE e SRM, tendo como marco a década de 1990.

A pesquisa reconhece a importância da Sala de Recursos Multifuncionais, consequentemente do Atendimento Educacional Especializado, como um espaço de resistência que promove e dissemina o processo inclusivo, e que os problemas que serão descritos sobre este espaço de atendimento têm raízes estruturais e, por isso, a busca por elucidá-los não pode restringir-se ao professor ou ao chão da escola, deve ser fruto de uma perspectiva macro, e de uma análise crítica contextual.

Apontamentos sobre o atendimento educacional especializado em sala de recursos

Influenciado pelos princípios da Educação Especial norte-americana, inicia-se no Brasil em meados da década de 1970, a presença das salas de recursos na política de educação especial, passando a figurar nos documentos oficiais principalmente, após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Antes disso, o relatório Planejamento da Educação Especial no Brasil já continha recomendações para a criação de salas de recursos como uma alternativa ao atendimento de estudantes da educação especial.

Em 1984, o CENESP publicou o documento Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área da deficiência mental. Nesse documento, a sala de recursos foi definida como uma das alternativas utilizadas para atender, durante o horário escolar, em local especial, com professor especializado e com material e recursos adequados, aos “*deficientes mentais*” que frequentam a classe comum, visando à orientação e ao reforço da aprendizagem, sempre que necessário. A sua existência dependerá da disponibilidade financeira da região, bem como, de recursos humanos devidamente preparados. (BRASIL/CENESP, 1984, p. 21).

No documento em questão, a proposta das salas de recursos se deu como uma alternativa de atendimento a ser desenvolvida no horário regular, tendo por objetivos tanto a orientação do aluno que frequentava a classe comum, quanto o reforço de sua aprendizagem. Outro fator a ser considerado é que, assim como ocorria nas recomendações presentes na década de 1970, a existência da sala de recursos não figurava como algo obrigatório, dependendo para tanto da disponibilidade financeira de cada região, bem como, dos recursos humanos. Apesar dos condicionantes para implementação deste espaço, a sala de recurso chega ao ambiente da escola com a finalidade de

Superar o persistente hiato entre a educação especial e a integração dos alunos *deficientes*, oferecendo um modelo simultaneamente operatório e decorrente das necessidades específicas de cada deficiência, por outro, aponta uma normalização das condições de escolarização para os indivíduos muito diferentes (SILVA, 2008, p.68).

É possível perceber que muito desta configuração introdutória ainda é mantida atualmente na natureza do trabalho realizado nas SRM, todavia, ressalta-se que alguns aspectos foram se modificando nas políticas educacionais, em vista das necessidades de mudanças e reestruturação do sistema educacional. Sobretudo, no que se refere ao esclarecimento de que a SRM não se caracteriza como reforço escolar e deve ocorrer no horário oposto a escolarização da sala regular, diferentemente de como ocorria no passado.

As salas de recursos estão no cerne da expansão da escola como um espaço mais democrático, sob a máxima de “Educação para Todos”, um claro intuito de fazê-la um espaço capaz de combater as práticas discriminatórias, e com objetivo de construir uma sociedade mais inclusiva. No intento de construir uma identidade para este espaço, foram estabelecidas recomendações para elaboração de políticas educacionais, principalmente, a partir de documentos internacionais como Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994).

As políticas educacionais foram progressivamente instituídas no Brasil fomentando e valorizando ainda mais a concepção de educação inclusiva, dentre as quais destacam-se: a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que orientam os sistemas de ensino a matricular todos os alunos, incumbindo às escolas a organização dos atendimentos, afirmando que, todas as crianças têm necessidades educacionais e aprendizagem únicas, tendo assim, o direito ao acesso ao ensino regular. Nessa perspectiva, cabe aos sistemas educacionais garantir esses direitos e necessidades por meio de programas, levando em consideração a diversidade humana.

Em meio a essa implementação, consubstancia-se o papel da sala de recurso, como serviço de apoio pedagógico especializado, que deve ser realizado por professor da educação especial, com o objetivo de complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos, caracterizando como serviços especializados, por meio da parceria entre as áreas da saúde, educação, assistência social e trabalho (BRASIL, 2001).

Outro documento que contribuiu para estruturação e desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado nas salas de recurso é publicado em 2006, intitulado “Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado”, no qual oferece dentre as suas contribuições algumas definições importantes, dentre as quais se destacam:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos [com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação];
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos

que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008).

Além de normatizar o papel fundamental das Salas de Recursos Multifuncionais, funções, ações, práticas e propostas pedagógicas esclarecidas, o documento supracitado, revela ainda elementos norteadores do Atendimento Educacional Especializado, caracterizando o AEE, como:

[...] uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se um serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns (BRASIL, 2006, p.15, grifos nossos).

O documento traz definições específicas acerca das incumbências desse espaço pedagógico, denominado até então de sala de recursos. Em vistas das proposições afirmadas na publicação, a menção ao termo “multifuncionais” aparece pela primeira vez como um espaço pedagógico onde se realiza o AEE inserido nos sistemas de ensino, realizando atividades de complementação e/ou suplementação, com a função de garantir o acesso aos processos educacionais.

A nova definição Sala de Recursos Multifuncionais acarreta a ideia de uma equipe de profissionais diversos e de recursos variados, sendo ofertado nesses espaços como afirmam Braun e Vianna (2011, p.29) um serviço diferenciado, “constitui numa possibilidade de intervenção, por ser agora ‘multi’” a equipe que proverá e organizará os recursos que nela forem construídos, usados, dependendo das demandas dos alunos para ela direcionados”, o que nem sempre corresponde à realidade deste espaço, tanto no que se refere a recursos, quanto as habilidades docentes em manusear e aplicar tais recursos para os múltiplos tipos de deficiências existentes.

Outros importantes registros legais nesse contexto histórico foram as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado por meio da resolução de n. 04/2009, o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais de 2010 e o Decreto n. 7.611/2011 que dispõe acerca do Atendimento Educacional Especializado e suas especificações.

Importante destacar que os dispositivos legais voltados para a Sala de Recursos Multifuncionais definem diretrizes claras quanto à natureza do serviço, quanto a organização do atendimento e explicita atividades curriculares que devem ser desenvolvidas no atendi-

mento educacional especializado como: “o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros” (BRASIL, 2006, p.15).

Orienta ainda que, a organização destes atendimentos deve ser descrita no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino e caracteriza as atribuições que cabem aos professores das SRM, como a elaboração dos instrumentos a serem utilizados, bem como, definem o público alvo da educação especial.

No entanto, as discussões sobre a seleção do que ensinar nas SRM não se manifesta clara nos inúmeros documentos que legalizam sobre este espaço, abrindo uma série de lacunas quanto as bases curriculares desses espaços, haja vista que o currículo é uma espécie de ordenação ou partitura que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (SACRISTAN, 2013).

Imprecisões curriculares (?) para o atendimento educacional especializado em SRM

O questionamento sobre o que ensinar no Atendimento Educacional Especializado, ganha destaque ao longo da trajetória das salas de recursos. Ou seja, “qual é o currículo ofertado nas SRM do Brasil?” levando em consideração que “todo sistema de ensino é regulado por prescrições, que apresentam conteúdos que servirão de referência na ordenação do sistema curricular, servindo de ponto de partida para a elaboração de matérias” (SACRISTÁN, 2017, p.103).

Existe uma gama de documentos que orientam o funcionamento das Salas de Recursos, explicados no item anterior, essas políticas são traduzidas em práticas educativas no interior da escola dando origem ao currículo da SRM,

[...] fundamentado em princípios de igualdade, de direito à dignidade humana, na educabilidade de todos os seres humanos, independente de comprometimentos que possam apresentar em decorrência de suas especialidades, no direito à equidade de oportunidade educacional, à liberdade de aprender e de expressar-se, e no direito de ser diferente. Pensar no currículo a partir destes princípios é desenvolver uma prática que atenda a todos os alunos sem distinção e com qualidade, promovendo a acessibilidade, a aprendizagem por meio de condições que garantam a permanência no sistema de ensino, de forma promover o desenvolvimento global do educando (BRASIL, 2008).

No entanto, estes documentos que sustentam o currículo na SRM acabam por deixar lacunas quanto aos princípios curriculares desse espaço, não fazem nenhuma demarcação sobre os conhecimentos que devem compor o AEE, mas sim, uma definição “exclusiva”

das atribuições que cabe ao docente especializado. Enfatizando a prática na construção de possíveis recursos pedagógicos, didáticos e de acessibilidade, ao acompanhamento ao docente da sala regular, no entanto, deixa sobre a ação docente toda a competência de escolha sobre os conteúdos/conhecimento que devem ser trabalhados com público alvo da educação especial.

Segundo Pertile (2014) ao mencionar que, na política de educação especial brasileira, o atendimento educacional especializado em SRM passa a ser compreendido como um serviço; conseqüentemente, a ênfase recai sobre questões técnicas referentes ao uso de recursos, indicando uma secundarização dos aspectos pedagógicos relacionados ao ensino e uma redução/descharacterização da atividade docente.

Vale destacar que as políticas trazem como aspecto fim da SRM os conceitos de complementação e/ou suplementação para elaboração e organização de recursos e atividades, voltada a formação escolar do aluno. Estes, porém, são muito vagos na legislação educacional, contribuindo para equívocos nas interpretações. O livreto desenvolvido pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência apresentou uma importante publicação denominada “Retratos do Autismo no Brasil”, publicado em 2013, nele é possível evidenciar algumas metodologias utilizadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, conforme quadro abaixo:

QUADRO 1- Metodologias mais adotadas e número de entidades que adotam

ITEM	METODOLOGIA	NÚMERO DE ENTIDADES QUE A ADOTAM
A	TEACCH	53
B	COMBINAÇÃO	50
C	PECS	24
D	ABA	24
E	INTEGRAÇÃO/PROCESSAMENTO/TERAPIA SENSORIAL	8
F	CURRÍCULO FUNCIONAL NATURAL	9
G	FONOTERAPIA	6
H	PSICOMOTRICIDADE	4
I	SEM METODOLOGIA/PROGRAMA INDIVIDUALIZADO	4
J	FLOORTIME	2
K	PSICODINÂMICO	3

Fonte: Retratos do Autismo no Brasil (ANDRADE et al., 2013).

Importante ressaltar a diversidade de metodologias utilizadas, apenas no ensino de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, pode-se concluir que a falta de esclarecimento sobre estes termos permite que as atividades desenvolvidas nesses espaços possam tomar as mais diversas expressões, construindo currículos multifacetados, cuja finalidade possa ser de imprimir completamente o trabalho da sala de aula regular, ou até mesmo, se distanciar do aspecto pedagógico visando práticas com foco terapêutico, clínico e de reabilitação.

O desenvolvimento de práticas curriculares tradicionais de ensino ainda são muito comuns nas SRM, apesar das diversas metodologias amplamente difundidas, muitas ainda se aproximam de um perfil clínico, ou psicopedagógico, para Borowsky (2010), os materiais que compõem os cursos de formação docente para os professores especializados, ainda apresentam a educação especial compreendida pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico; segundo ela, a teoria construtivista se faz presente em grande parte dos documentos que são balizados por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista. Além disso, o ecletismo teórico percorre todas as esferas dos materiais analisados pela autora. Trata-se, em síntese, de uma formação que anuncia os novos referenciais pedagógicos da inclusão, mas que tem em suas bases antigas compreensões sobre a deficiência e a educação dos sujeitos que constituem o campo da educação especial (BOROWSKY, 2010).

Essa falta de direcionamento curricular no AEE acarreta a supervalorização de alguns conteúdos em relação a outros, de acordo com Mesquita (2013), o valor e a importância que é dada a aquisição da leitura e da escrita é uma marca própria de participação/ apropriação da cultura escolar, fazendo deste conteúdo, uma centralidade a ser trabalhada na escola dentro do processo de escolarização.

Além da leitura e escrita, aspectos como atividades de “treino” também são recorrentes na literatura, de acordo com Cotonhoto (2014) a preocupação com as atividades do aspecto psicomotor revela que a perspectiva de um atendimento educacional nos remete ao currículo proposto pelos pioneiros da educação especial, onde era necessário o treino dos movimentos para alcançar desenvolvimento da escrita, em que os educandos eram “treinados” por meio de técnicas que ajudavam a melhorar seu desenvolvimento motor. E, ressalta a importância do movimento contrário, onde compreende o desenvolvimento de processos mais bem elaborados, nada exclusivamente mecânico, mas, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores com auxílio do desenho, do faz de conta, a criança vai elaborando sua própria forma de desejos e representações, entre quais as gráficas.

A centralidade nas Atividades de Vida Diária (AVD) para os alunos com deficiência, também podem ser destacados como aspectos a serem superados nos currículos. Corroborando-se com a importância dessas atividades durante o processo de atendimento, conforme Cerqueira (2008, p. 03), já que

O uso das atividades da vida diária no atendimento educacional vem favorecer o aluno com deficiência ou com TEA a memorizar conceitos que são trabalhados durante o atendimento, tais como nomes de objetos, cores e formas; conceitos de quantidade e representação numérica, recortar, colar, apontar, escrever, etc. Ainda de acordo com a autora, ensinar estes conceitos são importantes pois eles se tornam funcionais e serão utilizados nas atividades do cotidiano como as cores “quando se selecionam produtos em supermercados ou lojas, para identificar sinais de trânsito, distinguir roupas preferidas e não preferidas, distinguir os alimentos, discriminar objetos em que o conhecimento é necessário”.

No entanto, o foco apenas nestas atividades pode gerar uma falta de aprofundamento curricular, e a maior dificuldade de compreender os processos mais bem elaborados.

Existem fatores que influenciam consideravelmente na realização do currículo produzido na SRM, dentre eles, destacam-se: 1) A organização estrutural do AEE; 2) qualidade da formação oferecida aos professores; 3) O aumento das atribuições dos professores das SRM; 4) Dificuldade de um planejamento integrado entre a sala de recursos multifuncionais e a sala regular.

A organização estrutural do Atendimento Educacional Especializado influencia nas questões referentes ao currículo, como exemplo, o diálogo entre os docentes da sala de aula regular e da Sala de Recursos Multifuncional, na construção de um trabalho colaborativo, possibilitando selecionar os conhecimentos que são necessários para compor o currículo, organizando de forma que venha atender as necessidades educacionais reais do aluno, esse processo é na maioria das vezes inviabilizado, devido as questões de cunho estrutural, já que, a realidade do professorado é o atendimento nos dois turnos, o que dificulta pensar no ensino individualizado e o planejamento colaborativo.

A qualidade da formação oferecida aos professores da SRM, garante poucas condições ao professor da sala de recursos multifuncionais para que domine os conhecimentos científicos necessários à organização de propostas de ensino de fato desenvolventes. Conforme Martins (2016, p. 30):

O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada, se for o caso, para a concreticidade e empiria do pensamento infantil sem, contudo, deixar aprisionar-se por elas. Para tanto, ele precisa ter superado o sincretismo de seu próprio pensamento, precisa dispor de objetivações a serem apropriadas pelo aluno, criar tensões problematizadoras que impulsionem transformações psíquicas, e tudo isso porque entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento.

As várias atribuições que o professor da SRM deve desempenhar, também reflete nos processos curriculares, essas atribuições estão expressas em seis documentos diferentes, sendo três documentos norteadores, uma Resolução e duas Notas Técnicas. Segundo as políticas, além do atendimento o professor especialista demanda de tempo a ser dedicado a outros profissionais dentro e fora da escola (professores de classes comuns, gestores, familiares, comunidade, profissionais de outras áreas intersetoriais como saúde, assistência social, trabalho e outras). Assim, a atuação do professor de SRM extrapola o espaço onde o AEE é oferecido e, alcança outros espaços externos e internos à escola, outros sujeitos e diversas atividades escolares que dizem respeito aos estudantes atendidos.

A pesquisa de Delevati (2012) analisou as configurações do atendimento educacional especializado, verificou que ocorreu ampliação dos serviços de AEE no contexto da prática, somada a uma supervalorização do professor de AEE, com aumento de suas atribuições. Todavia, apesar do discurso em torno da inclusão em sala de aula regular, predominava a formação com viés clínico/terapêutico.

Importante destacar também, a dificuldade de relacionamento entre os professores da sala de recursos multifuncionais e os professores da sala regular também foi apontada pela pesquisa realizada por Jordão (2013) que verificou uma polarização entre salas comuns e SRM que colaborava para uma relação formal entre essas duas áreas, dificultando o rompimento com o modelo médico. Conforme a autora, a função complementar e suplementar – que em termos legais é a principal marca dos serviços de AEE – ficava anulada, pois as ações desenvolvidas tanto pelas professoras das salas de recursos multifuncionais, como pelas professoras do ensino regular, não estreitavam as relações entre a educação especial e a classe comum.

Diante dos apontamentos e das inúmeras críticas sobre a estrutura e funcionamento das SRM, ressalta-se que, a intenção neste trabalho é refletir as adversidades compelidas a esse espaço, em nenhum momento, conjecturou-se a possibilidade de interrupção ou encerramento, pelo contrário, sustenta-se a legitimação desse espaço educativo, alicerçado no reordenamento das políticas de educação especial que antecederam a sua implementação, e principalmente, o assentamento em uma política curricular efetiva, na qual sejam realizados os ajustes necessários, e que as dualidades quanto ao objeto de ação pedagógica não sejam deslocadas de seu âmago efetivamente educacional. Assim, os imbróglis que norteiam esse espaço, possam ser superados, e as lacunas similares em todo o território nacional nas Salas de Recursos multifuncionais possam ser sobrepujadas.

Considerações finais

Este texto reafirma a importância das SRM nos sistemas de ensino e a legitimidade do AEE é referendada pelas contribuições desse serviço, já que as salas regulares não teriam condições sozinhas de atender os alunos com a peculiaridade e individualidade que esse espaço realiza.

No mesmo caminho, as salas de recursos multifuncionais engendraram a ideia de que tudo vai bem nesses espaços, já que a abertura de salas pelas políticas públicas, estruturadas com equipamentos e materiais pedagógicos e professores especializados contribuiu, de certa forma, para omitir as denúncias da transferência desses alunos para a escola regular, sem que houvesse condições reais para tal.

A expansão das matrículas na educação especial e a expansão das salas de recursos multifuncionais possibilitaram o aumento desse público nas escolas regulares, permitindo ao Brasil chegar mais perto da meta de universalização do acesso à educação básica, porém, esta universalização gerou apenas a ampliação das matrículas, mas não, necessariamente, a melhoria nos processos curriculares dos estudantes público-alvo da educação especial.

Demandam-se diante desse contexto, novas pesquisas sobre a temática, principalmente, que evidenciem o aspecto curricular das SRM, já que se referendou neste artigo a importância da materialização desses espaços enquanto ambientes essencialmente pedagógicos, no entanto, as SRM não têm conseguido cumprir as funções para as quais foram criadas – complementação e suplementação –, faltam diretrizes curriculares específicas, que colaborem com a elevação da qualidade deste atendimento e, conseqüentemente com o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem para os alunos público alvo da educação especial.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases Educação Nacional**. 2008. Lei n. 9.394/96 de 20 dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 02 de 11 de setembro de 2001**. Câmara de Educação Básica., que institui a as Diretrizes Nacionais a educação especial na educação básica.

BRASIL. **Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas de ensino regular**. Brasília, SEESP Nota Técnica n. 11/2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço de atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2017.

CERQUEIRA-SILVA, S. **Famílias e crianças com deficiência**: em busca de estratégias para a promoção do desenvolvimento familiar. Anais do I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce. Curitiba – Paraná, 2008. p. 39-58.

COTONHOTO, L.A. **Currículo e atendimento educacional especializado na Educação Infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. Universidade Federal do Espírito Santos - Tese de Doutorado em Educação, 2014.

DELEVATI, A.C. **AEE**: Que “atendimento” é este? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2012.

GALLAGHER, J. J. Planejamento da educação especial no Brasil. *In*: PIRES, N. (Org.). **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. p. 97- 132.

GARCIA, R. M. C. Para além da inclusão: crítica às políticas educacionais contemporâneas. *In*: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.

JORDÃO, S. G. F.; SILVEIRA, T. dos S. da; HOSTINS, R. C. L. **Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRM's)**. 36ª Reunião Anual da Anped. Universidade Federal de Goiás-UFG/Goiânia – GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2692_text_o.pdf. Acesso em: 15 mar. 2015.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MESQUITA, A. **Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora**: uma análise a partir da cultura escolar; Tese de Doutorado- Universidade Federal do Pará, Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação, 2013.

PANSINI, F. **Sala de Recursos no Brasil**: para que e para quem? Tese de Doutorado.: Universidade Federal de Manaus: UFMA, Manaus, 2018.

PERTILE, E. B. **Sala de Recursos Multifuncional**: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado) Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2014.

SACRISTÁN, J. G. A função aberta da obra e seu conteúdo. *In*: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, R. G. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na Educação Infantil**: uma aproximação possível. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CAPÍTULO XIV

ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Priscila de Carvalho Acosta
Morgana de Fátima Agostini Martins
Gabriela Machado

Introdução

Este texto apresenta os resultados de uma dissertação de mestrado¹ que pesquisou o uso da Tecnologia Assistiva em Salas de Recursos Multifuncionais no atendimento de alunos com deficiência sensorial. As questões que nortearam a construção da pesquisa desenvolvida buscaram responder se os recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) contemplam às necessidades dos alunos com deficiência sensorial; se a Tecnologia Assistiva está, de fato, presente nas Salas de Recursos Multifuncionais; se os professores que atuam nesse espaço conhecem esses materiais e sabem utilizá-los; e, finalmente se o uso desses recursos favorece a inclusão escolar. O estudo se propôs investigar as barreiras, limitações, práticas e ações que circundam a realidade escolar no atendimento às deficiências sensoriais.

¹ Dissertação de Acosta (2017), intitulada “O uso da Tecnologia Assistiva para alunos com deficiências sensoriais em Salas de Recursos Multifuncionais do município de Dourados-MS”.

Assim, este capítulo realizou um recorte da pesquisa supracitada, destacando os procedimentos metodológicos percorridos para a coleta dos dados e alguns dos resultados encontrados, tendo como objetivo discutir os principais achados da pesquisa com a perspectiva da Educação Inclusiva, envolvendo questões políticas, teóricas e práticas.

A instituição de documentos nacionais que preconizam práticas inclusivas tem colaborado para acelerar o processo de inclusão escolar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI, 2008) propôs orientar os sistemas de ensino para promoção de “acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (p. 8), alunos esses considerados pela Política como o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser ofertado, obrigatoriamente, nos sistemas de ensino, instituído com a função de complementar e/ou suplementar sua formação. Com a previsão de organização de recursos e planos pedagógicos e de acessibilidade para a participação dos alunos com deficiência, considerando suas competências e limitações (BRASIL, 2008).

Entre os serviços que são ofertados pelo AEE, destacam-se as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Esse espaço tem sido responsável por oferecer o atendimento especializado aos alunos, considerados como PAEE e busca desenvolver estratégias, atividades e adequações pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar (MEC/SEESP, 2010).

Documentos legais mostram que as SRM estão fracionadas em salas do Tipo I e Tipo II, constituídas por um conjunto de mobiliários e materiais didático-pedagógicos, equipamentos de informática e outros recursos de acessibilidade, que propõem o atendimento dos estudantes considerados como PAEE (BRASIL, 2010). As SRM do Tipo I atendem a todos os alunos PAEE. A SRM do Tipo II no entanto, atende a toda a demanda PAEE, mais estritamente, alunos com deficiência visual e/ou cegueira, pois essa sala é constituída por materiais específicos para o atendimento dessa demanda, como impressora e máquina de escrever Braille.

Desde 2008, com a deliberação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as SRM começaram a ser organizadas com o intuito de propor estratégias e adequações pedagógicas para favorecer a permanência e a aprendizagem desses alunos na escola. Nessa perspectiva as SRM fazem o uso de materiais e recursos diferenciados, como a Tecnologia Assistiva.

Conforme Neres e Corrêa (2015) a Tecnologia Assistiva (TA) utilizada na escola busca apoiar o trabalho didático, envolvendo metodologias, estratégias e práticas que viabilizam o acesso, autonomia, melhora na qualidade de vida e inclusão do aluno com deficiência.

Para Bersh (2013) o principal objetivo da TA é oportunizar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por intermédio da ampliação de

sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. Na escola, de acordo com a autora o uso desse recurso deve configurar-se como um apoio a inclusão:

No contexto educacional a tecnologia é considerada Assistiva quando é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. São exemplos de TA no contexto educacional os mouses diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, softwares de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, mobiliário acessível, recursos de mobilidade pessoal, etc. (BERSH, 2013, p. 12).

Dessa forma, os professores que realizam o AEE devem conhecer e saber utilizar os recursos de TA, para que possam utilizá-los como mediadores, pois “sem a ação humana, sem os processos de mediação adequados para o ensino e a aprendizagem, os recursos e os equipamentos de Tecnologia Assistiva, por si só, não trarão contribuição” (MANZINI, 2012, p. 22). Além disso, o uso da TA, não deve estar restrito às SRM, pois é necessário que acompanhe seus usuários, só assim poderão ser considerados recursos que possibilitarão acesso às práticas pedagógicas, já que, para muitos alunos, é somente por meio do uso desses instrumentos que esse processo se torna possível (ACOSTA, 2017).

A TA constitui um campo de atuação da Educação Especial que com o intuito de atender às especificidades de seus alunos, deve buscar recursos e estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem, habilitando-os funcionalmente na realização de tarefas escolares. Bersh (2007) aponta para a importância de conhecer o aluno, sua história, suas necessidades e desejos, bem como os desafios curriculares e as tarefas exigidas no âmbito da sala de aula e as possíveis barreiras que lhe impeçam o acesso aos espaços da escola ou ao conhecimento. Ao fazer uso da TA é preciso que se aproveite aquilo que o aluno já consegue fazer para posteriormente ampliar esta ação por meio de um recurso, selecionado para ele, por isso a TA disponibilizada nas SRM deve atender às necessidades dos alunos que frequentam essa sala e os demais espaços da escola.

Ao ser implementada, a SRM recebe diversos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 2010), alguns desses recursos são específicos para o atendimento de alunos com deficiências sensoriais. Porém, os equipamentos nem sempre são apresentados de modo adequado e muitos deles acabam sendo descartados e ignorados por falta de conhecimento dos profissionais da escola quanto ao seu uso e função.

Dessa forma, faz-se necessário conhecer como esse amplo arsenal de materiais está sendo utilizado por professores e alunos no âmbito escolar, com vista a promover discussões que favoreçam essa formação e seu consequente uso (ACOSTA, 2017).

Conforme Corrêa e Rodrigues (2016,) há uma diversidade de equipamentos que o MEC disponibiliza às SRM, contudo as autoras se questionam como esses recursos são disponibilizados de modo a atender a demanda dos alunos que necessitam do AEE. Para as autoras a diversificação de recursos é importante no processo de escolarização de alunos com ou sem deficiência, mas a atuação dos professores é condição elementar para esse fim.

A manutenção do serviço do AEE e a aquisição de instrumentos e recursos que permitam o suporte às pessoas com deficiência sensorial no meio educacional demandam grande custo financeiro subsidiado por recursos públicos. Por isso, é pertinente que haja estudos na área que exponham a real contribuição desse repasse para o processo de inclusão escolar, assim como, evidenciar práticas que possam potencializar ações inclusivas e que possam servir de apoio para outros professores (ACOSTA, 2017).

A partir disso, a pesquisa relatada neste trabalho foi desenvolvida em um município de médio porte do Estado do Mato Grosso do Sul e buscou investigar o uso da Tecnologia Assistiva por alunos com deficiências sensoriais em Salas de Recursos Multifuncionais das redes públicas de ensino estadual e municipal.

Participaram da pesquisa seis professoras da rede municipal e estadual de ensino de um município do estado de Mato Grosso do Sul, que atuam em SRM dos Tipos I e II e que realizam AEE para alunos com deficiência auditiva (DA) e/ou surdez e alunos com deficiência visual (DV) e/ou cegueira.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário² aplicado às professoras, que buscaram levantar a presença e a disponibilidade da TA nas SRM e o seu uso pelos professores; Observação assistemática realizada nas SRM; Registro fotográfico das SRM e materiais. Após a coleta, foi realizada a tabulação e organização dos resultados para embasar a discussão que analisou as relações entre a TA existente e a utilizada nas SRM, o que é preconizado pela legislação e a percepção das professoras responsáveis pelo AEE quanto ao uso e contribuições no processo de escolarização do aluno com deficiência sensorial.

TA em salas de recursos multifuncionais

O questionário aplicado durante a coleta de dados buscou investigar inicialmente se as professoras possuíam formação para o uso da TA para trabalhar na SRM. Quatro

² O questionário foi elaborado pelo projeto: "A inclusão escolar de alunos com deficiência sensorial: estudo sobre as tecnologias assistivas". A pesquisa fez parte de uma Rede de Pesquisa formada por três universidades do Estado de Mato Grosso do Sul reunindo pesquisadores e estudantes de quatro Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação. Com o objetivo de investigar, no campo da educação especial e inclusão escolar o uso da Tecnologia Assistiva na escolarização de alunos com deficiência sensorial.

professoras indicaram ter formação e duas não ter recebido formação. Sobre os recursos disponíveis nas SRM, dos 41 recursos descritos no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASÍLIA, 2010), 23 deles aparecem em todas as SRM; 8 deles em três SRM; e 10 estão ausentes em todas as SRM. Os dados apontam que há falta de materiais para auxiliar o atendimento de alunos com deficiência auditiva (DA) e/ou surdez e os recursos mais utilizados são elaborados pelas próprias professoras, o que contempla a terceira questão do questionário, sobre a produção de materiais. Sobre isso, todas afirmaram produzir materiais, especialmente jogos pedagógicos. Dentre os materiais produzidos os principais foram:

Para os alunos com DV e/ou cegueira, destacaram-se materiais com texturas diferentes e/ou em alto relevo, como: alfabeto, números, dominó, jogo da memória e formas geométricas. Além de materiais ampliados como imagens, textos e números. Para os alunos com DA/surdez foi citada a produção de materiais em LIBRAS, como foto de objetos seguidos de sinais em LIBRAS, alfabeto, números, jogo da memória, histórias e calendário escritos em LIBRAS (ACOSTA, 2017, p.84).

A próxima questão buscou investigar quais os recursos de TA eram mais utilizados pelas professoras nos atendimentos na SRM e as respostas indicaram: jogos pedagógicos, soroban, computadores, televisão, plano inclinado, máquina de escrever em Braille, dicionário em LIBRAS. Além destes, citaram também a transcrição de textos, livros didáticos, atividades e avaliações; adaptações de materiais e ampliação de textos; orientações quanto à localização e mobilidade com bengalas e orientações quanto a atividades da vida diária.

Vale ressaltar que o critério utilizado para selecionar o recurso a ser utilizado era o nível de complexidade dos mesmos. Os materiais considerados de fácil manuseio eram os mais utilizados e os mais complexos, como lupa eletrônica e alguns softwares de ensino de LIBRAS, não eram utilizados. Isso se justifica principalmente por dois motivos: ou a professora não sabia como utilizar o material, ou a sua utilização demandaria um tempo maior do que os 50 minutos previstos para cada atendimento de acordo com o relato das educadoras.

Para Corrêa e Rodrigues (2016) a escolha do recurso para a utilização com o aluno deve ter relação com estratégias pedagógicas buscando assegurar o aprendizado do estudante, pois, “cada tipo de deficiência exigirá do professor uma orientação diferenciada” (p. 98). Destacando, dessa forma, a importância da atuação do professor para o processo de escolarização do aluno que necessita da TA para sua permanência e sucesso escolar. Não foi essa a realidade encontrada na pesquisa desenvolvida, já que os materiais mais frequentemente utilizados são geralmente aqueles que as professoras consideram mais fáceis de serem aplicados.

Quanto a opinião das professoras sobre o uso da TA no benefício do aluno com DA e/ou surdez ou DV e/ou cegueira, todas responderam que os recursos da TA ampliam a opor-

tunidade de participação do aluno no ambiente escolar; cinco afirmaram que a TA favorece a autonomia do aluno; cinco afirmaram que contribui para o engajamento do aluno e duas afirmaram que melhora a socialização do aluno com deficiência com os demais alunos. Sobre esta questão, Acosta (2017) ressaltou que o ponto importante dessas respostas parece estar no fato de que como os recursos não acompanham os alunos em outros ambientes além das SRM, suas afirmativas parecem estar baseadas no senso comum, na socialização que esses meninos apresentam e que foi obtida em outras oportunidades. Também são afirmativas que apontam a ideia de que acreditam na TA ainda que não dominem seu uso e não sejam capazes de generalizá-los para outros ambientes e situações.

Quanto a utilização da TA na sala regular, duas professoras afirmaram que os recursos não são utilizados na sala comum; três assinalaram que são muito pouco utilizados; e uma delas apontou ser muito utilizado na sala comum. Os recursos apontados por esta última, eram reglete, lupa e punção, que apesar de serem materiais de baixo custo, não eram utilizados pelo aluno em casa, apenas na escola.

Sobre em quais componentes curriculares o uso da TA para alunos com DV e/ou cegueira e/ou DA e/ou surdez era utilizado, seis assinalaram ciências da natureza e história; seis assinalaram matemática e geografia; cinco assinalaram artes; quatro assinalaram educação física; e duas assinalaram língua estrangeira.

A questão seguinte buscou compreender quais as dificuldades encontradas pelas professoras no uso da TA. Os resultados mostraram que quatro professoras apontaram a falta ou insuficiência de recursos; três a dificuldade em selecionar o recurso mais apropriado de acordo com as características do aluno e as dificuldades apresentadas pelos alunos (comorbidades como deficiência física e déficit intelectual) no uso da TA; duas professoras assinalaram a falta de informação/formação sobre a função e o funcionamento dos recursos; uma mencionou a falta de conhecimento dos professores da sala de aula comum sobre a existência e o uso da TA.

Algo que nos chamou atenção ao analisar esse dado é que, mesmo que mais da metade dos recursos disponibilizados pelo MEC estivessem presentes na SRM, ainda assim a falta de recurso foi apontado como uma dificuldade entre as professoras, isso nos faz questionar se há uma falha na elaboração deste kit de materiais enviado às escolas, que possuem materiais que não contemplam as necessidades dos alunos, e/ou se há uma falha na formação que não capacita os professores para utilização do material enviado.

Outras três dificuldades mencionadas nos dão uma direção em resposta a este questionamento, quando as professoras afirmam que os alunos apresentam dificuldade no uso da TA; elas possuem dificuldade em selecionar o recurso apropriado para a característica do aluno; e a falta de informação sobre o uso do recurso. Estas três dificuldades demonstram que tanto os materiais quanto a formação para o uso dos materiais estão deficitários.

Acosta (2017) afirma que para tentar sanar essas dificuldades no uso dos materiais disponibilizados pelo MEC, as professoras confeccionam os materiais para o uso com os alunos em SRM.

Quanto aos resultados obtidos através da observação assistemática e de registros fotográficos realizados em uma das etapas dessa pesquisa, o primeiro resultado que demonstrou grande relevância foi a de que os atendimentos eram realizados em escolas polos.

Na rede Estadual de ensino existem duas SRM consideradas polos de atendimento: Uma que realizava atendimento aos alunos com DV/cegueira e outra para estudantes com DA/surdez. [...] Na rede Municipal de ensino existiam duas SRM em duas escolas diferentes que realizavam atendimento aos alunos com DA/surdez. Essas salas eram chamadas e consideradas polos de atendimento. Para as duas havia apenas uma única professora que realizava o atendimento em ambas as salas. As duas SRM atendiam juntamente a sete alunos. O atendimento de alunos com DV/cegueira, por sua vez, estava distribuído em quatro SRM de escolas municipais, essas salas não eram denominadas como polos de atendimento a esse público, apenas SRM e atendiam a outras deficiências também (ACOSTA, 2017, p. 103).

Ao observar essa dinâmica de funcionamento, podemos notar que há uma contradição com os princípios que norteiam as discussões sobre inclusão escolar. Quando o Estado fornece os recursos necessários para apenas duas instituições da cidade, elas automaticamente se tornarão polos, não dando a possibilidade de que os alunos recebam esse atendimento nas escolas próxima a sua residência. Escolas polos reforçam a premissa de “Escola Especial”, tirando a autonomia da escolha de que a matrícula seja feita onde for melhor para o aluno, para ser feita na escola que é “capaz” de atendê-lo. Sobre isso, Acosta (2017) afirma que

A localização dessas SRM pode se tornar um empecilho, já que foi observado e em alguns momentos relatado pela professora durante conversas informais que a frequência desses alunos é relapsa, além disso, nem todos os alunos que precisam do atendimento conseguem se deslocar até essas salas, já que não são próximas às escolas a que pertencem. Além da localização, outro entrave desse modo de organização do serviço é o fato de que os professores das SRM não tem nenhum contato com os professores das salas comuns dos alunos atendidos, as professoras especialistas acabam desenvolvendo o serviço do AEE sozinhas e somente na SRM, não há parceria e nem continuidade do trabalho em outro espaço. (ACOSTA, 2017, p. 104)

Esta organização dos atendimentos, reforçada pelo Estado que não oferece subsídios necessários para que todas as SRM possuam materiais e professores capacitados para atender a todos os alunos público alvo da educação especial, se torna um entrave para que

a inclusão escolar seja efetivada, impossibilitando uma colaboração entre os professores que reforçando a ideia de que o AEE deve ocorrer somente no espaço da SRM, que nestes casos, são em outras instituições. Faz-se necessário uma ampla discussão para que este modelo se modifique e que todas as escolas sejam capazes de receber e atender a todos os alunos PAEE.

Outro dado importante relatado nesta pesquisa foi que durante os atendimentos, a pesquisadora observou que a maioria dos materiais utilizados eram os confeccionados e/ou adaptados pelas professoras e não os enviados pelo MEC, e também que estes materiais não acompanhavam o aluno na sala comum, reforçando que o AEE é uma prática restrita a SRM e não à escola.

Esses resultados corroboram com outra pesquisa realizada na mesma cidade com o objetivo de conhecer e descrever como ocorria o AEE em SRM na Educação Infantil. Machado (2017) aponta que nas três SRM dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) a maioria dos materiais enviados pelo MEC não eram utilizados; a professora que era responsável pelas três SRM confeccionava os materiais – por vezes com recursos financeiros próprios; e o AEE era restrito a SRM, pois a mesma não possuía contato com a maioria das professoras da sala comum. A autora concluiu que três investimentos auxiliariam para melhorias no AEE, sendo estes: infraestrutura, proporcionando espaço e materiais adequados às necessidades dos alunos; maiores recursos humanos, considerando que para o tamanho do município, são poucas professoras destinadas ao AEE; e formação para que professores da SRM e da sala comum tenham conhecimento necessário para atender aos alunos PAEE.

Ao analisar os resultados tanto dos questionários quanto das observações, é possível pontuar que o AEE dos alunos com deficiência sensorial na cidade onde a pesquisa foi realizada possui quatro principais entraves: 1) AEE oferecidos exclusivamente nas SRM; 2) as SRM são consideradas polos, ou seja, atendimentos concentrados em um só lugar; 3) os materiais disponibilizados pelo MEC não contemplam de forma satisfatória as necessidades dos alunos e professores; 4) a falta de formação ou formação insuficiente dificulta o uso da TA por parte dos professores nos atendimentos com os alunos.

Estes entraves reforçam a manutenção de um modelo de atendimento que foge das premissas da inclusão escolar, que defende que a escola deva se adequar ao aluno, e não o aluno à escola, e também que o AEE deve ser um exercício conjunto, presente em todos os âmbitos da escola, e colaborativo, sendo utilizado como auxílio ao professor da sala comum e não como atividades isoladas.

Considerações finais

As questões que nortearam a construção da pesquisa apresentada buscaram responder se os recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) contemplam às necessidades dos alunos com deficiência sensorial. A resposta é que em partes contem-

plam, porém a grande maioria não é utilizada pelos professores com os alunos, por falta de instrução quanto ao uso e/ou porque não atende às necessidades dos alunos. A confecção de materiais pelas próprias professoras acaba sendo a maneira que elas encontram para realizar os atendimentos.

Quanto a TA estar de fato, presente nas Salas de Recursos Multifuncionais, também em partes, considerando que dos 41 materiais descritos pelo no Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), 23 estão presentes em todas as SRM, 10 não estão presentes em todas e oito materiais estão presentes em algumas.

Quanto a saber se os professores que atuam nesse espaço conhecem esses materiais e sabem utilizá-los e se o uso desses recursos favorece a inclusão escolar, assim como nas respostas anteriores, em partes. A maioria das professoras possuem formação, possuem materiais, mas quanto ao uso ainda parece limitado, demonstrando a necessidade de formação para os professores e adequação dos materiais. Sobre favorecer a inclusão escolar, apesar de na opinião das participantes da pesquisa o uso da TA estar sendo adequado e benéfico para a aprendizagem dos alunos, ao analisarmos fatores já mencionados acima como o fato de os atendimentos ocorrerem em escolas polos, não haver colaboração entre AEE e professores da sala comum, os materiais serem de uso exclusivo da SRM, e a dificuldade dos alunos em ir aos atendimentos por questões de localização, nos faz concluir que a dinâmica de atendimento é que não têm contribuído para inclusão escolar, e não necessariamente os materiais.

Consideramos que esta é uma temática relevante e que possibilita discussões amplas na busca de soluções, mas que o foco para que o atendimento de alunos com deficiência sensorial caminhe para uma perspectiva inclusiva, deve iniciar propondo mudanças especialmente nos quatro entraves citados anteriormente, com foco na ampliação do AEE e distribuição de materiais para mais escolas.

Referências

- ACOSTA, P. C. **O Uso da Tecnologia Assistiva para alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.
- BERSH, R. Tecnologia Assistiva. Ministério da Educação. In: SCHIRMER, R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. (Orgs). **Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF: SEESP/SEED, 2007. p. 31-37.
- BERSH, R. **Tecnologia Assistiva e Educação**. Porto Alegre - RS. Disponível em: [http:// www.assistiva.com.br/](http://www.assistiva.com.br/). Acesso em: 26 nov. 2015.

BRASIL. **Manual de orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

BRASIL. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** (2008). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CORRÊA, N.; RODRIGUES, A. Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 87-101, 2016.

DOURADOS. **Secretaria Municipal de Educação**: Núcleo de Supervisão e Estatística. Julho de 2016.

MACHADO, G. **Caracterização das práticas do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil de Dourados/MS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NERES, C.; CORRÊA, N. Tecnologias Assistivas no processo de escolarização de alunos com deficiência sensorial. **Educação e Fronteiras**, Dourados-MS, v. 5, n. 14, maio/ago. 2015.

CAPÍTULO XV

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS¹

Letícia Maria Capelari Tobias Venâncio

Aline Maira da Silva

Mary Cristina Olimpio Pinheiro

Introdução

Relações interpessoais são a base para o desenvolvimento de habilidades sociais, sendo a sala de aula um importante ambiente para aquisição de novas habilidades por meio das interações entre alunos e professores. Um ambiente escolar que permita a ocorrência de relações interpessoais mais saudáveis, tem ganhos não só em sociabilidade, mas também em desenvolvimento da aprendizagem, visto que os alunos estão mais cooperativos uns com os outros, com seus professores e mais aptos a compreenderem as normas sociais presentes na escola. Diante dessas informações, o presente capítulo tem como foco o estudo das relações interpessoais estabelecidas entre alunos com deficiência intelectual (DI) e professores, matriculados em escolas regulares.

Para Rosin-Pinola, Del Prette e Del Prette (2007) a inclusão do aluno com deficiência intelectual passa os desafios encontrados quanto ao baixo rendimento escolar, sendo

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

também presentes maiores dificuldades de interações sociais desse público com seus pares. Desse modo, destaca-se a importância de estudos voltadas para a temática das habilidades sociais presentes entre alunos com deficiência intelectual e seus pares, a fim de pensar em maior promoção de ganhos em competência social.

Habilidades sociais, segundo Del Prette e Del Prette (2011), podem ser entendidas como comportamentos manifestados socialmente, que são distribuídos em diferentes classes que vão constituir o repertório de um indivíduo. Por sua vez, a competência social refere-se à capacidade do indivíduo diante das demandas do ambiente, emitindo habilidades sociais que sejam mais vantajosas e resultem em relações interpessoais mais harmônicas e promotoras de desenvolvimento mais saudável.

Para as autoras Rosin-Pinola e Del Prette (2014), quanto mais desenvolvida for a competência social de um aluno, maior a possibilidade de adaptação às demandas sociais que irão surgindo ao longo da vida escolar. Além disso, os autores Del Prette e Del Prette (2008) indicam o quão é importante que os professores também possuam uma boa competência social, como forma de melhor conseguirem enfrentar os desafios que possam surgir diante da tarefa de escolarização de crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns do ensino regular.

Estas habilidades sociais específicas do professor diante das práticas inclusivas foram nomeadas por Del Prette e Del Prette (2008) como habilidades sociais educativas (HSE). Para Vila (2005), o professor deve se engajar em assumir o papel de mediador do desenvolvimento de comportamentos sociais, que por sua vez, podem contribuir diretamente com os processos de ensino-aprendizagem de seus alunos.

A autora Rosin-Pinola (2009) destaca que os professores regulares devem apresentar um desenvolvimento variado de habilidades sociais que favoreçam o processo de escolarização, seja dos alunos com ou sem deficiências. Nessa dinâmica, o professor é o elemento-chave para o desenvolvimento das relações interpessoais em sala de aula, já que é reconhecido no ambiente escolar como agente facilitador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012). Um repertório elaborado de HSE pode contribuir para que o professor tenha um relacionamento interpessoal melhor e mais efetivo com seus alunos e, conseqüentemente, favorecer e potencializar as condições de ensino-aprendizagem.

Visto a importância do tema discutido, o estudo a ser apresentado no presente capítulo teve como objetivo caracterizar e analisar os comportamentos sociais emitidos pelos alunos com DI e seus professores, em sua relação na sala de aula regular. Para alcançar o objetivo proposto, foi desenvolvida pesquisa do tipo descritivo exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando como técnica a observação sistemática dos comportamentos sociais.

O estudo foi realizado em três escolas regulares da rede municipal de ensino de uma cidade de médio porte localizada no estado de Mato Grosso do Sul, nas salas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental nas quais os alunos com deficiência intelectual estavam matriculados. Participaram do estudo seis alunos com deficiência intelectual, assim como suas seis professoras regentes. Os alunos participantes foram denominados como alunos alvo A1; A2; A3; A4; A5; A6. Por sua vez, as professoras foram denominadas como P1; P2; P3; P4; P5; P6.

O instrumento utilizado para realização da observação sistemática foi o protocolo desenvolvido por Freitas e Mendes (2009), que permitiu registrar a relação interpessoal em sala de aula entre professora e aluno com deficiência intelectual.

Foram realizadas quatro sessões de observação sistemática do comportamento, com duração de 40 minutos cada sessão, junto a cada aluno-alvo e sua respectiva professora. Ao início de cada observação, o cronômetro era acionado e os comportamentos eram preenchidos no protocolo, de acordo com a ocorrência deles, minuto a minuto, ao longo de 30 minutos das sessões de observações. Além disso, em cada sessão, dez minutos foram reservados para anotações qualitativas das interações sociais manifestadas em sala de aula.

Como procedimento de análise, os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva. Por sua vez, os dados qualitativos possibilitaram ilustrar, complementar e discutir os dados quantitativos.

Caracterização e análise das relações sociais estabelecidas entre o aluno com deficiência intelectual e seus professores

Os comportamentos sociais emitidos pelos alunos-alvo e seus professores foram caracterizados conforme as seguintes categorias: *status* predominante do aluno; direção comportamental em díades interacionais; e topografia dos comportamentos estabelecidos.

Status dos alunos

O *status* dos alunos refere-se ao tempo total em que o aluno permaneceu: isolado (I), sozinho (S), agrupado (G) e agrupado em interação com sua professora (GI). A Tabela 1 apresenta o tempo de permanência dos alunos em cada *status*.

Os alunos A1, A2, A4 e A6 foram os que mais permaneceram isolados (I) durante as observações, ou seja, sem interação com suas respectivas professoras e distantes delas, durante as sessões de observações sistemáticas. Quanto ao *status* sozinho (S), os alunos A1, A3, A5 e A6 foram os que mais estiveram nessa categoria durante as sessões de

observação. O *status* sozinho (S) indica que o aluno permaneceu mais tempo distante de sua professora, mas apresentou esporadicamente comportamentos de vocalização ou de observação por parte dela em alguma atividade.

O *status* agrupado (G) é caracterizado por episódios em que os alunos estavam próximos de sua professora, porém sem demonstrar interações. Os alunos A3, A5 e A6 foram os que mais se mantiveram nesse grupo no decorrer das observações. Referente ao *status* agrupado em interação (GI), caracterizado por episódios em que o aluno está próximo de sua professora envolvido em alguma atividade de contato social ativo e de comportamentos verbais, os alunos A2, A4 e A5 foram aqueles que ficaram mais tempo nessa categoria.

TABELA 1 - Tempo de permanência dos alunos em cada *status*

Aluno	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
	TM	%	TM	%	TM	%	TM	%	TM	%	TM	%
I	89	77	93	81	72	63	90	78	6=8	59	95	83
S	12	10	2	2	28	24	6	5	10	9	10	9
G	0	0	1	1	4	3	0	0	3	3	4	3
GI	14	12	19	17	11	10	19	17	34	30	66	5
Total	115	100	115	100	115	110	115	100	115	100	115	100
TM - Total de minutos; % - Porcentagem do total de minutos.												

Fonte: Venâncio (2018).

O *status* predominante durante os 115 minutos de observações entre os alunos foi isolado (73%). Observou-se que os alunos também permaneceram, com menor frequência, agrupados em interação (15%), sozinhos (10%) e agrupados (2%).

A3 e A5 foram os alunos que menos permaneceram isolados (I) de suas professoras. A aluna A3 costumava iniciar e interromper as interações mais do que a professora, que costumava mantê-las. Esse comportamento ocorria porque a aluna se dirigia até a mesa da professora quando tinha dúvidas, recebia a explicação do conteúdo acadêmico e, em seguida, se afastava da mesa da professora e se sentava em sua carteira para realizar a atividade,

o que justifica a permanência reduzida da aluna no *status* agrupado em interação (GI) com a professora. A aluna ainda observava a professora em suas ações pela sala, enquanto explicava conteúdo no quadro ou para algum colega em sua mesa, o que justifica a aluna ser quem mais permaneceu no *status* sozinha (S).

O fato da aluna observar a professora constantemente não significa que ela estava necessariamente tentando iniciar uma interação ou que a professora a ignorava. O dado indica que a aluna estava apenas observando o comportamento da docente, o que não implica que ela deveria perceber ou retornar a interação. A3, diferente dos demais alunos-alvo, possuía uma boa relação interpessoal com os colegas de sala que se sentavam próximos dela, de modo que era comum observar momentos em que os colegas a ajudavam a realizar as atividades, sem que ela precisasse se dirigir até a professora. Foi possível observar, nas interações estabelecidas entre a aluna, sua professora e seus colegas de sala, comportamentos relacionados com habilidades sociais de fazer amizades, cooperar e civilidade.

Ferreira e Munster (2017) apontam que crianças com deficiência intelectual apresentam menos interações sociais, quando comparadas com crianças sem deficiência. Desse modo, a escola se torna um local no qual a pessoa com DI poderá desenvolver e aprimorar habilidades sociais, acarretando em melhora na qualidade de vida.

Gusmão, Martins e Luna (2011) destacam que as relações interpessoais estabelecidas na escola regular pelo aluno com deficiência contribuirão para a evolução do aluno academicamente, sendo assim, relações interpessoais mais assertivas proporcionarão melhores condições para a aprendizagem.

Quanto ao aluno A5 (um dos alunos que permaneceu a menor parte do tempo isolado), ele se sentava à frente de sua professora, de modo que as relações estabelecidas entre os dois eram constantes e iniciadas por ambos. A proximidade da carteira do aluno da mesa da professora pode justificar a permanência de A5 na categoria de agrupado em interação (GI) por maior tempo que os demais alunos-alvo. A5 era o único dos alunos-alvo que se sentava próximo à professora, o que permitia que a professora o acompanhasse durante a execução das atividades.

O aluno contava com uma Apoio Educacional (AE) que o auxiliava na execução das atividades propostas, mas quem ensinava ao aluno os conteúdos, corrigia as atividades, elaborava e apresentava os materiais adaptados era a professora regente. Foi possível observar que a docente estimulava que A5, além de dedicar-se aos estudos, interagisse com os colegas de sala de sala. Como exemplo, é possível citar dois momentos nos quais a professora incentivou A5 a sentar-se junto com um colega para realizar as atividades, situação que o deixou claramente mais estimulado a estudar.

Bolsoni-Silva e Mariano (2014) destacam que práticas educativas negativas que envolvem comportamentos como reprimir, gritar e castigar irão prejudicar as relações interpessoais. Por outro lado, práticas positivas de professores como conversar, demonstrar afeto e ser atencioso trazem benefícios às relações interpessoais estabelecidas em sala de aula e promovem habilidades sociais.

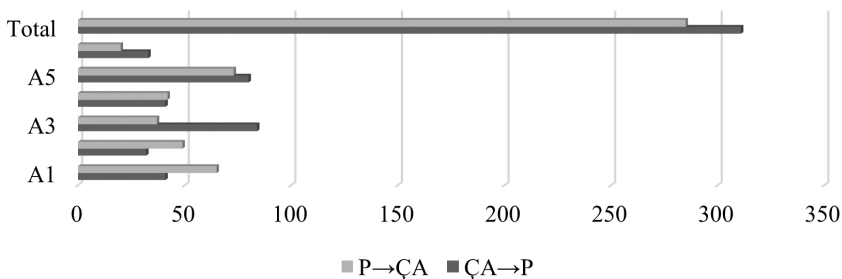
Embora os alunos A1, A2 e A4 tenham permanecido tempo elevado no *status* isolados de suas professoras, A6 foi o aluno com maior índice de tempo na referida categoria.

O aluno A6 e sua professora se diferenciaram dos demais alunos-alvo da pesquisa, não apenas pelo alto índice de permanência do aluno no *status* de isolado (I), mas também pela baixa permanência do aluno no *status* agrupado em interação (GI) com a professora. Os dados podem ser justificados pelo fato do aluno ter Apoio Educacional e ficar sob a responsabilidade dela a maior parte do tempo.

Direção comportamental

Em relação à prevalência da direção dos comportamentos, o Gráfico 1 indica a comparação das frequências de direção entre a frequência total de comportamentos do aluno para a professora ($\zeta A \rightarrow P$) e a frequência total de comportamentos da professora em direção ao aluno ($P \rightarrow \zeta A$). É possível notar que a maioria dos comportamentos observados ocorreu na direção dos alunos para as professoras ($\zeta A \rightarrow P$), com 311 comportamentos, ao passo que as professoras emitiram 285 comportamentos em direção aos alunos.

GRÁFICO 1 - Direção comportamental



Fonte: Venâncio (2018).

Por meio do Gráfico 1, é possível observar que quem mais emitiu comportamentos na direção de sua professora ($\zeta A \rightarrow P$) foi a aluna A3, seguida pelo aluno A5. O Gráfico 1 ainda demonstra que as professoras que mais emitiram comportamentos em direção aos

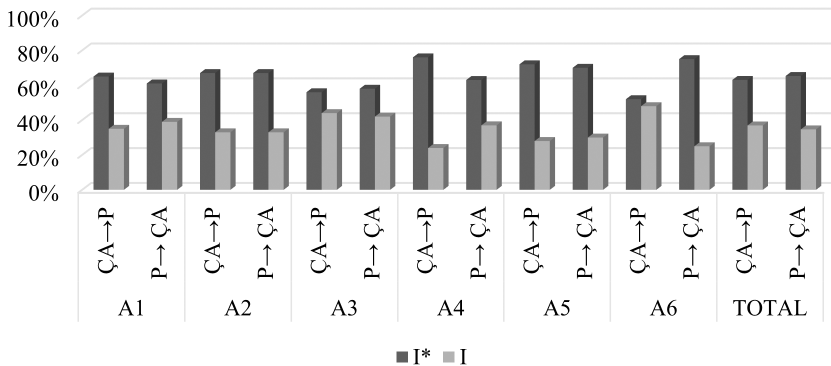
seus alunos ($P \rightarrow \zeta A$) foram as professoras dos alunos A5, A1 e A2 (49 comportamentos). As professoras que menos emitiram comportamentos em direção aos alunos foram as professoras dos alunos A4, A3 e A6.

Iniciativas e respostas interacionais

A categoria é composta pela somatória dos comportamentos para cada uma das diádes $\zeta A \rightarrow P$ e $P \rightarrow \zeta A$, nas subcategorias de iniciativas correspondidas (I^*) e iniciativas ignoradas (I), conforme o Gráfico 2, e as respostas correspondidas (R^*) e as respostas ignoradas (R), de acordo com o Gráfico 3. É importante explicar que as iniciativas ignoradas indicam falta de interação, pois o sujeito tentou iniciar uma interação, mas não obteve resposta.

No que diz respeito às iniciativas correspondidas, o Gráfico 2 evidencia que, de modo geral, as interações do tipo $\zeta A \rightarrow P$ alcançaram índice de 63% do total e as interações na direção $P \rightarrow \zeta A$ obtiveram o índice de 65%. Os alunos com mais iniciativas correspondidas por suas professoras foram A4 e A5 (com índices de 76% e 72%, respectivamente). Por sua vez, as professoras dos alunos A6 e A5 alcançaram os maiores índices de iniciativas correspondidas (75% e 70%, respectivamente).

GRÁFICO 2 - Iniciativas correspondidas (I^*) e iniciativas ignoradas (I)



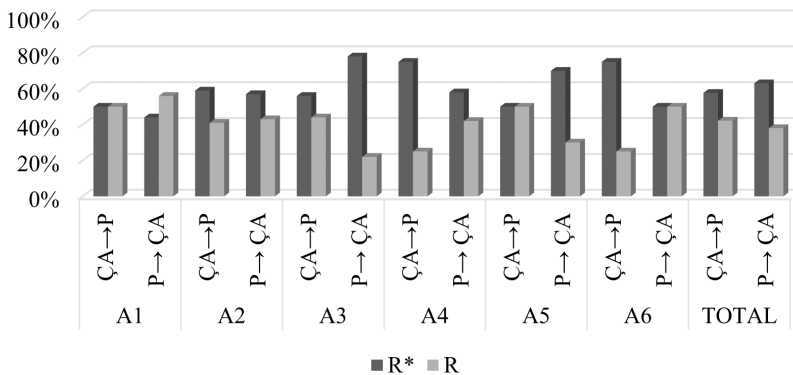
Fonte: Venâncio (2018).

Quanto às iniciativas ignoradas, os alunos A6 e A3 foram os que apresentaram os maiores índices (48% e 43%, respectivamente). A professora da aluna A3 alcançou o maior índice de iniciativas ignoradas (42%).

No Gráfico 3, é possível observar a prevalência das respostas correspondidas (R^*) e das respostas ignoradas (R) em cada uma das direções $\zeta A \rightarrow P$ e $P \rightarrow \zeta A$. É necessário res-

saltar que as respostas ignoradas (R) demonstram o término de uma interação, que pode ter ocorrido de modo natural ou por interrupções externas, e as respostas correspondidas (R*) indicam a continuidade de uma interação. Ainda segundo o Gráfico 3, observa-se que os alunos com maiores índices de respostas correspondidas pelos professores foram os alunos A4 e A6, ambos com 75%. Por sua vez, os alunos A1 e A5 tiveram 50% das suas respostas correspondidas pelas professoras.

GRÁFICO 3 - Respostas correspondidas (R*) e respostas ignoradas (R)



Fonte: Venâncio (2018).

As professoras que mais tiveram respostas correspondidas pelos alunos foram a professora da aluna A3 (78%) e a professora do aluno A5 (70%). A professora do aluno A4 foi a que apresentou menor índice (44%).

Na subcategoria das respostas ignoradas, os alunos A1 e A5 apresentaram 50% das respostas ignoradas. Os alunos A4 e A6 foram os que menos apresentaram respostas ignoradas, ambos com índice de 25%.

Com relação às docentes, aquelas que alcançaram maiores índices de respostas ignoradas foram as professoras dos alunos A1 (56%) e A6 (50%). As professoras com menores índices de respostas ignoradas foram as professoras dos alunos A5 e A3, com índices de 30% e 22%, respectivamente.

No total, 58% das interações no sentido ÇA→P foram de respostas correspondidas e 42% de respostas ignoradas. Referente às interações P→ÇA, 63% das interações foram de respostas correspondidas e 38% de respostas ignoradas.

As relações estabelecidas entre A1 e sua professora se destacaram das demais pelo fato de que, considerando ambas as direções ÇA→P e P→ÇA, eles foram a dupla com menos respostas correspondidas e mais respostas ignoradas. Ou seja, as interações estabelecidas entre professora e aluno tinham pouca continuidade.

Por sua vez, as relações estabelecidas entre A4 e sua professora ocorriam quando o aluno se aproximava da professora ou quando o aluno a chamava. Em tais situações, a professora iniciava as interações com o aluno normalmente, desaprovando seu comportamento ou cobrando atenção. Apesar de A4 possuir Apoio Educacional, o aluno realizava suas atividades e se dirigia até a professora. Algumas vezes foi possível observar que a professora reclamava quando o aluno solicitava sua ajuda, mas mesmo assim ela o orientava. Tal situação justifica o comportamento predominante de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ ter sido o de perguntar, pedir ajuda à professora e o de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$ o comportamento de dar instrução e a permanência do aluno no *status* de agrupado em interação (GI) por um tempo longo.

Resultado semelhante foi encontrado no estudo realizado por Lopes (2011), com o objetivo de descrever as interações entre professor e alunos com e sem deficiência e entre colegas. Participaram da pesquisa um professor, um aluno com deficiência física e 24 colegas de sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida por meio de filmagens das aulas realizadas na quadra poliesportiva de uma escola estadual de ensino fundamental. Entre os resultados, a autora identificou que era mais frequente as interações entre aluno com deficiência e professor serem iniciadas pelo próprio aluno e que tais interações eram baseadas em fazer perguntas e pedir ajuda. Por sua vez, as interações iniciadas pelo professor se basearam em orientar o aluno academicamente.

Topografia dos comportamentos

Para a análise da topografia dos comportamentos foi realizado cálculo da frequência dos comportamentos totais emitidos pelos alunos e professores, preenchidos minuto a minuto, tanto na direção de $\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$ como de $\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$. Esses comportamentos foram divididos por Mendes e Freitas (2009) em quatro categorias: vocalização, comportamentos mediados por objetos, contato físico e outros tipos.

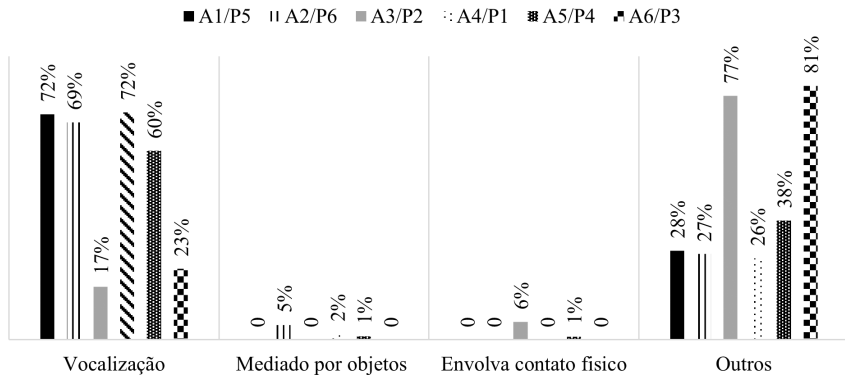
Foi possível observar que a maior parte dos comportamentos (119) emitidos pelas crianças em direção ao professor foi classificada na categoria outros tipos, seguido pela categoria vocalização (67 comportamentos). Por sua vez, entre as professoras, o comportamento de vocalização foi o mais observado (129 comportamentos), seguido pela categoria de outros tipos (43 comportamentos).

No total, ocorreram 367 comportamentos envolvendo as quatro categorias observadas. Os alunos apresentaram média de 31,6 comportamentos na direção das professoras, que por sua vez manifestaram média de 29,5 comportamentos na direção dos alunos.

No Gráfico 4 pode ser observada a porcentagem total da frequência dos comportamentos entre professor e aluno ($\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$) e de aluno para professor ($\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$). Os comportamentos emitidos entre professor e aluno ($\text{P} \rightarrow \text{ÇA}$) e aluno para professor ($\text{ÇA} \rightarrow \text{P}$) foram somados conforme as categorias supracitadas.

Por meio do Gráfico 4 é possível observar que apenas os alunos A3 e A6, assim como suas professoras, obtiveram comportamentos da categoria outros tipos como predominantes nas suas relações. Diferentemente dos demais colegas e professoras que obtiveram como comportamento predominante em suas relações o comportamento de vocalização.

GRÁFICO 4 - Topografia dos comportamentos



Fonte: Venâncio (2018).

Sobre a díade A3 e P2, observou-se que ambas estavam constantemente se observando, tendo por esse motivo, predominância na categoria outros tipos de comportamento. As duas foram as que mais apresentaram comportamentos que envolviam contato físico (6%), nos quais foram registrados comportamentos afetivos.

Entre A5 e P4 foram verificados comportamentos que se enquadravam nas quatro categorias propostas pelo protocolo (vocalização, comportamento mediado por objetos, contato físico e outros tipos).

Outro dado que cabe destacar é que, na relação dos alunos com suas professoras, A3 e P2 e A5 e P4 foram os únicos participantes que tiveram comportamentos que envolviam contato físico, especificamente comportamentos afetivos. Entre A3 e P2 os comportamentos foram registrados em ambas as direções (ÇA→P e P→ÇA) e entre A5 e P4 apenas na direção P→ÇA.

Espindola e Juliano (2017) discorrem sobre o fato da afetividade em sala de aula se entrelaçar com a aprendizagem. Conforme as autoras, o vínculo estabelecido entre professores e alunos constrói um ambiente de confiança, pois o aluno se sente mais seguro e mais envolvido em seu processo de aquisição da aprendizagem. Ao se tratar de alunos PAEE, as autoras destacam que mesmo diante das limitações desse público, os alunos têm maior motivação para aprendizagem quando possuem uma relação afetiva com o professor.

A afetividade no dia a dia da escola, envolve ações simples como sorrisos e palavras de incentivo ao aluno, e não se limita, necessariamente, ao contato físico. O fato do professor incentivar o aluno e oferecer meios para que realize as atividades, confiando em sua capacidade, incentivando, reconhecendo seu esforço e demonstrando atenção as suas atividades, são também maneiras de demonstrar afeto em sala de aula, que irão influenciar diretamente no processo de ensino e aprendizagem (TASSONI, 2001; ESPINDOLA; JULIANO, 2017).

O comportamento que predominou entre A1 e P5 foi a categoria vocalização, seguido da categoria outros tipos de comportamentos. Na direção ÇA→P, foram registrados três comportamentos envolvendo a categoria vocalização e três comportamentos da categoria outros tipos de comportamento. Na direção P→ÇA, foram registrados oito tipos de comportamento, sendo cinco relacionados à vocalização e três aos outros tipos de comportamento.

O comportamento predominante de aluno em direção à professora foi o comportamento de olhar em direção à professora, observado sete vezes, e o comportamento predominante da professora para o aluno foi o comportamento de demonstrar desaprovação de comportamento, observado dezenove vezes.

Apesar de serem predominantes as interações de vocalização de professora para aluno, elas não eram positivas. Na maioria das vezes, o comportamento era de repressão, como pode ser observado pelo fato de o comportamento predominante de professora para aluno ser o de demonstrar desaprovação do comportamento.

O processo de aprendizagem é social e seu foco deve estar nas interações sociais estabelecidas em sala de aula, desse modo, os procedimentos de ensino utilizados em sala de aula são essenciais (TASSONI, 2000).

Considerações finais

Os resultados evidenciaram que a maioria dos alunos com deficiência intelectual mantinha-se isolada das professoras, sobretudo em situações nas quais o Apoio Educacional estava presente. Nas relações interpessoais estabelecidas por A1, A2, A4 e A6, foi possível registrar longos períodos durante os quais as professoras e seus respectivos alunos não mantinham qualquer tipo de relacionamento interpessoal.

Durante as observações, alguns manejos de sala de aula utilizados pelas professoras P2 e P4 foram identificados como positivos e poderiam acarretar em melhora nas relações interpessoais dos alunos com as professoras e dos alunos com seus colegas, como por exemplo: manter o aluno com deficiência intelectual sentado próximo dela, facilitando o processo de ensino e supervisão das atividades; incentivar a construção de relações interpessoais de qualidade com colegas de sala, proporcionando ao aluno momentos nos quais ele pudesse incentivar o parceiro e por ele ser incentivado; reforçar positivamente compor-

tamentos adequados dos alunos; trabalhar de forma colaborativa com o Apoio Educacional, de modo que o profissional de apoio auxiliasse o aluno com deficiência intelectual em sala de aula na execução das tarefas.

Por meio de manejos adequados de ensino, uma relação interpessoal de qualidade pode ser construída entre professor e aluno com deficiência. Tais ações podem contribuir para o processo de aprendizagem e de construção de um ambiente de sala de aula mais harmônico, estabelecendo assim, condições favoráveis para o processo de inclusão escolar.

Referências

- BOLSONI-SILVA, A. T; MARIANO, M. L. Práticas educativas de professores e comportamentos infantis, na transição ao primeiro ano do Ensino Fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, n. 3, p. 814-833, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, v. 18, n. 41, 517-530, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a08.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- ESPINDOLA, L; JULIANO, J. M. M. Afetividade nas relações humanas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfrp.edu.br/recit/article/view/e-4831>. Acesso em 16 out. 2020.
- FREITAS, M. C.; MENDES, E. G. Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/814/557>. Acesso em: 27 ago. 2019.
- FERREIRA, E. F; MUNSTER, M. A. Avaliação das Habilidades Sociais de Crianças com Deficiência Intelectual sob a Perspectiva dos Professores1. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 1, p. 97-110, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000100097. Acesso em: 16 out. 2020.
- GUSMÃO, F. A. F.; MARTINS, T. G.; LUNA, S. V. de. Inclusão escolar como uma prática cultural: uma análise baseada no conceito de metacontingência. **Psicologia da Educação**, n. 32, p. 69-87, 2011.
- LOPES, C. A. **A interação entre alunos e professor na classe da 3ª série do ensino fundamental em sala inclusiva: um estudo exploratório**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, Bauru, 2011.
- ROSIN-PINOLA, A. R. **Programa de Habilidades Sociais Educativas: impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais**. Tese. (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETE Z. A. P. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/02.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 2, p. 239-256, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a07v13n2.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de Professores Sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a11v18n4.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *In: Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu: Minas Gerais, 2000.

VENÂNCIO, L. M. C. T. **Alunos com deficiência intelectual em contexto de inclusão escolar**: estratégias utilizadas pelos professores para promoção das relações interpessoais. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

VILA, E. M. **Treinamento de Habilidades Sociais em grupo com professores de crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma análise sobre procedimentos e efeitos da intervenção. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

CAPÍTULO XVI

PRESENÇA DO PROFISSIONAL DE APOIO E SEGUNDO PROFESSOR NAS ESCOLAS COMUNS: PONDERAÇÕES E QUESTIONAMENTOS

Eliane de Souza Ramos
Lilia Maria Souza Barreto
Maria Isabel Sampaio Dias Baptista
Meiriene Cavalcante Barbosa

Introdução

Ao longo das últimas três décadas o Brasil vem consolidando o acesso, a permanência e a participação na escola comum como um direito constitucional de todos os estudantes. Tal direito é assegurado por leis que constituem verdadeiros marcos nesse movimento de inclusão escolar, tais como: a Constituição Federal de 1988; a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

Percebemos, hoje, que grande parte da população compreende a inclusão escolar como uma conquista que faz com que a qualidade da escola comum melhore para todos que nela convivem, ensinam e aprendem. No entanto, é fundamental que algumas questões sejam abordadas, para que tal direito humano [tão essencial] não sofra retrocessos e práticas excludentes não sejam camufladas.

Fazer da escola um ambiente inclusivo não depende, exclusivamente, do professor da sala de aula comum, embora seja dele a função de ensinar a todos os alunos. Para que a inclusão se legitime na prática, é fundamental a parceria entre todos aqueles que participam da sua construção, desde que cada um compreenda bem qual é o seu papel.

Muitas vezes, o que a escola busca para que a inclusão aconteça traz duas questões bastante problemáticas, segundo o nosso entendimento, que abordaremos no presente texto. A primeira é a solicitação, em razão da presença do estudante com deficiência, de outros profissionais na sala comum. Destacamos, nesse caso, a figura do segundo professor ou do professor na bidocência. A segunda questão trata da deturpação das funções do profissional de apoio/cuidador e do professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nosso objetivo é levantar questionamentos necessários nesse processo de solicitação dos profissionais mencionados. Sem que a equipe escolar compreenda o papel de cada partícipe na inclusão escolar, práticas que não são inclusivas podem se proliferar. Por essa razão, buscaremos abordar as implicações do entendimento equivocado em relação ao papel do profissional de apoio/cuidador e à solicitação indevida de um segundo professor para atuar nas turmas comuns, tão discutida atualmente.

Aspectos legais

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006) trouxe em seu texto o avanço na compreensão da deficiência a partir das ideias do Modelo Social. Ela foi ratificada no Brasil, como emenda Constitucional, pelos Decretos Legislativo n. 186/2008 e Executivo n. 6.949/2009, e tornou-se um dos marcos legais que repercutiu na fundamentação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008.

Nesse contexto legal, temos a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), que em seu Art. 3º, parágrafo único, assegura aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) o direito a um acompanhante, desde que comprovada a necessidade. A avaliação que apresentamos neste texto trata de questionar quais critérios seriam utilizados para determinar qual aluno teria, ou não, necessidade desse apoio. Enfatizamos que tais critérios estão diretamente relacionados às concepções que os profissionais envolvidos sustentam sobre a deficiência, o ensino e a escola.

No intuito de contribuir para que os sistemas de ensino possam avaliar a necessidade de tal profissional, o MEC elaborou a Nota Técnica nº 24 (BRASIL, 2013). Esse documento destaca que esse profissional:

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Não é substitutivo à escolarização ou ao Atendimento Educacional Especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da Sala de Recursos Multifuncionais e demais atividades escolares;
- Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto à sua efetividade e necessidade de continuidade. (BRASIL, 2013, p.4).

Ainda segundo a Nota Técnica nº 24, a organização dos serviços de apoio deve ser prevista considerando o desenvolvimento pessoal e social do estudante e suas potencialidades, cuidando para que não restrinja sua participação em ambientes e/ou atividades em razão das suas necessidades.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) constitui outro marco legal importante que versa sobre o assunto. Segundo o texto, é dever do poder público garantir a oferta do profissional de apoio escolar (Art. 28, Inc. XVII). Essa oferta é obrigatória também por parte das instituições privadas de ensino, “sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas.” (BRASIL, 2015, Art. 28, § 1º). A definição do papel desse profissional, segundo a LBI, é:

[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015; Art. 28 Inc. XVII)

O texto acima deixa explícito que o profissional que oferta o apoio não pode, em hipótese alguma, substituir a função do professor, seja de sala de aula ou de educação especial, já que se trata de profissões legalmente estabelecidas e com papéis definidos. A atuação desse profissional não é substitutiva à escolarização ou ao Atendimento Educacional Especializado, mas deve articular-se às atividades da sala comum, da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e demais atividades escolares. O serviço de apoio/cuidado deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto à sua efetividade e necessidade de continuidade.

Diante da crescente judicialização dessa questão, muitas famílias, orientadas, inclusive, por educadores e profissionais da saúde, recorrem ao poder judiciário para exigir a pre-

sença de um profissional de apoio/cuidador na escola comum. É necessário que os agentes da justiça tenham clareza do papel de cada profissional no processo de inclusão. Além disso, operadores do direito precisam conhecer os riscos que a presença e a atuação indiscriminada e distorcida desse profissional podem provocar no desenvolvimento desses estudantes.

Sabemos que as realidades escolares são muito diferentes no Brasil, especialmente no que diz respeito à acessibilidade e à inclusão. Todavia, é recomendável que o agente da justiça conheça, por meio do diálogo com os responsáveis pelas escolas e redes de ensino, o caso em estudo antes que emita um parecer sobre a questão.

Profissional de apoio/cuidador

Quando na escola comum é realizada a matrícula de um estudante com deficiência, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), muitas vezes, um profissional de apoio/cuidador é indicado para lhe acompanhar em suas tarefas/atividades de cuidado, que podem ser alimentação, higiene e locomoção.

A legislação e documentos técnicos vigentes indicam a possibilidade de contratação desse profissional em escolas comuns que tenham estudantes público-alvo da educação especial [aqueles que têm deficiência intelectual, física, visual, auditiva, múltipla, alunos com surdocegueira, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação], e que necessitem desse serviço. O profissional de apoio/cuidador, na perspectiva da educação inclusiva, não atua como professor, tampouco como professor exclusivo desses alunos.

É importante destacar que um aluno, mesmo quando tem direito aos serviços da educação especial, pode se desenvolver e deixar de fazer uso de recursos que, temporariamente, foram essenciais para ele devido às suas necessidades em determinado momento. Além disso, colegas de turma, professores do ensino comum e outros profissionais da escola podem apoiar esse aluno, o que contribui para que a colaboração e a convivência se intensifiquem nesse ambiente de inclusão.

Quando deixamos de atribuir a deficiência ao sujeito, entendemos que o profissional de apoio/cuidador não pode ser considerado exclusivo de determinado aluno e, nesse sentido, a equipe gestora da escola comum, em parceria com professores das turmas, da educação especial, funcionários, famílias e alunos, deve estudar as reais demandas da escola, a fim de definir quantos profissionais de apoio/cuidador deverão nela atuar. Dificilmente uma escola de pequeno ou médio porte precisará de mais de um profissional de apoio/cuidador atuante em cada turno, pois esse profissional é da escola e não de um aluno específico.

Para justificar a presença de muitos profissionais de apoio/cuidador na escola comum, equipes escolares, por vezes articuladas com profissionais da área da saúde, produzem registros nos quais alunos com deficiência têm definidas as suas limitações. Essas

limitações podem estar relacionadas a questões de ordem intelectual, a restrições no contato físico com colegas e adultos, à comunicação que se dá na ausência da oralidade, dentre outras características dos alunos.

Tais limitações, quando entendidas pela ótica da categorização, levam professores do ensino comum a conceber e produzir restrições no ensino que ministram. Categorias são produções sociais e culturais que têm em sua gênese a diversidade. A diversidade refere-se à definição de certas características de uma pessoa e a comparação entre elas e, assim, algumas passam a ser reconhecidas enquanto capacidades, outras como limitações. Nesse sentido, a criação de categorias que inferiorizam e retiram dos alunos a capacidade de se desenvolver, aprender e ensinar, não cabe na escola inclusiva.

A diferença, por sua vez, diz respeito à expressão de cada ser [que se atualiza constantemente], portanto, não pode ser comparada ou reduzida a uma prática de distinção e de categorização dos alunos. A consideração da diferença é a condição fundamental para que a inclusão escolar aconteça, conforme nos diz Lanuti (2019).

Uma equipe gestora que sustenta suas ações exclusivamente na diversidade, e que não considera a diferença de cada pessoa, tende a categorizar os seus alunos a partir de atributos fixos e a definir o que é melhor para cada categoria criada/inventada (por exemplo, aluno com deficiência e aluno sem deficiência). Nessa perspectiva, essa equipe oculta a singularidade de cada aluno, não considera a eliminação de barreiras específicas do meio [que deveriam ser identificadas em um estudo de caso] e acaba por impor, definitivamente, uma identidade centrada na insuficiência e na deficiência aos alunos.

Esses alunos, que na lógica excludente da diversidade precisam ser auxiliados constantemente, dificilmente sairão dessa situação. Haverá sempre quem lhes conduza e quem os entenda como seres incapazes de expressar o que desejam, sentem e conhecem. Porém, é preciso que a equipe escolar se questione a respeito dos recursos/tecnologias que têm sido disponibilizados a esses alunos e que poderiam apoiá-los diretamente, levando-os a realizar certas atividades sem o auxílio de um profissional de apoio/cuidador, ou de quem quer que seja. Tais recursos/tecnologias devem ser indicados por professores de educação especial que realizam o AEE.

O professor de AEE estuda cada situação inacessível, que tem potencial para se converter em uma situação acessível, cria ou adquire tecnologias necessárias a essa conversão. Em seu trabalho, ele ensina os alunos que têm direito ao AEE a utilizar essas tecnologias, bem como orienta professores, outros profissionais atuantes no ensino comum, além dos familiares. Para identificar as barreiras com as quais os alunos acompanhados pelo AEE estão lidando, o professor de educação especial dialoga com todos que atuam como agentes da inclusão e trabalha para que cada um se conscientize dos processos excludentes que estão resultando na produção das barreiras identificadas.

A singularidade do aluno acompanhado pelo professor de AEE, antes ocultada, passa a ser considerada e legitimada, sem que comparações entre alunos sejam feitas. A capacidade de cada um é entendida como algo que se atualiza constantemente, levando-nos a compreender que todos se beneficiam da escola comum. Ao mesmo tempo, cada aluno, indistintamente, enriquece esse ambiente com seus diferentes pontos de vista sobre uma dada situação ou conhecimento, com suas sensibilidades, formas de comunicar, agir, criar, pensar e viver.

As Salas de Recursos Multifuncionais funcionam como um laboratório de acessibilidade. Nelas, alunos, professores e outros profissionais do ensino comum, e familiares, aprendem a utilizar diferentes estratégias e tecnologias e a conceber a deficiência de um modo diferente. Essa Sala é um importante espaço no qual o professor de AEE faz seus registros, pesquisa, cria, recria meios que contribuam para que as barreiras (de natureza física, de comunicação, de informação, arquitetônica ou atitudinal, por exemplo) sejam reconhecidas por todos e possam, assim, ser eliminadas.

O que constatamos, em muitos casos, é que determinadas tecnologias, trabalhadas pelo professor de AEE, não são incorporadas à rotina escolar porque essas escolas têm profissionais de apoio/cuidadores que auxiliam diretamente os alunos, quando eles poderiam aprender a realizar muitas atividades à medida que fossem utilizados os recursos disponíveis, em conjunto com a tecnologia ofertada pelo AEE.

Em algumas escolas comuns, há uma relação estreita entre a necessidade constante de apoio a determinados alunos e a manutenção de ambientes e situações inacessíveis. O que deveria mover as escolas para que se tornem espaços acessíveis a todos é a necessidade de quebra de barreiras do meio e não a contratação desse profissional nas condições acima citadas, pois essa prática distorce e posterga a urgente e inadiável mudança da escola.

Destacamos, ainda, que um profissional de apoio/cuidador não deve intervir na realização de atividades pedagógicas que são de responsabilidade do professor do ensino comum. Nesse sentido, um profissional de apoio/cuidador não precisa ser um professor e cada equipe gestora deve dispor da liberdade que tem para organizar a dinâmica de trabalho desse profissional, de acordo com as suas demandas locais sem, é claro, se distanciar do que a concepção inclusiva de educação escolar nos apresenta.

Um segundo professor

No cenário em que pretendemos incluir todos os alunos, mas ainda temos dúvidas em relação ao que cada profissional da escola faz, surge também a figura de um outro profissional: o segundo professor, cuja função seria dar apoio pedagógico ao aluno público-alvo da educação especial no ensino comum. Embora não existam diretrizes nacionais que respaldem a presença desse profissional na escola, essa prática tem sido frequente e se espalhado

pelas escolas brasileiras como solução para a inclusão de alguns alunos, em especial, os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Muitas escolas e famílias acreditam que a presença de um segundo professor seja imprescindível para que esses alunos se desenvolvam e aprendam na escola comum. As turmas são organizadas para que haja, entre alunos e professores, trocas e compartilhamentos de ideias, conhecimentos, pontos de vista e sentidos atribuídos à experiência de ensino vivida na coletividade. Portanto, o sentido coletivo, inerente ao ensino que acontece na escola, é essencial para a realização de atividades nas quais cada aluno amplia o repertório que tem, atualiza o que conhece e o que pretende conhecer, avançando de acordo com as suas possibilidades. Quando um aluno realiza atividades com um adulto que ocupa na sala de aula o lugar de um segundo professor, ferimos este sentido de coletividade, trazendo para dentro da turma comum resquícios da ação pedagógica produzida nas classes especiais.

O ensino não deve se diferenciar para alguns alunos. Quem se diferencia internamente enquanto aprende é o aluno e isso acontece em situações que não podem ser controladas pelo professor e nem mesmo pelo próprio estudante. Evidentemente essa defesa faz sentido entre aqueles que atuam para fazer da escola um espaço de encontro no qual alunos pesquisam, investigam, observam, exploram e criam saberes de acordo com os seus interesses, curiosidades e capacidades.

O problema é que a presença do segundo professor em sala, como solução para os problemas/necessidades que ganham visibilidade quando pretendemos incluir a todos, tem sido pouco questionada por professores, gestores, pesquisadores, agentes do sistema judiciário e, principalmente, pelas famílias. Para reverter esse arranjo que, na verdade, disfarça a exclusão de alguns alunos, há que se considerar três perspectivas que merecem ser amplamente debatidas antes que se defenda a inserção desse profissional em turmas comuns, quais sejam: i) a do aluno com deficiência; ii) a da equipe escolar, especialmente o professor da sala comum; iii) e a da família.

Sobre a perspectiva do aluno, o professor do ensino comum deve apoiá-lo e orientá-lo para que desenvolva métodos próprios pelos quais aprenderá o que tem interesse em um dado momento. Para isso, é necessário que haja interação e comunicação entre alunos e professores. A presença de mais um professor em sala pode produzir uma barreira, pois esse professor acaba por atribuir sentidos aos olhares, gestos e até mesmo aos movimentos involuntários do aluno com o qual trabalha, entendendo-os como expressão da linguagem, sem que haja espaço para que colegas e o outro professor da sala também o façam. Nesse caso, a formação acadêmica e cidadã do aluno que recebe esse serviço se vê seriamente prejudicada, pois ele é diariamente impedido de viver boa parte das experiências que lhe oportunizariam a construção de sua autonomia e independência na escola, experiências essas, muitas vezes, asseguradas aos seus colegas.

Nessa situação, o professor de AEE dificilmente conseguirá desenvolver um estudo qualificado do meio, no qual identificaria as barreiras com as quais os alunos que têm direito aos serviços da educação especial e seus colegas estão convivendo. Esse segundo professor tende a produzir arranjos na dinâmica escolar que acabam impedindo a eliminação das barreiras, que sequer ganharam visibilidade. Como resultado, a escola comum se vê impedida de praticar a inclusão e a deficiência continua sendo imposta a certos alunos.

Com relação à perspectiva da equipe escolar, especialmente a do professor da sala de aula, tem sido uma tendência que esse último solicite a inserção de um segundo professor na escola, pois os efeitos do trabalho que ele realiza são interpretados como mais rápidos e eficientes, quando comparados ao desejável trabalho cotidiano de eliminação de barreiras, orientado pelo professor de educação especial.

Como dito anteriormente, a presença de um segundo professor, que intervém exclusivamente com determinados alunos na sala, fere um dos princípios fundamentais do ensino que é a coletividade. Interagindo minimamente com seus colegas e professores durante as atividades escolares, esses alunos passam a ter acesso a um ensino diferenciado, adaptado e individualizado e, portanto, segregador, excluindo-os e diferenciando-os a partir da deficiência que neles é fixada.

A compreensão distorcida da perspectiva inclusiva na educação e nos serviços de educação especial tem impedido muitas escolas de implementar o AEE, tal como indica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Boa parte das equipes escolares tem a oportunidade de trabalhar com profissionais de apoio/cuidadores e com um segundo professor, produtores de práticas equivocadas. Tentando acertar e realizar o melhor que podem, essas equipes escolares ainda não viveram intensamente processos inclusivos nos quais as barreiras que impedem cada aluno de se desenvolver de acordo com as suas reais possibilidades são eliminadas.

As solicitações para a contratação de profissionais de apoio/cuidadores e segundo professor, feitas pelas equipes escolares, têm sido expressivas enquanto os serviços de educação especial, particularmente o AEE, acabam sendo colocados em segundo plano.

Sobre a perspectiva da família, é fundamental que os educadores mostrem a importância dessa dimensão coletiva da escola e do ensino e que alertem para o perigo que um segundo professor exclusivo pode representar para o desenvolvimento do estudante. A escola também precisa estar atenta ao fato de que a família do aluno eternamente apoiado só terá a chance de conhecer a trajetória escolar de seu filho a partir da realidade limitante provocada por esse apoio. É necessário que os professores transmitam confiança à família, segurança de que seu filho terá acesso ao ensino e suas produções serão legitimadas na escola.

Sem que acessem outros referenciais e possibilidades de atuação educacional e pedagógica, esses alunos apoiados ingressam no ensino comum capazes de compor a escola

com a sua diferença, contribuindo para que esse ambiente se transforme e se torne mais acessível. No entanto, saem desse ensino dependentes e convencidos da incapacidade de ser parte engajada e considerada na escola e na sociedade. Tal incapacidade é produzida social, cognitiva e culturalmente pelos profissionais da escola, por profissionais da saúde, enfim, pela sociedade, e irremediavelmente assumida pelos alunos e famílias.

Como dissemos acima, o segundo professor frequentemente acaba por substituir o papel do professor da sala, quando se dedica exclusivamente ao cuidado e à intervenção pedagógica de um aluno em especial. Nesse caso, o que fundamenta a atuação desse profissional está relacionado ao Modelo Médico sobre a deficiência.

Modelo médico e modelo social de interpretação da deficiência

Para pensarmos no tema abordado por este artigo, é importante conhecer os modelos de interpretação da deficiência [Médico e Social] e como eles foram estruturantes, ao longo do tempo, para compreensão a respeito da deficiência e, conseqüentemente, para a formulação de políticas públicas e a organização da oferta do ensino nos ambientes escolares.

Segundo Palácios (2008), o Modelo Médico de entendimento da deficiência baseia-se em diagnósticos generalizantes, com vistas à reabilitação, que enquadram cada aluno em categorias inventadas a partir de um modelo preconcebido de normalidade. Nesse contexto, são definidos os binarismos: quem são os alunos com e sem deficiência; quais precisam (ou não) de um segundo professor; quais necessitam de atividades diferenciadas etc.

Já no Modelo Social, a deficiência, que antes era compreendida como um problema do sujeito, passa a ser encarada como algo oriundo das barreiras que são vivenciadas no contexto social. Ou seja, certas características da pessoa deixam de ser interpretadas como um problema. O Modelo Social atribui, portanto, a deficiência ao meio, ao que é externo ao sujeito, para definir a inserção deste em ambientes de vida escolar, de lazer, no seu território, na família, no trabalho (MANTOAN, 2018). A pessoa vive conforme o que lhes proporcionam esses ambientes, afirmou Vincent Assante, ainda em 1976, quando membro do Conselho Econômico e Social da França e autor do relatório “Situação de Deficiência e Quadro de Vida” (PLAISANCE, 2010).

Ao compreendermos essas duas matrizes de entendimento da deficiência, torna-se mais fácil perceber o quanto a presença de profissionais de apoio pode estar diretamente ligada à adoção do Modelo Médico. Se o estudante é considerado, a priori, um sujeito inadequado aos padrões e que necessitaria de reabilitação para se aproximar do padrão “normal”, a busca por um agente que tenha como função contribuir para essa normalização encontra respaldo. Por outro lado, o Modelo Social coloca em xeque essa concepção, pois não admite a presunção da incapacidade e orienta o pensamento e a ação no sentido de verificar o que

há no ambiente que possa impedir ou prejudicar o desenvolvimento daquele aluno. Cabe à escola partir dessa premissa para oportunizar situações que permitam seu pleno desenvolvimento.

Considerações finais

Tendo em vista os argumentos que apresentamos sobre o papel do segundo professor e do profissional de apoio/cuidador no contexto de inclusão escolar, é fundamental pontuar que a inserção desses profissionais não pode se transformar em um empecilho à inclusão plena de todos os alunos na escola. A participação de todos os estudantes no processo educacional, assegurada pela Constituição, diz respeito às possibilidades de cada um deles e, portanto, não pode estar atrelada à figura de um profissional exclusivo que auxilia determinados alunos.

Conforme destacado anteriormente, a presença do segundo professor nas escolas tem sido uma prática bastante comum, porém equivocada se considerados os referenciais inclusivos. Do mesmo modo, é prejudicial a distorção do papel do profissional de apoio/cuidador, que muitas vezes se faz necessário, desde que não substitua a função do professor de sala.

Quanto mais forem criadas diretrizes que colocam barreiras ou mediadores (segundo professor em sala) entre os professores e seus alunos, mais se fortalecerá a ideia de que esses estudantes são especiais, diferentes e têm necessidades especiais. Assim, o professor da sala comum tenderá a cultivar a ideia de que ele não é o profissional mais indicado para ensiná-los. Esse processo corrói qualquer possibilidade de efetivar a inclusão escolar.

O Brasil já avançou muito nas últimas décadas, tanto em termos legais como em relação à compreensão da sociedade sobre a importância da inclusão. O momento exige passos adiante e não retrocessos. Por isso, é necessário produzir e divulgar documentos orientadores que reafirmem a capacidade dos professores de ensinar a todos os alunos. Tais documentos devem fortalecer os professores da sala comum e não o contrário.

É preciso que novas produções, ações, programas, documentos, pesquisas e políticas públicas avancem na promoção do que realmente impulsiona a inclusão. Trata-se de veicular o conhecimento e uso, na escola comum, de recursos e estratégias que promovam a participação, acessibilidade, autonomia, compreensão e comunicação entre professores e alunos, tais como: Comunicação Suplementar Alternativa (CSA), Sistema de Escrita em Braille, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), recursos de informática, dentre outros.

Cabe lembrar que as diretrizes brasileiras já estabelecem a implementação de um serviço que leva à escola comum esse conhecimento especializado, referente à acessibilidade: trata-se do Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado a partir da

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, por meio da Resolução Nº 4/2009 (CNE/CEB).

Buscamos refutar a ideia de que o professor de sala não sabe ensinar, ou não está preparado e que, por isso, é necessário um agente mediador, um segundo professor, para solucionar os problemas que, como exposto anteriormente, são decorrentes de barreiras do contexto escolar, e não provocados por características específicas dos alunos público-alvo da educação especial.

Afirmar que o professor comum não sabe ensinar alguns alunos e, ao mesmo tempo, divulgar a ideia de que esses mesmos alunos precisam de apoio constante é uma falácia perigosa e prejudicial à inclusão. Essa ideia abre brechas para que outros profissionais, da área da saúde, por exemplo, encontrem espaço para atuar dentro das escolas comuns, misturando e confundindo práticas clínicas com as educacionais. Nesse processo poderá ocorrer a desqualificação do ofício de ser professor e, por consequência, a desqualificação da escola brasileira inclusiva.

Referências

BRASIL. **Decreto N. 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Lei N. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. **Lei N. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 04 CNE/CEB. Diretrizes Operacionais a Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica N. 24. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. 2013.

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

LANUTI, J. E. O. E. **O ensino de Matemática – Sentidos de uma experiência**. 2019, 127f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP. 2019.

MANTOAN, M.T.E. (Org.). **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Campinas: Leped/FE/Unicamp, 2018.

PALACIOS, A. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CERMI, 2008.

PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão. Tradução: MACHADO, F. M. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 139, abr. 2010.

Neste capítulo, contamos com a revisão do Prof. Dr. José Eduardo Lanuti, a quem dedicamos nosso agradecimento especial.

CAPÍTULO XVII

TREINAMENTO PERCEPTOMOTOR COMO POSSIBILIDADE PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES CEGOS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Loiane Maria Zengo Orbolato

Manoel Osmar Seabra Junior

Maria Luiza Salzani Fiorini

Introdução

O presente capítulo delimita um estudo sobre as estratégias de ensino desenvolvidas durante um treinamento perceptomotor denominado “Efeitos do treinamento das capacidades perceptomotoras nas técnicas de orientação e mobilidade”, financiado pela agência de fomento FAPESP. Tem-se como intuito descrever e analisar tais estratégias, a fim de identificar as mais utilizadas, elegendo, portanto, novas estruturas de intervenção como possível Tecnologia Assistiva a ser utilizada pelos professores, com estudantes cegos, no ambiente escolar.

Neste treinamento, o estudante cego foi exposto à realização de 31 tarefas com diferentes níveis de complexidade, as quais foram divididas em cinco categorias: a) percepção sensorial; b) lateralidade e direcionalidade; c) habilidades básicas com o guia vidente; d) orientação; e) mobilidade. Foram elaboradas estratégias de ensino para cada uma das tarefas. Durante sua realização, o participante foi avaliado por meio de uma ficha de avaliação perceptomotora e seu comportamento, mediante ao nível de compreensão e execução, foi mensurado repetidamente, antes e durante as intervenções.

A partir da análise dos dados, do estudo em questão, foi verificado que o treinamento se apresentou como satisfatório, uma vez que mesmo utilizando mais ou menos sessões de intervenções, todas as tarefas propostas foram realizadas com independência, sendo os estímulos, aqui descritos como estratégias, o ponto determinante para o estudante realizar as tarefas com eficiência. Tais dados justificam a realização deste capítulo, como compilação de procedimentos que podem nortear programas de treinamento perceptomotor com estudantes cegos.

Na elaboração das estratégias utilizadas no treinamento é importante destacar que os pesquisadores levaram em consideração oito aspectos importantes, os quais Seabra Junior e Manzini (2008), Lieberman, Ponchillia e Ponchillia (2013) e Winnick (2004) e Fiorini e Manzini (2018) caracterizam como indispensáveis, no processo de ensino e aprendizagem de pessoas cegas: a) a especificidade do estudante; b) o objetivo da tarefa; c) a seleção do ambiente; d) as regras metodológicas; e) a seleção dos recursos a serem utilizados; f) a forma de apresentação das tarefas propostas; g) funcionalidade; e, h) intencionalidade. Quanto a estratégia de ensino, adota-se a seguinte definição:

[...] uma ação do professor, que possui uma intenção subjacente, direcionada ao aluno, com a finalidade de ensino, que é flexível e passível de alteração em função do comportamento do aluno nesse processo de interação durante o ensino. Portanto, não é uma ação estática do professor, mas processual devido à interação com o aluno (FIORINI; MANZINI, 2018, p.195).

Petrucci e Batiston (2006) salientam que a estratégia está diretamente vinculada ao planejamento das ações a serem executadas, buscando promover a curiosidade, a segurança e a criatividade do estudante, sobretudo nos objetivos educacionais que visam a inclusão escolar, respeitando as diferenças e oferecendo oportunidade para a diversidade.

A inclusão escolar, do ponto de vista acadêmico, deve considerar, primariamente, ações colaborativas que estabeleçam o conhecimento dos profissionais, gestores, pais e terapeutas envolvidos. Isto posto, deve ser estabelecido o acesso, a participação e a aprendizagem, marcos da inclusão, estabelecidos na política pública. Ademais, a Educação Física Adaptada tem em seu bojo elementos como os jogos, exercícios e esportes, que necessitam efetivamente de estratégias de ensino que possam compensar prejuízos funcionais como a visão, fonte primária de informações.

Para a Educação Física Adaptada, a Tecnologia Assistiva é a consolidação das estratégias de ensino e recursos pedagógicos adaptados em colaboração com todos os envolvidos, de forma que estas condicionantes sejam funcionais e alcance equidade na participação e atuação de cada estudante, em especial os com cegueira.

Masetto (1995) e Orbolato (2018) afirmam que a escolha das estratégias mais adequadas é um dos segredos do sucesso da aprendizagem. Também ressalta que o professor, ao exercer seu papel, deve apontar para o respeito à diversidade, de modo que seus estudantes busquem formas diferenciadas de realizar a mesma tarefa, ao mesmo tempo que se tornem conscientes da condição de cooperação para a aprendizagem.

Para que fosse possível verificar quais as estratégias mais requeridas no treinamento proposto, este estudo baseou-se nas classificações de estratégias propostas por Iñesta (1980), Piaget (1974) e Vygotsky (1989): a) a aprendizagem por meio da imitação a partir de um modelo; b) a aprendizagem por meio de instruções; e c) a aprendizagem por meio de dicas ou respostas corretas.

Aprendizagem por meio da imitação a partir de um modelo

Esta estratégia de ensino se refere ao oferecimento de um modelo fornecido por um adulto (ou criança) com o intuito de ser imitado, executado e aprendido. Para Iñesta (1980), essa estratégia pode ser dividida em três modelos distintos: 1) verbais; 2) gráficos; e, 3) motores.

O modelo de aprendizagem verbal destaca-se pelo uso da linguagem como forma de aprendizagem. Esse modelo é normalmente utilizado para o ensino em diversas áreas e se baseia na explicação verbal para a aprendizagem dos diferentes conteúdos.

No modelo gráfico, o professor utiliza-se de instruções visuais para que o estudante possa aprender. Um exemplo de aula que geralmente se utiliza desse modelo de aprendizagem e que contribui efetivamente para a assimilação de determinados conteúdos – como resolver uma equação por meio da decomposição –, é a matemática (MANZINI; ALBUQUERQUE, 2015).

Já a aprendizagem por meio do modelo motor caracteriza-se pelo ato do professor fornecer um modelo visual ou cinestésico, para que o estudante possa aprender um movimento (MANZINI, ALBUQUERQUE, 2015). Este modelo é um exemplo de estratégia comumente utilizado em aulas de Educação Física, a fim de que o estudante aprenda a executar determinados movimentos de maneira correta e eficiente.

O que se espera a partir da aprendizagem por meio da imitação, é que ao apresentar um modelo para aprendizagem – seja verbal, gráfico e/ou motor – os estudantes possam observar, imitar e repetir a ação, a fim de que aprendam e executem determinados conteúdos de forma mais eficaz (IÑESTA, 1980).

A aprendizagem por meio de instruções

Esta estratégia se caracteriza pelo uso de comandos verbais oferecidos pelo professor e se objetiva a favorecer a compreensão, realização e a aprendizagem da ação pretendida (IÑESTA, 1980).

Tais comandos podem ser simples ou complexos, independentemente disso, o objetivo é apresentar e explicar de maneira clara e objetiva como as diferentes tarefas, atividades, brincadeiras e conteúdos deverão ocorrer.

Ao contrário do senso comum, instruir verbalmente não pode ser considerado somente como o ato explicar a ação ou apresentar determinado assunto. Para garantir que a compreensão e execução das ações ocorram de maneira eficiente, é preciso que o professor leve em consideração alguns aspectos tais como, o nível de complexidade da tarefa, as características dos estudantes e o objetivo da aula.

Nesse sentido, as instruções devem ser oferecidas de forma clara, para que este participante compreenda facilmente as ações necessárias para realização de determinada tarefa e de maneira objetiva, de modo a evitar que equívocos ocorram (IÑESTA, 1980). Em outras palavras, a aprendizagem por meio de instruções só ocorre quando há as informações auxiliam o estudante no entendimento e compreensão do que foi proposto, viabilizando a realização de forma autônoma e independente (MANZINI; ALBUQUERQUE, 2015).

A aprendizagem por meio de dicas ou respostas corretas

Embora Piaget e Vygotsky apresentem grandes diferenças no que diz respeito à concepção do processo de desenvolvimento da criança, algumas semelhanças em relação à aprendizagem podem ser destacadas.

Tanto para Piaget (1974) quanto para Vygotsky (1989), a aprendizagem por meio de dicas ou respostas corretas está relacionada com três categorias principais de conhecimento: 1) o conhecimento físico, que está relacionado à experiência da pessoa com os objetos e com o meio, para a formação de noções básicas - tais como o tempo, o espaço, o tamanho e as formas; 2) o conhecimento lógico-matemático que é caracterizado pela atribuição de relação entre a causa e o efeito durante o manuseio de objetos – como jogar a bola no chão, por exemplo; e, 3) o conhecimento social relaciona-se com a infinidade de conceitos atribuídos aos objetos – tais como amarelo, círculo e grande.

Dentre estas três categorias de conhecimento, ambos os autores pontuam que, embora todos os conhecimentos sejam importantes, o social é indispensável para que a aprendizagem por meio de dicas ou respostas corretas ocorra.

É por meio do conhecimento social que os estudantes poderão, de forma autônoma e independente, compreender, refletir e por fim chegar a entender o real conceito do conteúdo ensinado.

Elaboração das estratégias de ensino utilizadas para o treinamento perceptomotor

Para que seja possível selecionar as estratégias de ensino a serem utilizadas para o treinamento perceptomotor de estudantes cegos, é fundamental que o professor leve em consideração alguns fatores importantes que devem ser analisados minuciosamente. São eles: a) as características individuais do estudante, b) o objetivo da tarefa; c) o tipo de deslocamento a ser realizado; d) o tipo de estrutura física necessária; e) a necessidade de uso (ou não) de recursos; f) a forma como a tarefa deverá ocorrer; e, g) a forma de apresentação das tarefas propostas (ZENGO, 2013).

Ao pensar na elaboração de estratégias de ensino, é preciso compreender, primeiramente, que em decorrência das vivências e das experiências, cada ser humano apresenta características distintas. Em se tratando de estudantes cegos, isso não é diferente. Para que as estratégias de ensino contribuam para a aprendizagem do estudante cego, é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as características individuais apresentadas por ele.

Levar em conta as características individuais do estudante permite que o professor elabore estratégias com diferentes complexidades, que favoreçam a execução das habilidades, capacidades e competências já existentes e que promovam a aprendizagem de novos domínios, quer sejam eles motores, físicos, sensoriais e/ou perceptivos.

Dentre as características básicas a serem analisadas e consideradas para o treinamento, estão: a) a causa da cegueira; b) a idade do estudante; c) o domínio motor, físico e cognitivo; da segurança para o deslocamento; e, e) se o estudante realizou o treinamento de Orientação e Mobilidade. Dependendo das respostas, é possível estabelecer minimamente um parâmetro do que pode se tornar um treinamento mais ou menos complexo para aquele estudante.

O fato é que quanto mais o professor conhecer o estudante, maiores são as chances de se elaborar estratégias que contemplem e favoreçam o desenvolvimento do domínio perceptomotor.

Em se tratando do objetivo da atividade, é preciso entender que cada tarefa possui um objetivo e um nível de complexidade diferente e, considerando que cada uma atende a habilidades, capacidades e competências distintas, o professor deve, necessariamente, conhecer as particularidades de cada uma delas.

Identificar o objetivo da tarefa é o requisito básico para que todas as outras características possam ser analisadas com maior rigor. Embora muitas tarefas pertençam a uma mesma categoria de aprendizagem, professor precisa estar ciente de que os objetivos são diferentes e, portanto, a maneira de executá-las também. A partir do momento em que o professor consegue identificar cada um dos objetivos de cada tarefa, o segundo passo é identificar qual o tipo deverá ser utilizado em cada uma delas.

Mediante as possibilidades de deslocamento, é importante que o professor compreenda que para algumas tarefas o deslocamento será longo, para outras o deslocamento será curto e que, dependendo da tarefa, não haverá a necessidade de deslocamento. Esse item, apesar de simples, é fundamental para que o professor possa iniciar o terceiro passo para a elaboração das estratégias de ensino, a identificação do tipo de estrutura física necessária.

Considerando que cada tarefa é única, e por isso, é composta por diferentes características, é improvável imaginar que todas elas possam ou devam ocorrer no mesmo ambiente. Em decorrência destas diferenças, o professor necessita identificar qual o ambiente mais propício para a realização de cada uma delas, ou seja, que contemplará os objetivos da tarefa e valorizará a aprendizagem do estudante.

Dentre os aspectos a serem considerados para análise da tarefa, está a necessidade de o ambiente ser aberto ou fechado, possuir eco, ter a superfície plana, íngreme, regular, ou irregular, possuir a superfície de concreto, gama, terra, cascalho ou areia, possuir pontos de referência táteis, auditivos ou olfativos. Saber selecionar o ambiente é essencial, visto que a escolha correta poderá favorecer a aprendizagem e a execução das tarefas e, conseqüentemente, oferecer um treinamento de qualidade.

Outro aspecto relevante para a qualidade do ensino é a seleção adequada dos recursos a serem utilizados para a execução das tarefas. Embora parte das tarefas não necessite do uso de recursos para serem executadas, outras não acontecem sem eles. No entanto, não é qualquer recurso que favorece a realização das tarefas, alguns podem, inclusive, prejudicar o processo de ensino. Diante disso, a importância de o professor saber selecioná-los.

A escolha do recurso deve basear-se em todos os itens descritos anteriormente, na característica do estudante, no objetivo da tarefa e no ambiente selecionado. Para isso ele deverá responder algumas perguntas, tais como: em relação ao objetivo da tarefa, ele está respaldado no sentido tátil, olfativo, auditivo ou gustativo? Em relação às características do estudante, qual o nível de domínio tátil, olfativo, auditivo ou gustativo? Em relação ao ambiente, quais são os recursos funcionais para o tipo de estrutura selecionada?

A partir destes questionamentos, é possível identificar aspectos tais como: o tipo e altura do som, o tipo textura, a forma, a quantidade, o tamanho, o peso e a altura do recur-

so. A partir dessas respostas, o professor poderá selecionar com maior eficiência aqueles recursos que atenderão às necessidades da tarefa e do estudante que, consequentemente, favorecerão a aprendizagem da tarefa proposta (SEABRA JUNIOR; MANZINI, 2008).

Posterior à análise e seleção de todos os itens anteriormente citados, é preciso que o professor inicie o processo de seleção das ações necessárias para a realização da tarefa, ou seja, elaborar a forma como a tarefa deverá ocorrer. A ideia é que a ação do estudante contemple tanto o objetivo quanto as capacidades, habilidades e competências propostas por cada tarefa de maneira adequada, além de proporcionar ao estudante a execução de ações que sejam desafiadoras.

Ao identificar as características do estudante, espera-se que o professor tenha conhecimento sobre as potencialidades e dificuldades apresentadas por ele (FIORINI; MANZINI, 2018). A partir disso, para a elaboração das ações a serem realizadas pelo estudante, é preciso que o professor considere tanto a bagagem motora, física e perceptiva quanto ofereça situações para a aquisição de novos conhecimentos. Dessa maneira, o professor é responsável por elaborar ações que possuam diferentes níveis de complexidade.

Para determinar o nível de dificuldade de determinada tarefa, o professor pode considerar determinados fatores, tais como: a) a escolha e/ou divisão do ambiente; b) a escolha e/ou posicionamento recurso; c) o posicionamento do estudante; d) a realização da experimentação física, auditiva, olfativa e/ou gustativa; e) a forma de deslocamento; e, e) a associação de ações e/ou uso dos sentidos remanescentes. É a partir das informações obtidas e da experiência do professor, que o estudante poderá executar tarefas de diferentes complexidades que permitirão não só demonstrar o seu nível de domínio perceptomotor, mas também, aprenda a utilizar esse domínio em diferentes situações.

Não obstante, de nada adianta o professor realizar todas as ações citadas no decorrer deste texto, se ele não souber como apresentar as tarefas ao estudante. Para que este apesar de seu prejuízo visual possa compreender como deve ser a sua ação diante das tarefas apresentadas, é fundamental que o professor saiba explicar corretamente aquilo que se é pretendido.

Ao informar e/ou solicitar uma ação ao estudante cego, é imprescindível que o professor: a) seja objetivo; b) seja claro; c) tenha uma boa dicção; d) imposte a voz; e, e) permaneça de frente para o estudante.

Em decorrência da ausência da visão, o sentido auditivo se torna, para a pessoa cega, a maior fonte de captação e interpretação das informações do meio. Nesse sentido, é preciso que o professor entenda que a maneira como a informação será passada, poderá garantir o sucesso (ou não) da realização da tarefa.

Ao explicar uma tarefa, o estudante cego tentará interpretar tudo o que o professor estiver informando, no entanto, quando a informação é oferecida com detalhes em excesso, a possibilidade de o estudante se perder em meio à explicação e não compreender o que precisa ser realizado é grande.

O mesmo acontece quando o professor não oferece uma informação clara. As informações não devem possibilitar que o estudante tenha diferentes interpretações. Para isso, o professor deve oferecer uma explicação clara sobre aquilo que deve ser realizado pelo estudante. O importante é que o professor tenha uma linha coerente de raciocínio, a fim de a explicação ser interpretada corretamente.

Impostar a voz e ter uma boa dicção não quer dizer falar alto e devagar, significa que o professor deve falar numa altura que o estudante possa ouvi-lo com clareza e compreender o que está sendo dito. Ao impostar a voz, o professor permite que o estudante compreenda a informação sem muitos esforços, uma vez que, na maioria das vezes, ambos não estão em um ambiente totalmente silencioso.

No entanto, nenhuma dessas ações dará muito certo, caso o professor, durante a explicação, não permanecer de frente para o estudante, principalmente em ambientes que são abertos ou que fazem eco. Direcionar a voz ao estudante cego permite que ele minimize os esforços para compreender aquilo que está sendo dito pelo professor.

Em situações em que não há o direcionamento da voz, mesmo o professor oferecendo informações claras, objetivas, impostando a voz e tendo uma boa dicção, o estudante pode ter dificuldades para ouvir o que está sendo dito.

Nesse sentido, vale ressaltar que, embora o senso comum considere que a elaboração de estratégias de ensino para o treinamento das capacidades, habilidades e competências perceptomotoras seja algo realizado de maneira empírica, seu processo de elaboração, é trabalhoso e detalhado. Para que seja oferecido um treinamento que seja de qualidade, é preciso que o professor dê atenção aos pequenos detalhes, pois, são eles que minimizarão a ocorrência de falhas durante o processo do ensino.

Outras estratégias a serem utilizadas durante o treinamento perceptomotor

Por mais que as diferentes variáveis tenham sido analisadas e consideradas detalhadamente durante a elaboração das estratégias a serem utilizadas durante o treinamento perceptomotor, diferentes situações, que nem sempre são previstas, podem ocorrer.

Em situações como essas, pode acontecer de o estudante não compreender a explicação e/ou ter dificuldades em executar alguma tarefa. Nesse momento, o professor deve estar ciente de como resolver essa situação e contribuir para a aprendizagem do estudante.

A partir do momento que o estudante não consegue realizar uma tarefa, o primeiro passo é o professor identificar a origem dessa dificuldade. Geralmente, essa dificuldade é em decorrência de o estudante não ter compreendido a explicação ou ter dificuldades – físicas, motoras, sensoriais e/ou perceptivas – para executar as ações propostas.

No primeiro caso, é preciso que o professor analise a situação e tente identificar o porquê do entendimento equivocados. Será que o professor não foi claro o suficiente? Será que as informações não foram objetivas? Será que o professor não impostou a voz? Será que ele teve problemas com a dicção? Será que foram oferecidas informações extensas ou muito detalhadas? Será que utilizou palavras difíceis e/ou ambíguas? Será que falou rápido demais?

A partir desses questionamentos é preciso que o professor reflita sobre a origem da dificuldade de compreensão e instrua o estudante novamente, porém, readequando as informações, de acordo com a situação apresentada. Vale ressaltar que o professor deverá readequar as informações oferecidas até o momento em que o estudante compreenda do que deve ser realizado de maneira segura, autônoma e independente.

Nos casos em que o estudante compreendeu a explicação e sabe exatamente como a tarefa deve ser executada, porém possui dificuldades físicas, motoras, sensoriais e/ou perceptivas – para executar as ações propostas, o professor possui três caminhos.

Um deles é oferecer ao estudante um auxílio verbal da ação a ser realizada, de modo que ele consiga executar a tarefa. Às vezes o estudante apresenta uma pequena dificuldade na execução, que pode ser solucionada de maneira simples apenas com uma instrução verbal. Então verbalmente, o professor deverá instruir e orientar o estudante para que ele realize a ação, quer seja ela motora, física, sensorial ou perceptiva. Para instruir o estudante, no entanto, é preciso que o professor leve em consideração as mesmas orientações citadas anteriormente, ou seja, que ele ofereça instruções claras, objetivas, tenha uma boa dicção, imponha a voz e permaneça de frente para o estudante.

A segunda possibilidade se ocorre, comumente, quando a dificuldade do estudante é de nível médio/alto ou em situações em que ele não tenha compreendido as instruções verbais oferecidas pelo professor. Nesses casos, o professor poderá oferecer além das instruções verbais, instruções físicas.

As instruções físicas se caracterizam pelo ato de o professor auxiliar fisicamente o estudante cego a executar determinada ação ou movimento. Há, portanto, um contato físico do professor para com o estudante. Esse contato se torna essencial para que o estudan-

te possa identificar, por meio de informações cinestésicas, a maneira correta de executar o movimento proposto. Vale ressaltar que ao oferecer as instruções físicas, o professor deve continuar a oferecer as instruções verbais. Ambas, conjuntamente, deverão oferecer as informações necessárias para que o estudante compreenda como executar o movimento corretamente.

A terceira possibilidade se destaca por ser utilizada, geralmente, em situações em que as instruções verbais e físicas não foram o suficiente para que o estudante compreendesse a forma correta de executar determinados movimentos, é a demonstração.

A demonstração pode ser definida pelo ato de o professor executar determinado movimento, para que o estudante, por meio do tato, possa identificar o posicionamento e o movimento necessários. Nessa estratégia de ensino também há o contato físico, porém, diferentemente do que acontece durante o oferecimento das instruções físicas, é o estudante quem entra em contato com o corpo do professor para identificar as nuances do movimento.

Para esta estratégia, em conjunto com as instruções verbais, o estudante tem a oportunidade de identificar a partir do tato a posição exata do membro e o movimento a ser realizado. Embora essa estratégia pareça simples, é preciso que o professor tenha muito cuidado com a forma de apresentação do movimento. Assim como as instruções verbais, a demonstração deve ser oferecida a partir de informações objetivas, claras, lógicas e de associação.

Embora os movimentos do corpo não sejam isolados, dependendo do caso e da necessidade do estudante, é importante que o professor se aprofunde somente nas informações necessárias que contribuirão para a aprendizagem do estudante, a fim de que ele não se confunda e acabe se atrapalhando durante a execução.

Por fim, existe uma outra estratégia que ainda não foi mencionada e que é muito importante para o sucesso de um treinamento, o *feedback*, que pode ser positivo ou para a correção. O *feedback* positivo é uma estratégia de motivação e deve ser utilizado sempre que o estudante obtiver um resultado satisfatório na execução de um movimento ou uma tarefa. A intenção é que ao executar uma tarefa ou um movimento corretamente, o professor o informe verbalmente sobre seu desempenho.

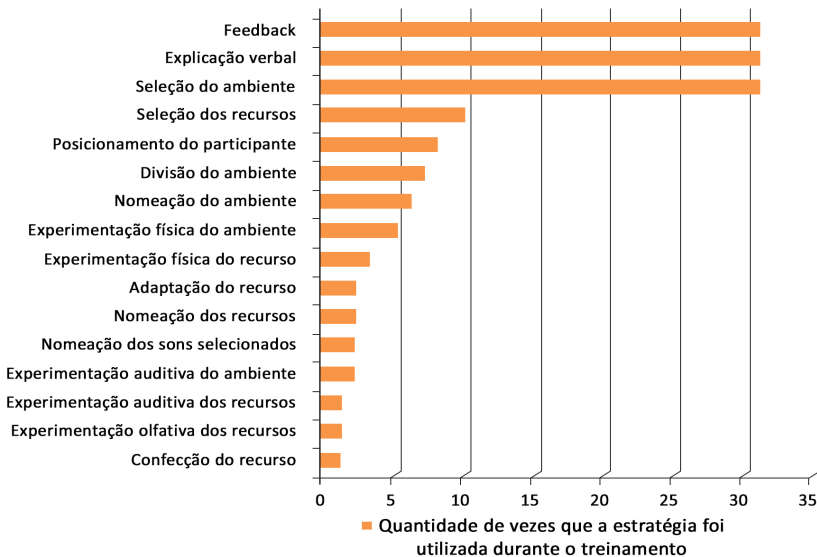
Esta estratégia demonstra ser fundamental para que o estudante, além de saber como foi seu desempenho, compreenda que por mais difícil que seja a ação, ele é capaz de executá-la de maneira independente, autônoma e segura.

Embora o próprio nome apresente a definição sobre esta estratégia, o *feedback* de correção também deve ser utilizado de forma positiva. O intuito é que o estudante, mesmo com dificuldades em executar determinado movimento, não se sinta reprimido ou criticado. É importante que o professor leve essas dificuldades com leveza e empatia.

Treinamento perceptomotor

Após a análise dos dados subtraídos do estudo “Efeitos do treinamento das capacidades perceptomotoras nas técnicas de orientação e mobilidade” estes foram estratificados e classificados conforme gráfico ilustrativo, a seguir:

GRÁFICO 1 - Efeitos do treinamento das capacidades perceptomotoras nas técnicas de orientação e mobilidade



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Considerações finais

A utilização de diferentes estratégias para uma mesma situação de aprendizagem é um meio para que os estudantes possam incorporar a atividade proposta de forma mais dinâmica, além de oferecer aos que possuem algum tipo de adaptação ao meio educacional, como o acesso e a participação, a oportunidade de vivenciar as experiências de forma equiparada com seus pares.

As estratégias, embora planejadas previamente (na maioria das vezes, de maneira individualizada), podem e, quando necessário, devem ser modificadas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, levando em consideração as respostas comportamentais de

cada estudante, as circunstâncias do grupo, a modificação do ambiente, os recursos utilizados, a modificação das regras e a forma de apresentar cada uma dessas atividades.

O professor pode fazer uso de uma diversidade de estratégias, mas é preciso que ele conheça cada uma delas, como utilizá-las e o momento apropriado de serem utilizadas diante de um treinamento perceptomotor.

Em suma, os resultados demonstram que as estratégias de ensino aos estudantes cegos devem ser pautadas no âmbito da Tecnologia Assistiva, ou seja, estar ligada aos recursos pedagógicos e a colaboração dos envolvidos no processo de inclusão escolar.

A estratégia é uma ferramenta que o professor dispõe para intervir quando as diferenças são evidentes para o estabelecimento do estudante cego no ambiente ou na tarefa, e não por causas endógenas. As estratégias pressupõem ações e inovações do professor para dar nova ação ao seu estudante, que empoderado se transforma e age. Não há estratégia sem a necessidade e sem a identificação da causa. Ela é ponderada e mediada para não servir de benefício e sim de equiparação.

Na cegueira, a segurança no professor ou tutor e no ambiente é premente ao uso das estratégias que foram aqui nominadas e descritas no conjunto de procedimentos para a efetiva inclusão escolar onde seus resultados alcancem satisfação, alegria e motivação para uma vida de aprendizagem e não somente de funcionalidade motriz.

Referências

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E. J. Estratégias de Professores de Educação Física para Promover a Participação de Alunos com Deficiência Auditiva nas Aulas. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 183-198, 2018.

IÑESTA, E. R. **Técnicas de modificação do comportamento**: aplicação ao atraso no desenvolvimento. Goiânia: Epu, 1980.

LIEBERMAN, L. J.; PONCHILLIA, P.; PONCHILLIA, S. V. **Physical Education and Sports for People with Visual Impairments and Deafblindness**: Foundation of Instruction. Nova York: Afb Press, 2013.

MANZINI, E. J.; ALBUQUERQUE, D. I. P. **Estratégias para ensino do estudante público-alvo da Educação Especial**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor II/NEAd-Unesp, 2015.

MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: Saraiva, 1995.

ORBOLATO, L. M. Z. **Treinamento e avaliação de técnicas de orientação e mobilidade em ambientes escolares**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, I. R. **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

SEABRA JUNIOR, M. O.; MANZINI, E. J. **Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. Marília: ABPEE, 2008.

ZENGO, L. M. **Efeitos de um treinamento percepto-motor referenciado para avaliar as condições da orientação e mobilidade às pessoas cegas**. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICK, J. P. **Educação Física e esportes adaptados**. São Paulo: Manole, 2004.

CAPÍTULO XVIII

A CRIANÇA COM SÍNDROME EHLERS DANLOS NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

João Henrique da Silva
Karine Aparecida Vieira Pinto
Camila Mascarenhas Pinheiro

Introdução

O presente texto versa sobre o processo educacional de uma criança com Síndrome de *Ehlers Danlos* (SED), mais conhecida com *Cutis Elastica*, uma síndrome rara. Trata-se de uma pesquisa etnográfica focada nas observações e acompanhamento da rotina da aluna com seis anos de idade, em 2018, numa escola municipal de educação infantil da cidade de Boituva, interior do estado de São Paulo (SP). O estudo utilizou como instrumento o diário de campo, por meio do qual registrou-se os dados das observações, interações e rotinas na sala de aula.

Inicialmente, cabe conceituar a Síndrome de *Ehlers Danlos* (SED) que significa um distúrbio do tecido conjuntivo caracterizado por hiper mobilidade frouxidão das articulações, hiperextensibilidade da pele, cicatrizes atróficas, pele frível e equimoses (LIMA BEM-HAJA *et al.*, 2016). É uma doença genética que apresenta manifestações distintas que englobam mais de 10 síndromes, que somente são possíveis detectar por diagnóstico clínico e estudo genético. Geralmente, há três tipos da síndrome, os tipos I, II e III, que se caracterizam por hiper mobilidade articular e cutânea, pele frível e cicatrizes atróficas (tipos I e II) e hiper mobilidade articular, dor e luxações (tipo III). Trata-se de uma fraqueza muscular, na qual

as causas estão relacionadas aos fatores genéticos, já em suas principais características pode-se citar articulações excessivamente flexíveis, pele muito elástica e frágil, sendo a pessoa capaz de puxar sua pele para longe de seus músculos, e na sua forma mais grave a síndrome pode causar ruptura das paredes de vasos sanguíneos, intestinos e útero. (LIMA BEM-HAJA *et al.*, 2016).

Segundo Crisóstomo (2009), na fisiopatologia da SED há uma anormalidade na síntese do colágeno, com defeitos neste processo quanto a estrutura e a secreção dessa proteína. Não há cura para essa síndrome, mas pode melhorar o quadro com o processo de reabilitação terapêutica. Segundo Strehle (2009), assim como todas as síndromes raras, esses pacientes devem sempre estar sendo acompanhados por um médico especialista, em busca do melhor desenvolvimento clínico. Todavia, as pesquisas na área da saúde continuam investigando a síndrome por que existem respostas que ainda não foram encontradas. Na área da educação não há nenhuma pesquisa que trata do processo educacional da criança e adolescente com a SED, por meio da investigação em bancos de dados como Oasisbr do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), SciELO e Portal Periódico da Capes. Há estudos na área saúde que podem elucidar na compreensão da SED, porque possibilita avaliar o desenvolvimento de cada aluno com SED, conhecer as suas necessidades específicas e criar estratégias de ensino para ele, considerando que “[...] no processo educativo de qualidade espera-se que haja igualdade de oportunidades inclusivas, mas, com soluções diferenciadas de acordo com as peculiaridades dos alunos” (MILLER, 2018).

Tendo presente essas considerações, este estudo teve como objetivo compreender os processos de ensino-aprendizagem, a relação família-escola e relação aluno-escola de uma criança com SED que frequentava a educação infantil municipal numa cidade do interior do estado de SP.

Inicialmente, o texto apresenta o método. Em seguida, traz a síntese dos dados da pesquisa relacionados ao ensino aprendizagem na educação infantil, relação família-escola e relação aluna-escola. Espera-se que esta pesquisa possibilite potencializar a produção científica sobre a educação de crianças e adolescentes com SED, bem como desenvolver trabalho pedagógico que oportunize a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos com SED.

Método

O tema investigado consiste na realização de uma pesquisa etnográfica, registrada por meio do diário de campo e das observações realizadas no interior de uma escola municipal infantil da cidade de Boituva, interior do estado de São Paulo (SP).

A participante do estudo é uma criança do sexo feminino com seis anos de idade que apresentava a SED. Este trabalho teve auxílio da genitora, da coordenadora pedagógica e do professor para que tudo pudesse ocorrer da melhor maneira possível. A mãe e os pro-

fessores assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, autorizando a realização da pesquisa, desde que a participante não fosse identificada, preservando a sua integridade física, moral e intelectual-afetiva. Por isso, foi designado o nome de Flora e não identificado os participantes e o nome da escola.

O trabalho de observação foi possível porque uma das coautoras estagiava na escola. Durante o cumprimento do estágio supervisionado, como um dos requisitos do curso de Pedagogia, gerou a necessidade de melhor aprofundamento teórico-prático sobre a educação de crianças com SED. Desse modo, a observação realizou-se por imersão no campo, mediante 20 horas de intensa atividade de observação e registro, entre 22 a 26 de outubro de 2018, das seguintes situações: atividades realizadas no interior da sala; atividades realizadas pela aluna; relação professora-aluna; relação aluna e colegas da classe; acontecimentos na escola que podem influenciar diretamente a aluna. Importante esclarecer que já havia o convívio com a Flora, mas que a utilização da observação como técnica de análise de dados foi empregada no período mencionado.

Para Marchi (2018), na pesquisa etnográfica é importante dar “voz” as crianças no decorrer do trabalho, além dos pais, professores e o pesquisador.

Dar voz, no entanto, tem aqui um duplo significado a ser destrinchado para que possa ser alvo de reflexão. Um sentido é o de que os pesquisadores de olhar para uma minoria sociológica, as crianças, grupo social até então historicamente ausente nas pesquisas, e que possa a ser considerado conceitualmente autônomo. O segundo sentido é o de levar em consideração a participação das crianças nas pesquisas e ouvir o que elas têm a dizer sobre seus modos de pensar e agir. (MARCHI, 2018, p. 729).

Cabe, então, aos pesquisadores dar ouvido e observar nas crianças as suas expressões e, principalmente, o modo de agir, pois seus atos podem revelar mais que suas próprias falas.

Marchi (2018) discute também a participação das crianças nas pesquisas, nas atividades do observador e também a participação durante as atividades o observador. Ela nos mostra que a pesquisa etnográfica não é apenas o uso de técnicas como observação, entrevistas não estruturadas, conversas informais, entre outros, a etnografia não é só um método. Este também é uma teoria. (MARCHI, 2018).

Pereira (2017) reflete que muitos estudantes podem achar fácil, simples e prático realizar uma pesquisa etnográfica. A etnografia é um processo intelectual de produção, determinação e conhecimento, visto que há necessidade de estudar diversas teorias e analisar outras etnografias (PEREIRA, 2017). Desse modo, a pesquisa etnográfica deve ser capaz de olhar para os detalhes do cotidiano, com objetivo de captar também os diversos e inesperados arranjos na escola.

Segundo Corsaro (2005), realizar uma pesquisa etnográfica com crianças pequenas envolve diversos desafios a serem enfrentados. É possível uma participação plena dos pesquisadores no meio das crianças, mas as crianças precisam se sentir à vontade para conversar, agir, seguir sua rotina normalmente sem estranhamentos. À medida que o trabalho avança, é necessário elaborar novos meios para interação e aceitação do pesquisador com as crianças. (CORSARO, 2005). Pelo fato de uma das coautoras conhecer a Flora e outros participantes, o trabalho foi possível de ser realizado.

De acordo com André (1997), a pesquisa deve ocorrer através de muitas observações na sala de aula, que nos traz diversos significados para iniciar o estudo, para entender e compreender este meio. Os pesquisadores devem fazer anotações, observações participativas, entrevistas, análises de documentos quando possível, fotografias se autorizado, ou seja, descrever o que será vivenciado e seus diversos significados, levando aos leitores a curiosidade do espaço. A partir dos diversos significados coletados, eles precisam ser reconstruídos. (ANDRÉ, 1997).

Conforme André (1997), a experiência do pesquisador, sua abertura, sensibilidade, flexibilidade para descobrir novos meios e formas de interpretação é essencial, é como descobrir a chave de um baú com tesouros, cada criança possui sua chave, cada meio escolar possui as suas características, quais devem ser observadas com cuidado para não haver equívocos. É o momento de fazer mediações entre a teoria e a experiência vivida no campo, de dialogar com os referenciais de apoio, de rever os princípios e procedimentos utilizados, e se caso necessário fazer ajustes (ANDRÉ, 1997).

Tendo presente essas ideias, ressalta-se que pesquisa etnográfica é importante fazer um relatório sistematizado do que foi vivenciado, que contribui para o pesquisador desenvolver a reflexão entre a teoria e a experiência vivida. A pesquisa etnográfica pode ser rica de conteúdos e vivências. Nesse sentido, este estudo valeu-se dessas considerações para registrar as atividades da rotina da Flora no diário de campo. Este foi transcrito e gerou um relatório sistematizado.

Resultados e discussão

Os resultados deste estudo abordam os seguintes aspectos: perfil pessoal e escolar de Flora; diagnóstico clínico de Flora e redes de apoio; Flora e o relacionamento com colegas, professores e estagiária; desenvolvimento físico, linguístico, intelectual e afetivo-social; relação família-escola e aluna-escola. Tais aspectos se imbricam no processo educacional e na discussão dos dados. A criança está imersa numa realidade pessoal, educacional e familiar.

No que concerne ao perfil da aluna, Flora tem seis anos de idade e reside na cidade de Boituva juntamente com seus familiares. Flora é filha única. A mãe relata que quando a filha está com seu pai ou avós maternos, os comportamentos e habilidades sociais infantis

de Flora são reforçados. A mãe tenta ser mais flexível, porém, ela relata que tem dificuldades de instruir comportamentos e habilidades sociais desejáveis de sua filha. A mãe nota compreensão em sua filha quando conversam, quando é chamada sua atenção e entre outras dinâmicas da família.

Flora é uma menina alegre, possui um bom relacionamento com todos. Frequentou a creche até o maternal II. A mãe relata que a aluna iniciou o andar com cinco anos de idade, o que pode ser considerado tardio. Em 2018, Flora estava matriculada na Fase II (Pré-escola).

A mãe relatou como foi a gestação da Flora. Aos cinco meses de gestação, ela apresentou hipertensão arterial, que a exigiu acompanhamento médico até o parto. Flora nasceu de parto cesáreo sem complicação alguma. Segundo a mãe, quando Flora tinha nove meses vida não conseguia sentar-se, não tinha equilíbrio motor. Assim, a mãe procurou um médico e realizou diversos exames, mas nenhum constatou sinais que chamariam atenção. Com três anos de idade, Flora continuou a ir aos médicos, no qual um deles, o neuropediatra verificou que havia má formação no cerebelo e no lobo frontal, o que indicaria atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. A partir desse diagnóstico, iniciou-se o tratamento médico por meio de terapias com uma equipe multidisciplinar.

De acordo com a mãe, a Flora passou por alguns tratamentos em Campinas-SP e na Casa da Criança com Deficiência, onde passou por diversos profissionais como Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional. E Flora frequentava equoterapia. A mãe relata que foi um excelente trabalho desenvolvido com a sua filha, mas, infelizmente, Flora precisou sair desses centros de atendimentos especializados e passar para serviços mais próximos a sua cidade. Porém, a mãe relata que a aluna continua passando por todas as áreas da saúde. Vale ressaltar que a terapeuta ocupacional realiza trabalho em conjunto com a família e escola, que é totalmente necessário e fundamental, e previsto nas legislações. A rede de apoio é a possibilidade de garantir uma qualidade de vida e de educação.

Na escola, a Flora é a aluna com idade acima da média da turma da pré-escola. Ela possui um bom relacionamento com a classe. Ela reconhece todos seus colegas. Ela possui um relacionamento satisfatório com a professora e sua estagiária, apresentando dificuldades para respeitar alguns comandos. É uma aluna amorosa, ativa, gosta de estar sempre em movimento, deslocando-se pelos espaços da escola.

Nas atividades de contação de história, músicas e movimentos, Flora interage prestando atenção e demonstrando interesse. Porém, nas atividades de registro rejeita e se nega até mesmo a olhar.

A professora da sala relata que é possível notar diversos avanços na aluna desde o início do ano e até o momento em que foi realizada a pesquisa. Flora precisa de auxílio na hora do lanche e para troca de fraldas. As suas expressões são cada vez mais compreensíveis aos colegas, à professora, à estagiária e aos demais funcionários da escola.

No seu desenvolvimento motor, a Flora começou a andar no final do ano de 2017, no início precisava de auxílio o tempo todo, agora ela consegue andar, sentar-se e levantar-se sozinha, precisando do auxílio vez ou outra. Ela faz uso de órteses nos pés. A mãe de Flora relatou que está satisfeita com os diversos avanços de sua filha na escola, pois percebe o seu desenvolvimento.

Em 2018, Flora conseguia equilibrar o corpo, porém tem dias que apresentava mais dificuldades, apresentando dificuldades para equilibrar alguns objetos, porém consegue lançá-los e pegá-los. Aliás, o desenvolvimento motor de Flora impulsiona o ensino e aprendizagem, pois a dimensão física é um processo que não se separa do processo intelectual e afetivo. Flora não possui coordenação motora para utilização de lápis e giz, o que gera preocupação na professora, que expressou insegurança e preocupação porque não teria registros escritos da aluna. Este fato será discutido em breve.

Foi possível observar que a equipe escolar proporciona diferentes estratégias para a Flora ter um bom desenvolvimento nas dimensões físicas, intelectuais e afetivas na escola e na sua rotina em casa, estimulando e parabenizando pelos seus avanços e conquistas. Trata-se de valorizar o percurso educacional trilhado pela Flora na escola, reconhecer o seu potencial e assegurar condições de desenvolvimento, como orienta a legislação brasileira.

Referente aos aspectos de linguagem, Flora verbaliza poucas palavras, como “papa”, “para”, “não”. Para sua comunicação com os demais, Flora vale-se de expressões que ela criou, que são de fácil compreensão. A linguagem não se dá somente pela verbalização, mas também por outros processos que possibilitam a comunicação, como os gestos, sinais e símbolos. A linguagem não-verbal é, assim, bastante utilizada por Flora. Entende-se que é necessário investir no trabalho de uso de comunicação alternativa na escola, além das terapias que são importantes para estimular o desenvolvimento motor e do aparelho fonador.

Como foi observado em relação aos comportamentos e habilidades sociais, Flora busca interação com os outros, quando não está satisfeita com algo faz uso de alguns movimentos, como puxar seus cabelos, mas quando está feliz ou gostou de algo bate palmas e manda beijos. São movimentos que são de fáceis compreensão pelos colegas e professores, o que permite a interação social e conhecer como a Flora está reagindo as situações que lhe são colocadas. O uso da comunicação alternativa pode aprimorar essa interação e a compreensão dos comportamentos externalizantes que Flora se vale.

Flora consegue permanecer-se sentada na carteira durante a aula, porém, quando algum colega está realizando as atividades, ela tenta participar, mas se expressando com comportamentos que não são considerados típicos na sala de aula. Assim, segundo a professora, a Flora interfere no desempenho de seus colegas. Mas a sua atividade individual, Flora rejeita a realização, ignorando-a. Embora Flora não demonstra interesse por atividades individuais, o fato de ela participar das atividades com os colegas demonstra que há condições de desenvolver um trabalho compartilhado, em grupo.

A professora relata que quando solicita algo a Flora, ela busca apenas o que é de interesse dela, por exemplo, quando é para guardar o material, como os brinquedos que não foram usados por ela, Flora se recusa, se joga ao chão. Assim, a professora precisa mediar e demonstra como tem que ser feito, o que contribui para que Flora faça o que foi solicitado e busca o feedback positivo da professora e da turma. Tal atitude reforça que Flora gosta de realizar as atividades em conjunto, o que é bastante promissor, porque a mediação é catalisadora de amadurecimento das funções psicológicas superiores.

Os problemas de comportamento apresentados por Flora não são fáceis de precisar as razões para seu surgimento e manutenção. Tais comportamentos possuem diversas variáveis, tais como: “práticas parentais, história psiquiátrica dos pais e familiares, relacionamento conjugal, características sociodemográficas, relacionamento com colegas e pares” (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2011, p. 355).

Flora consegue reconhecer todos seus colegas, professores e estagiária pelo nome e material de cada um. Ela consegue reconhecer algumas cores, as mais utilizadas em sua roupa por exemplo, branco da camiseta, verde da calça, rosa de sua mochila. Quando se refere aos sons, ela identifica e reage, assim como em situações que exigem olfato.

Inclusive, Flora também reconhece as letras de seu nome, pois foi criado um carimbo com as letras de seu nome, cada vez utilizadas com uma cor de tinta diferente, o que reforça a memorização. No seu brincar, ela se expressa muito bem com seus colegas. Flora sempre leva o seu urso *pooh* para a escola. No geral, as habilidades sociais infantis de Flora podem ser mais bem aprimoradas.

Flora busca interação com todos, mas quando eles não realizam o que ela quer, ela acaba beliscando e puxando seus colegas. Mas Flora demonstra entender comandos simples como: sim, não, pode pegar, seu, meu, senta, levanta-se, vamos. Porém, Flora não concorda com as regras, tem baixa tolerância a frustrações, ameaça a puxar o cabelo da estagiária e da professora quando é contrariada. Flora possui, então, condições intelectuais de compreensão e interação, mas o desenvolvimento afetivo-social requer um trabalho mais sistematizado, principalmente, no trabalho com as habilidades sociais infantis, principalmente, habilidades de relacionamentos com pares, de autocontrole, acadêmicas e de ajustamento. Além de demandar a continuidade do Atendimento Educacional Especializado e o trabalho articulado com professores, gestão escolar e redes de apoio.

Quanto a redes de apoio, é importante dar continuidade aos atendimentos da equipe multidisciplinar na área da saúde. A equipe pedagógica é sempre informada pela mãe sobre cada tratamento e avanço da aluna Flora. A estagiária conhece a terapeuta ocupacional da Flora que auxilia a equipe escolar em suas atividades de comunicação alternativa e propõe que a escola crie novas formas de registros, ao invés da produção escrita ou desenhado no papel. A terapeuta ocupacional recomenda utilizar lousa de giz, pintura com dedos e

pinceis, sendo o corpo como um instrumento de registro. Tal recomendação é importante porque sinaliza outros processos de acompanhamento e evolução do desenvolvimento da aluna. Aliás, a terapeuta ocupacional utiliza o urso *pooh* de Flora para chamar a sua atenção nas atividades de comunicação alternativa, o que demonstra que a terapeuta compreende o papel do brinquedo como mediador do processo de desenvolvimento. Tal brinquedo poderia ser utilizado como instrumento para a aquisição de conhecimentos específicos a sua idade.

Em seu aspecto afetivo, como já foi falado, Flora possui algumas dificuldades como, aceitar e cumprir regras, tenta modificar toda a situação, através de beijos e carinhos, tentando deixar tudo da forma que ela quer. Quando é contrariada por seus colegas, ou até mesmo pela professora, ela reage negativamente, como já foi relatado. Mas por outro lado, Flora demonstra concentração quando a professora explica algo, conta histórias ou quando se trabalha musicalização ou movimentos. Flora possui dificuldades nas mudanças de rotina, tanto em sua casa, como na escola, devido a isso, sempre é tomado cuidado com a duração das suas atividades, pois Flora se dispersa facilmente de situações quando não vê significado, o que é compreensível e exige os trabalhos que estimulem foco e concentração.

No que tange a relação família-escola, esta ocorre de maneira compreensiva por ambos os lados. A família está sempre atenta a todos os pedidos da escola. É prestativa a ajudar no que for necessário. É evidente a confiança dos pais ao deixarem sua filha no espaço, pois sabem que ali ela está sendo bem assistida e, que por sinal, aluna demonstra gostar muito daquele ambiente.

No que se refere à relação aluna e o ambiente escolar, a aluna é curiosa, se desloca por todos os ambientes, passando de sala em sala, onde reconhece todos os funcionários. Mas não deixa de mostrar grande dificuldade na aceitação de regras, o que faz a escola adotar advertências verbais. Segundo a coordenadora, tais advertências fizeram com que diminuísse os comportamentos infantis negativos. Mas será que Flora compreendeu por que não se deve agir dessa forma ou foi silenciada? Os comportamentos externalizantes de Flora relacionados as habilidades de autocontrole e de ajustamento está em descompasso com a sua idade. Por isso, a primeira medida é a escola compreender essas habilidades com base nos conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A equipe multidisciplinar pode ajudar nesta tarefa.

Quanto à relação aluna e seus colegas de classe, a Flora se relaciona de maneira satisfatória, porém, possui habilidades sociais infantis não adequados a sua idade, como já foi mencionado. Por outro lado, é notável o carinho dos seus colegas e a compreensão de todos com a Flora. Vale ressaltar que durante as observações foi possível notar a aproximação da Flora com uma de suas colegas, que a ajuda nas suas atividades e solicita o apoio da professora para quem ambas, Flora e a colega, realizem as atividades.

No que tange à relação aluna e professora, a Flora possui um relacionamento satisfatório. É evidente a compreensão e o carinho entre as duas. A professora procura criar estratégias para realizar as atividades com a aluna. A professora relata que não é todos os dias que a interação é positiva, porque há dificuldades de comunicação e entendimento entre elas.

Nas práticas pedagógicas, a professora passar por algumas dificuldades, pois a Flora se recusa a realizar muitas tarefas, porém, demonstra compreensão sobre o conteúdo. Flora não aceita a realização de registros em papéis, assim a professora sempre tenta criar estratégias para que ela realize suas atividades. Estratégias que, às vezes, não são eficazes, pois a exigência do registro escrito não é possível devido a coordenação motora de Flora. A professora deveria trabalhar com outras formas de registro, como a terapeuta ocupacional recomendou e é executável de ser realizado na escola, sem prejuízo ao desenvolvimento educacional da aluna. A sociedade contemporânea exige a escrita, mas é necessário abrir-se as outras possibilidades de interação, comunicação e registros.

O trabalho que teve melhor resultado foi quando a professora começou a trabalhar com um livro sensorial em EVA e uma caixa comunicativa para aluna, para assim realizar suas atividades de forma mais significativa. Na caixa trabalha-se diversos conteúdos como: as letras de seu nome, formas, cores, os sentidos, partes de seu corpo, suas expressões do dia, se está feliz, triste, com dor etc. Foram meios criados para compreender a aluna, e realizar algumas atividades parecidas com a da turma da sala. E foi adotado atividades com tempo curto. São mudanças simples que contribuíram para que a Flora participasse das atividades, uma vez que se sentia compreendida e trabalhando com ferramentas que ela conseguia manusear.

Tendo presente essas possibilidades, verifica-se o quanto é importante assegurar o direito à educação da criança com deficiência na escola regular. Um direito que foi reafirmado com a política de inclusão escolar. Como diz Kibrit (2013, p. 688),

Voltando à questão inicial, passa-se a enxergar a inclusão como direito à cidadania e, mais do que isso, como modo de trazer à margem as diferenças como elemento enriquecedor da sociedade, partindo do princípio de que são justamente as diferenças que constituem a singularidade dos indivíduos que a compõe. Assim, é relevante a visão de que todos têm os mesmos direitos e deveres perante a lei, afinal, como dito acima, é importante haver igualdade, desde que ela não negue as especificidades de cada indivíduo.

Segundo Kibrit (2013), o tema escola possui certa dimensão que ultrapassa o plano da instituição escolar. Trata-se de uma organização social e cultural que é reproduzido dentro da educação. É necessário um olhar, uma escuta atenta e a percepção de que a educação

se faz por meios muito maiores de que uma lousa e um giz, poder construir um processo de aprendizado junto ao aluno é conseguir sair da posição de saber absoluto, tornando tangível a educação para todos (KIBRIT, 2013).

Por meio do diário de campo, nota-se que a inclusão escolar e social está ocorrendo de forma significativa a Flora e a sua família. A acolhida da Flora e a percepção do desenvolvimento já é indício de que a mudança está acontecendo, o direito à educação está sendo conquistado. Claro que há necessidades de melhorias, mas o primeiro passo já foi dado, garantir o acesso da criança à escola. Agora é a hora de assegurar condições objetivas de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

A criança público-alvo da Educação Especial é uma experiência nova para cada professor, mesmo que seja a mesma síndrome, não será a mesma prática pedagógica. É preciso conhecer cada aluno, suas particularidades, seus conhecimentos, suas formas de expressar e comunicar-se com o mundo.

Os processos de ensino e aprendizagem na Flora são marcados por experiências que possibilitam garantir o direito à educação e o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo-social. Flora teve um desenvolvimento físico evidente na escola. Os aspectos intelectuais e afetivo-sociais necessitam ser aprimorados, mas há vivências significativas na escola, com os colegas e a professora. No geral, pode se dizer que Flora possui grandes avanços em seus aspectos motor, cognitivo, afetivo e social. Vale ressaltar que para as práticas pedagógicas ocorressem, a professora e equipe escolar, enfrentou inúmeros obstáculos até encontrarem um meio e, com o apoio da terapia ocupacional foi oferecido a orientação para o uso da comunicação alternativa, que possibilita construir diversas atividades para a educação de Flora. O trabalho realizado em conjunto com as diversas áreas que envolvem a inclusão escolar e social, pode alcançar inúmeros avanços quando são realizados articulados e colaborativamente.

A pesquisa etnográfica contribuiu no processo de compreensão da realidade educacional vivenciado por Flora. Observar e registrar as atividades, de forma sistematizada, possibilita analisar a realidade como um todo, num conjunto de ações articuladas. Na área da Educação Especial é preciso descortinar a potência da pesquisa etnográfica, que pode vir a constituir um instrumento valioso na compreensão do outro.

Portanto, o presente estudo traz contribuições sobre o processo educacional de uma criança com a Síndrome Ehlers-Danlos, a evidenciar as possibilidades e desafios que fazem parte do trabalho pedagógico.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 46-57, dez. 1997.
- BOLSONI-SILVA, A. T.; LOUREIRO, S. R.; MARTURANO, E. M. Problemas de comportamento e habilidades sociais infantis: modalidades de relatos. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, 29 ago. 2011.
- CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, ago. 2005.
- CRISÓSTOMO, M. R. *et al.* Cervicoplastia na flacidez cutânea por síndrome de Ehlers-Danlos: relato de caso. **Rev. Bras. Cir. Plást.**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 556-558, set. 2010.
- KIBRIT, B. Possibilidades e desafios na inclusão escolar. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 683-695, dez. 2013.
- BEM-HAJA, P. L. *et al.* Síndrome de Ehlers-Danlos em paciente com dor crônica. Relato de caso. **Rev. dor**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 152-154, jun. 2016.
- MARCHI, R. de C. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, jun. 2018.
- MILLER, S. M. C. Pessoas com a síndrome de Ehlers Danlos e hipermobilidade articular nas escolas: perspectivas inclusivas. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 35, n. 107, p. 217-230, 2018.
- PEREIRA, A. B. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 149-176, set. 2017.
- STREHLE, Eugen-Matthias. Manejo de longo prazo em crianças com transtornos neuromusculares. **J. Pediatr.**, Porto Alegre, v. 85, n. 5, p. 379-384, out. 2009.

SOBRE OS AUTORES E OS ORGANIZADORES

Alexandra Ayach Anache

Graduada em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Brasília, com ênfase em Educação Especial. É Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, deficiência intelectual, educação, psicologia e educação inclusiva. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da UFMS e Presidente atual da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Gestão 2018 a 2020).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4480521042611530>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7937-4448>

Aline Maira da Silva

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre e Doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. É Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPEI). Tem experiência na área de Psicologia, Educação e Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: problemas de comportamento, relação família-escola, inclusão escolar, consultoria colaborativa escolar e deficiência intelectual.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0119179612439892>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8439-0477>

Amélia Maria Araújo Mesquita

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade

Federal do Pará. Realiza Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal do Paraná financiado pela CAPES. É Professora Adjunta IV do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) e atua no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFGA). É editora associada da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) desde 2018. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação (INFANCE). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, práticas curriculares, inclusão de alunos com deficiência na escola básica e didática.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9074927290515299>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4630-116X>

Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira

Graduada em Matemática – Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Pantanal. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6536591524163248>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6101-0075>

Andressa Santos Rebelo

Graduada em Matemática – Licenciatura, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Realiza Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal da Grande Dourados. É Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É editora associada da Revista Brasileira de Educação Especial, membro representante da região Centro-Oeste na Comissão Editorial da Revista Brasileira de Educação - RBE (triênio 2020-2023), colaboradora do Grupo de Trabalho (GT 15) Educação Especial da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas de Educação Especial e indicadores educacionais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4949150813114673>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>

Any Caroliny de Abreu Ramos

Graduada em História – Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande. Mestranda e bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais e Currículo. Coordenadora e Professora de História voluntária do Pré-Universitário Popular Fênix vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso aos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS/FURG). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX/FURG/CNPq). Tem experiência na área de Educação, trabalhando

com os seguintes temas: metodologias de ensino de História, utilização de tecnologias em sala de aula, história dos movimentos sociais, contextos de educação popular, inclusão escolar e políticas educacionais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5206377442586797>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2793-6023>

Bárbara Amaral Martins

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Botucatu. Especialista em Psicopedagogia na Universidade do Sagrado Coração. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Marília, com Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho, em Portugal. Professora Adjunta do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI) da mesma universidade. Atua na área da Educação Especial, com ênfase nas altas habilidades/superdotação; formação docente e autoeficácia para práticas inclusivas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2509415362736762>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>

Camila Mascarenhas Pinheiro

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista, Campus Sorocaba. Auxiliar administrativa. Atuou como aluna educadora da Prefeitura Municipal de Sorocaba.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7138782892121247>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8268-683X>

Cléia Demétrio Pereira

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina e em Letras pela Universidade Metropolitana de Santos. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Integrada de Amparo e em Ciências dos Saberes da Educação pelo Centro Universitário Barriga Verde. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Professora do quadro permanente da Universidade do Estado de Santa Catarina, do Centro de Educação à Distância. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no campo da Educação Especial, nos seguintes temas: políticas de educação inclusiva, serviços de atendimento educacional especializado, formação de professores e práticas curriculares.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4158706306265559>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2056-333X>

David António Rodrigues

Professor de Educação Especial, obteve o doutoramento e o título de “Agregado” pela Universidade de Lisboa. Lecionou em universidades portuguesas e estrangeiras (Bélgica, Brasil e China)

e cessou a sua carreira docente em 2015 como Professor Catedrático. Trabalhou em projetos internacionais para a UNESCO, UNICEF e Humanité & Inclusion sobre temáticas de Direitos Humanos e Inclusão Social e Educativa. É conferencista convidado em países da Europa, África, Ásia, América do Norte e do Sul. Publicou 32 livros e dezenas de artigos em revistas da especialidade. É fundador da ONG Pró-Inclusão, foi seu Presidente (2008-2020) e diretor da Revista “Educação Inclusiva”. Recebeu em 2017 o “*Prémio de Excelência de Liderança Internacional*” pelo *Council for Exceptional Children* – DISES (EUA) e em 2020 foi galardoado com a Medalha de Ouro dos Direitos Humanos pela Assembleia da República. É, desde junho de 2015, Conselheiro Nacional de Educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1051828849553218>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8946-1660>

Eladio Sebastián-Heredero

Graduado em Maestro de Primera Enseñanza pela Escuela de Magisterio de Guadalajara (Espanha). Graduado em Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Doutor em Educação pela Universidad de Alcalá (Espanha). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professor Doutor Aposentado da Universidad de Alcalá (Espanha). É Professor Visitante Estrangeiro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Cátedra Distinguida de Educação 2016 pelo Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) do México. Orientador Educacional e Professor de Ensino Básico, Médio e Superior.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8492935603214109>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0293-4395>

Eliane de Souza Ramos

Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade São Francisco. Licenciada em Biologia pela Universidade de Franca. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora. Pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED/FE/UNICAMP). Tem experiência como docente no Ensino Superior. Assessora a Secretaria Municipal de Educação de Amparo/SP há 15 anos. Pesquisa e trabalha com os seguintes temas: inclusão no ensino comum e na Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Educação Bilíngue (Língua Portuguesa e Libras), alfabetização e letramento na Língua Portuguesa em turmas comuns que têm alunos considerados com surdez e ouvintes.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0519912673159899>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8507-9103>

Enicéia Gonçalves Mendes

Graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Realizou Estágios de Pós-Doutorado na Université Paris V- Sorbonne (França) e na Universidade de Salamanca (Espanha). Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos. Docente do Depart-

mento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP). Atua na área de Educação com ênfase em Educação Especial. Bolsista Produtividade em Pesquisa 1B do CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3897627554738983>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-0681>

Flávia Faissal de Souza

Licenciada em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Educação Física junto a Pessoas Portadoras de Deficiência pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPed) da UERJ. Atualmente, coordena o Laboratório Educação e Diferenças (LED/FEBF/UERJ) e o Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ). Bolsista Prociência (FAPERJ/UERJ).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6545543173378090>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0225-8358>

Gabriela Machado

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Especialista em Educação Infantil com ênfase em Educação Especial e Gestão pelo Centro Universitário da Grande Dourados. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES) e do Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5244465367287414>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7362-2332>

Gabriela Tannús-Valadão

Graduada em Educação Física e Mestre em Integração de Pessoas com Deficiências, em Risco Social e Idosos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação Especial pela UFSCar. Tem experiência em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão escolar, planejamento educacional individualizado, avaliação e colaboração (consultoria colaborativa e/ou ensino colaborativo).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0248341559503184>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0158-4653>

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Graduada em Pedagogia – Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou Estágios de Pós-Doutorado na Universidad de San Andres, na Ashland University e na Arizona State University. É Professora Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina. É a atual presidente da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Suas pesquisas e produções têm sido voltadas para área de currículo e práticas escolares, em especial, as questões relativas às mudanças, tecnologias digitais e inovações curriculares no espaço escolar, e também às práticas curriculares voltadas à inclusão de sujeitos com deficiência.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6078460594205572>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8848-7436>

Jeanny Monteiro Urquiza

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Faculdade de Educação São Luís. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9326113566894131>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3605-8266>

João Henrique da Silva

Graduado em Filosofia pela Faculdade Católica de Pouso Alegre. Graduado em Pedagogia pelo Claretiano Centro Universitário. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima. Atua e pesquisa na área da Educação Especial, Formação de Professores, Educação Escolar Indígena e Fundamentos da Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade (GEPEED).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3440242119047858>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0277-0466>

José Aparecido da Costa

Graduado em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco. Especialista em Metodologia de Educação Especial pela UNAES Faculdade de Campo Grande. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É professor da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Gestor de ações sociais da Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social. Tem experiência

na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e Tecnologias Assistivas. Revisor do Sistema Braille.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8007030369248651>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8603-0563>

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Graduado em Pedagogia e em Matemática. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL) e presidente da Comissão Permanente de Acessibilidade da mesma instituição. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI) e pesquisador colaborador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva; filosofia da diferença; formação de professores e educação matemática.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8867156923137392>

ORCID: orcid.org/0000-0001-6055-1494

Kamila Lockmann

Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão e Administração Escolar (Licenciatura Plena) pela Universidade Feevale. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande. É editora associada da Revista Brasileira de Educação Especial. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX) e é pesquisadora integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI). Tem experiência na área de Educação, trabalhando principalmente com os seguintes temas: inclusão escolar e social, avaliação em larga escala, currículo, docência e formação de professores. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9797494669583165>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1993-8088>

Karine Aparecida Vieira Pinto

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista, Campus Sorocaba. Atualmente, cursa Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Cidade de São Paulo. Cuidadora de crianças com necessidades especiais. Tem experiência como estagiária de crianças com deficiência nas escolas regulares.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1102391789202124>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1247-9306>

Letícia Maria Capelari Tobias Venâncio

Bacharela e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Especialista em Saúde Mental pela Universidade Católica Dom Bosco. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Atualmente trabalha como Psicóloga Escolar no Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA), na Escola Estadual Presidente Vargas de Dourados, Mato Grosso do Sul e atua como professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Têm experiência na área de Psicologia e Educação, atuando com os seguintes temas: habilidades sociais; problemas de comportamento; deficiência intelectual; inclusão escolar e saúde mental.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9165681197938766>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0606-9570>

Lilia Maria Souza Barreto

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia. Especialista na área da Surdez e Deficiência Visual pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre e Doutoranda em Educação pela UNICAMP. Atuou como Professora de Educação Especial/Sala de Recursos Multifuncionais e Educação de Jovens e Adultos na rede pública de educação do estado da Bahia. Está vinculada como pesquisadora ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças (LEDEP/UNICAMP). Atualmente é Professora do Atendimento Educacional Especializado no Colégio Pedro II, Campus Tijuca I – Rio de Janeiro. Áreas de atuação: formação de professores para o ensino inclusivo, acessibilidade, ambientes colaborativos de aprendizagem, diferença e inclusão de todos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0153189763313129>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6811-2090>

Loiane Maria Zengo Orbolato

Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Presidente Prudente, e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade de Marília e em Planejamento, Implementação e Gestão em educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Unesp, Campus de Marília. Doutoranda em Educação pela Unesp, Campus de Marília. Atua na área de Educação Física, Educação Física Adaptada, Educação Especial, Deficiência Visual, Orientação e Mobilidade e Educação à Distância. É membro do Grupo de Pesquisa em Deficiências Físicas e Sensoriais da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp, Campus de Marília.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1488631177782034>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7396-0457>

Manoel Osmar Seabra Junior

Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Especialista em Desenvolvimento Humano e Motricidade pela Unesp. Mestre em Edu-

cação Física e Adaptação pela Universidade Estadual de Campinas. Doutor em Educação pela Unesp. Realizou Estágio de Pós-Doutorado no The College at Brockport State University of New York (EUA). Docente do Departamento de Educação Física da Unesp (Presidente Prudente). Editor da revista *Adapta*. Atua na área de Educação Especial com ênfase em Atividade Motora Adaptada, Inclusão e Tecnologia Assistiva. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Escolar, Tecnologia Assistiva e Atividade Motora Adaptada (Gepitama).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8039118755158155>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8429-2180>

Márcia Denise Pletsch

Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Associada do Departamento Educação e Sociedade e dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e em Humanidades Digitais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Jovem Cientista do Nosso Estado da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro* e Pesquisadora do Conselho Nacional Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Editora chefe da Revista Brasileira de Educação Especial e Editora Coordenadora da Education Policy Analysis Archives (EUA) em português. Coordena o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFRRJ.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/562244029156915>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5906-0487>

Maria Edith Romano Siems

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Formação de Professores, História da Educação Especial e Inclusão.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4322158349617339>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5527-0065>

Maria Isabel Sampaio Dias Baptista

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação na área de Ensino e Práticas Culturais pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem experiência profissional nas áreas da educação inclusiva, educação infantil e alfabetização. No campo da pesquisa, dedica-se ao estudo de questões voltadas à educação inclusiva; diferença e identidade; acessibilidade. Está vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças

(LEPED/FE/UNICAMP). Pertence ao grupo Todos Nós em Rede (TNR); rede inédita para a formação continuada de professores em educação inclusiva (<https://tnr.nied.unicamp.br/>). Atualmente, coordena dois grupos de estudo sobre inclusão com professores do ensino regular.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6560725608301913>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1747-1557>

Maria Luiza Salzani Fiorini

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Unesp – Bauru. Mestre e Doutora em Educação pela Unesp – Marília. Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Unesp – Marília. É docente da Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista (FAIP). Atuou como professora substituta na Unesp - Marília em 2017. É Coeditora da Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada e Editora Associada da Revista Brasileira de Educação Especial. Tem experiência nas áreas de Educação Física e Educação Especial, e desenvolve projetos de pesquisas relacionados à Tecnologia Assistiva e formação de professores de Educação Física no contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência e alunos com transtorno do espectro autista. É membro do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais (DefSen).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6147381720599787>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9336-2136>

Maria Teresa Eglér Mantoan

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da UNICAMP. É Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educacional – reconhecimento a sua contribuição à educação brasileira. Dedicar-se, nas áreas de pesquisa, docência e extensão, ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1568940831784716>

ORCID: orcid.org/0000-0002-4607-9880

Mary Cristina Olimpio Pinheiro

Bacharela e licenciada em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ao Atendimento da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Iguazu. Mestre e Doutoranda em Educação pela UFGD. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da UFGD. Experiências na área de Psicologia e Educação Especial, atuando principalmente com os temas: Habilidades Sociais; Análise do Comportamento; Deficiência Intelectual; Autismo; e Inclusão Escolar. Atualmente é professora convidada para ministrar aulas nos cursos de pós-graduação do Grupo RHEMA Educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6065396435260409>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6342-3404>

Meirieni Cavalcante Barbosa

Graduada em Comunicação Social (Jornalismo) pela Faculdade Cásper Líbero. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças (LEDEP/UNICAMP). Foi repórter e editora de diversas revistas da área de Educação. Atuou como consultora do Ministério da Educação e como coordenadora geral de projetos de inclusão da Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida (SMPED) de São Paulo. É pesquisadora, formadora de educadores e consultora para a implementação de políticas de educação inclusiva. Coordena regionalmente o Fórum Nacional de Educação Inclusiva no Sudeste.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2435398207376599>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4133-3835>

Michele Aparecida de Sá

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: interface entre a Educação Especial na Educação Escolar Indígena; deficiência visual.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2546430357201057>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8076-8383>

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou Estágios de Pós-Doutorado na Universidad de Alcalá (Espanha), na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade de Lisboa (Portugal). É Professora Titular pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Pesquisadora Sênior Voluntária na mesma universidade, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Campus do Pantanal. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1429290076961055>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5577-6269>

Morgana de Fátima Agostini Martins

Graduada em Psicologia e Especialista em Desenvolvimento e Processos de Ensino e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Bauru. Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal da São Carlos. Realizou Está-

gio de Pós-Doutorado na Universidad de Buenos Aires. É Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES). Coordenadora do Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Educação Especial. Tem experiência na área de Educação Especial e Psicologia, atuando nos seguintes temas: Educação Especial, Autismo, Desenvolvimento Infantil e Orientação a Famílias e Profissionais no atendimento de Crianças com Deficiências e Autismo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9425072594458947>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-1320>

Priscila de Carvalho Acosta

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Especialista em Transtorno do Espectro do Autismo e as contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) pela Faculdade Iguazu. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES). Atua como responsável técnica de um núcleo multiprofissional para o atendimento de crianças com atraso no desenvolvimento.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0851050632475383>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3233-0720>

Renata da Silva Andrade Sobral

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia. Mestre em Educação Básica pela Universidade Federal do Pará. Atualmente ocupa o cargo de Professora do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Classe DI, Nível 1, na Universidade Federal do Pará. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagens e Práticas Pedagógicas Inclusivas (GEPAPPI) e participa como pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na perspectiva da Inclusão (INCLUDERE). Possui experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Especial e inclusiva.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0818454215932105>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2861-9062>

Silvia Márcia Ferreira Meletti

Graduada em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba. Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora Associada C do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora do GT15 - Educação Especial da ANPED (2015/17 - 2017/19). Bolsista de

Produtividade em Pesquisa 2 CA-ED CNPq. Tem experiência nas áreas de Educação com ênfase em Educação Especial, atuando nos seguintes temas: Educação Especial, política educacional, educação escolar e indicadores educacionais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4044682958808055>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6853-6667>

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou Estágio de Pós-Doutorado na UEL. Atualmente é Professora Adjunta da Faculdade de Educação (FaE) do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo e Indicadores Educacionais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5621711552244157>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5589-584X>

Tamara França de Almeida Magalhães

Graduada em Letras pela Universidade Estácio de Sá e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutoranda em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela UFRRJ. Atualmente é técnica em assuntos educacionais da UFRRJ e integrante da Comissão de Apoio do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) desta instituição e professora na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4857015394540696>

ORCID: 0000-0003-2679-8770

Washington Cesar Shoiti Nozu

Bacharel em Direito, Licenciado em Pedagogia e Especialista em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Especialista em Filosofia e Direitos Humanos pela AVM Faculdade Integrada. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É Professor Adjunto da UFGD, compondo o quadro permanente docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Editor Associado da Revista Brasileira de Educação Especial. Foi Bolsista Pesquisador Ingressante da UFGD (2018-2019), na área de Ciências Humanas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

ÍNDICE ALFABÉTICO

A

Agências supranacionais na formulação de políticas de educação especial na perspectiva inclusiva. Influência.....	67
Agências supranacionais. Política de educação especial na perspectiva inclusiva: a influência	64
Agências supranacionais: divisão de soberania. Estado-nação, governabilidade.....	65
Alexandra Ayach Anache. Eladio Sebastián-Heredero. José Aparecido da Costa. A inclusão no contexto da escola justa do estudante com deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio da equidade	90
Aline Maira da Silva. Mary Cristina Olimpio Pinheiro. Letícia Maria Capelari Tobias Venâncio. A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: relações interpessoais entre professores e alunos.....	189
Altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro: trajetória histórica, política e legal de atendimento. O direito à inclusão da pessoa com.....	104
Aluno com deficiência intelectual e seus professores. Caracterização e análise das relações sociais estabelecidas entre.....	190
Alunos da educação especial brasileira. O CENESP	53
Amélia Maria Araújo Mesquita. Renata da Silva Andrade Sobral. O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: problematizações sobre o currículo.....	166
Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira. Andressa Santos Rebelo. Educação especial no Brasil: articulações entre o Centro Nacional de Educação Especial e organismos internacionais	52
Análise das políticas de educação especial brasileiras sob a ótica de influências de agências supranacionais.....	71
Andressa Santos Rebelo. Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira. Educação especial no Brasil: articulações entre o Centro Nacional de Educação Especial e organismos internacionais	52
Any Caroliny de Abreu Ramos. Kamila Lockmann. A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais.....	75
Apontamentos sobre o atendimento educacional especializado em sala de recursos	168
Aprendizagem como recriação de cada um. O ensinar para além da explicação	147

Aprendizagem. Dimensão.....	21
Aprendizagem por meio da imitação a partir de um modelo	216
Aprendizagem por meio de dicas ou respostas corretas.....	217
Aprendizagem por meio de instruções	217
Apresentação. Washington Cesar Shoiti Nozu. Maria Edith Romano Siems. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.....	5
Aspectos legais.....	203
Atendimento de alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais: uso da tecnologia assistiva.....	179
Atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: problematizações sobre o currículo.....	166
Atendimento educacional especializado em sala de recursos. Apontamentos sobre.....	168
Aulas de educação física. Treinamento perceptomotor como possibilidade para promover a participação de estudantes cegos	214
Autista. Transtorno do espectro.....	138
Autores e os organizadores. Sobre	238
Avaliação, diagnóstico e encaminhamento.....	137
Avaliações em larga escala	137

B

Baixada Fluminense. A reestruturação da educação especial numa perspectiva inclusiva	117
Baixada Fluminense. Os indicadores da educação especial	120
Bárbara Amaral Martins. Jeanny Monteiro Urquiza. O direito à inclusão da pessoa com altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro: trajetória histórica, política e legal de atendimento	104
Brasil e em Portugal. As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual da educação básica.....	151
Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco. Políticas de educação especial e inclusão escolar	39
Brasil para a inclusão do estudante com deficiência visual no ensino superior. O caminho andado	91
Brasil. Histórico da legislação sobre educação especial	49
Brasil: articulações entre o Centro Nacional de Educação Especial e organismos internacionais. Educação especial	52
Breve apresentação das Declarações e Convenção.....	68

C

Camila Mascarenhas Pinheiro. João Henrique da Silva. Karine Aparecida Vieira Pinto. A criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação família-escola.....	227
Caminho andado no Brasil para a inclusão do estudante com deficiência visual no ensino superior.....	91
Capítulo I. Dimensões éticas da educação inclusiva. David Antônio Rodrigues	14
Capítulo II. Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia. Flávia Faissal de Souza	26
Capítulo III. Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco. Enicéia Gonçalves Mendes. Gabriela Tannús-Valadão.....	39
Capítulo IV. Educação especial no Brasil: articulações entre o Centro Nacional de Educação Especial e organismos internacionais. Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira. Addressa Santos Rebelo	52
Capítulo IX. A reestruturação da educação especial numa perspectiva inclusiva na Baixada Fluminense. Tamara França de Almeida Magalhães. Márcia Denise Pletsch	117
Capítulo V. Política de educação especial na perspectiva inclusiva: a influência de agências supranacionais. Michele Aparecida de Sá.....	64
Capítulo VI. A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais. Any Caroliny de Abreu Ramos. Kamila Lockmann.....	75
Capítulo VII. A inclusão no contexto da escola justa do estudante com deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio da equidade. José Aparecido da Costa. Alexandra Ayach Anache. Eladio Sebastián-Heredero.....	90
Capítulo VIII. O direito à inclusão da pessoa com altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro: trajetória histórica, política e legal de atendimento. Jeanny Monteiro Urquiza. Bárbara Amaral Martins	104
Capítulo X. Teses e dissertações sobre educação especial com financiamento do observatório da educação. Sílvia Márcia Ferreira Meletti. Taisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves.....	130
Capítulo XI. Sobre o ensinar e o aprender na concepção inclusiva. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti. Maria Teresa Eglér Mantoan	144
Capítulo XII. As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual da educação básica no Brasil e em Portugal. Cléia Demétrio Pereira. Geovana Mendonça Lunardi Mendes.....	151
Capítulo XIII. O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: problematizações sobre o currículo. Renata da Silva Andrade Sobral. Amélia Maria Araújo Mesquita....	166
Capítulo XIV. Atendimento de alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais: uso da tecnologia assistiva. Priscila de Carvalho Acosta. Morgana de Fátima Agostini Martins. Gabriela Machado	179

Capítulo XV. A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: relações interpessoais entre professores e alunos. Letícia Maria Capelari Tobias Venâncio. Aline Maira da Silva. Mary Cristina Olímpio Pinheiro.....	189
Capítulo XVI. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos. Eliane de Souza Ramos. Lília Maria Souza Barreto. Maria Isabel Sampaio Dias Baptista. Meirieni Cavalcante Barbosa.....	202
Capítulo XVII. Treinamento perceptomotor como possibilidade para promover a participação de estudantes cegos em aulas de educação física. Loiane Maria Zengo Orbolato. Manoel Osmar Seabra Junior. Maria Luiza Salzani Fiorini.....	214
Capítulo XVIII. A criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação família-escola. João Henrique da Silva. Karine Aparecida Vieira Pinto. Camila Mascarenhas Pinheiro.....	227
Caracterização e análise das relações sociais estabelecidas entre o aluno com deficiência intelectual e seus professores	191
GENESP e os alunos da educação especial brasileira.....	53
Censo Escolar. Preenchimento	138
Centro Nacional de Educação Especial e organismos internacionais. Educação especial no Brasil: articulações entre	52
Cléia Demétrio Pereira. Geovana Mendonça Lunardi Mendes. As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual da educação básica no Brasil e em Portugal	151
Comportamental. Direção.....	194
Comportamentos. Topografia	197
Considerações finais. A criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação família-escola.....	236
Considerações finais. A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais	87
Considerações finais. A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: relações interpessoais entre professores e alunos	199
Considerações finais. A inclusão no contexto da escola justa do estudante com deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio da equidade	99
Considerações finais. A reestruturação da educação especial numa perspectiva inclusiva na Baixada Fluminense	126
Considerações finais. As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual da educação básica no Brasil e em Portugal	161
Considerações finais. Atendimento de alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais: uso da tecnologia assistiva	186

Considerações finais. Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia	35
Considerações finais. Dimensões éticas da educação inclusiva	23
Considerações finais. Educação especial no Brasil: articulações entre o Centro Nacional de Educação Especial e organismos internacionais	61
Considerações finais. O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: problematizações sobre o currículo	176
Considerações finais. O direito à inclusão da pessoa com altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro: trajetória histórica, política e legal de atendimento.....	113
Considerações finais. Política de educação especial na perspectiva inclusiva: a influência de agências supranacionais	73
Considerações finais. Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco.....	48
Considerações finais. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos	211
Considerações finais. Sobre o ensinar e o aprender na concepção inclusiva	149
Considerações finais. Teses e dissertações sobre educação especial com financiamento do observatório da educação	140
Considerações finais. Treinamento perceptomotor como possibilidade para promover a participação de estudantes cegos em aulas de educação física	224
Construções acerca do monitor de inclusão	81
Contexto de atuação das políticas de educação inclusiva	119
Convenção. Breve apresentação das Declarações	68
Cooperação internacional e a educação especial	56
Criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação família-escola...	227
Cuidador. Profissional de apoio.....	205
Currículo. O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: problematizações sobre	166
D	
David Antônio Rodrigues. Capítulo I. Dimensões éticas da educação inclusiva	14
Declarações e Convenção. Breve apresentação	68
Deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros. Projeto Escolarização de alunos.....	131

Deficiência intelectual da educação básica no Brasil e em Portugal. As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com	151
Deficiência visual	139
Deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio da equidade. A inclusão no contexto da escola justa do estudante	90
Deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais: uso da tecnologia assistiva. Atendimento de alunos com	179
Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia	26
Desenvolvimento humano e modelo social da deficiência: liberdade, equidade e funcionalidade	29
Desigualdade e o desafio da equidade. A inclusão no contexto da escola justa do estudante com deficiência visual: igualdade	90
Desigualdade social	139
Diagnóstico e encaminhamento. Avaliação	137
Dicas ou respostas corretas. A aprendizagem por meio de	217
Diferença. Diversidade	145
Diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual da educação básica no Brasil e em Portugal	151
Diferenciação curricular: o princípio organizador dos processos de escolarização na educação básica	152
Dimensão da aprendizagem	21
Dimensão da diversidade	19
Dimensão da participação	20
Dimensão dos direitos humanos	17
Dimensões éticas da educação inclusiva	14
Direção comportamental	194
Direito à diversidade. Programa educação inclusiva	133
Direito à inclusão da pessoa com altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro: trajetória histórica, política e legal de atendimento	104
Direitos educacionais. Trajetória histórica, política e legal de atendimento à pessoa com altas habilidades/superdotação: discussões sobre a (in) visibilidade deste público e de seus	109
Direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia. Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais	26
Direitos humanos. Dimensão	17
Diversidade e diferença	145

Diversidade escolar nos contextos brasileiro e português. As práticas curriculares em sala de aula: o espaço comum	155
Diversidade. Dimensão.....	19
Diversidade. Programa educação inclusiva: direito.....	133

E

Educação básica no Brasil e em Portugal. As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual	151
Educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia. Desenvolvimento humano	26
Educação das pessoas com deficiência: equidade, funcionalidade e tecnologia.....	32
Educação do campo e educação escolar indígena	135
Educação especial brasileiras sob a ótica de influências de agências supranacionais. Análise das políticas	71
Educação especial com financiamento do observatório da educação. Teses e dissertações sobre ..	130
Educação especial na Baixada Fluminense. Os indicadores	120
Educação especial na perspectiva inclusiva. Influência das agências supranacionais na formulação de políticas	64
Educação especial no Brasil. Histórico da legislação sobre	43
Educação especial no Brasil: articulações entre o Centro Nacional de Educação Especial e organismos internacionais	52
Educação especial no município.....	137
Educação especial nos Estados Unidos da América. Histórico da legislação sobre.....	40
Educação especial numa perspectiva inclusiva na Baixada Fluminense. A reestruturação	117
Educação especial. Parte I. Olhares sobre a educação inclusiva.....	13
Educação inclusiva e a educação especial. Parte I. Olhares sobre.....	13
Educação inclusiva. Contexto de atuação das políticas	119
Educação inclusiva. Dimensões éticas	14
Educação profissional	135
EJA.....	136
Elaboração das estratégias de ensino utilizadas para o treinamento perceptomotor	218
Eladio Sebastián-Heredero. José Aparecido da Costa. Alexandra Ayach Anache. A inclusão no contexto da escola justa do estudante com deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio da equidade	90

Eliane de Souza Ramos. Lília Maria Souza Barreto. Maria Isabel Sampaio Dias Baptista. Meiriene Cavalcante Barbosa. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos	202
Emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais	75
Encaminhamento. Avaliação, diagnóstico	137
Enicéia Gonçalves Mendes. Gabriela Tannús-Valadão. Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco	39
Ensinar para além da explicação e a aprendizagem como recriação de cada um	147
Ensino superior. O caminho andado no Brasil para a inclusão do estudante com deficiência visual	91
Ensino-aprendizagem e relação família-escola. A criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto ...	227
Equidade, funcionalidade e tecnologia. Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU	26
Equidade. A inclusão no contexto da escola justa do estudante com deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio	99
Escola justa do estudante com deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio da equidade. A inclusão no contexto	90
Escola justa. Do que estamos falando quando colocamos	94
Escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros. Projeto	131
Escolarização de alunos com deficiência intelectual da educação básica no Brasil e em Portugal. As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares.....	151
Escolas comuns: ponderações e questionamentos. Presença do profissional de apoio e segundo professor	202
Estado-nação, governabilidade e agências supranacionais: divisão de soberania	65
Estados Unidos da América. Histórico da legislação sobre educação especial.....	40
Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco. Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil	39
Estratégias a serem utilizadas durante o treinamento perceptomotor. Outras.....	221
Estudante com deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio da equidade. A inclusão no contexto da escola justa.....	90
Estudantes cegos em aulas de educação física. Treinamento perceptomotor como possibilidade para promover a participação.....	214
Ética e educação inclusiva	16
Éticas da educação inclusiva. Dimensões	14

F

Família-escola. A criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação.....	227
Ferramentas de análise.....	78
Flávia Faissal de Souza. Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia.....	26
Funcionalidade e tecnologia. Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade.....	26

G

Gabriela Machado. Priscila de Carvalho Acosta. Morgana de Fátima Agostini Martins. Atendimento de alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais: uso da tecnologia assistiva.....	179
Gabriela Tannús-Valadão. Enicéia Gonçalves Mendes. Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco.....	39
Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Cléia Demétrio Pereira. As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual da educação básica no Brasil e em Portugal.....	151
Governabilidade e agências supranacionais: divisão de soberania. Estado-nação.....	65

H

Histórico da legislação sobre educação especial no Brasil.....	43
Histórico da legislação sobre educação especial nos Estados Unidos da América.....	40

I

Igualdade, desigualdade e o desafio da equidade. A inclusão no contexto da escola justa do estudante com deficiência visual.....	90
Imitação a partir de um modelo. Aprendizagem por meio da.....	216
Imprecisões curriculares (?) para o atendimento educacional especializado em SRM.....	171
Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: relações interpessoais entre professores e alunos.....	189
Inclusão escolar. Parte II. Possibilidades de construções para.....	143
Inclusão no contexto da escola justa do estudante com deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio da equidade.....	90
Inclusiva. Ética e educação.....	16
Inclusiva. Sobre o ensinar e o aprender na concepção.....	144

Inclusiva: a influência de agências supranacionais. Política de educação especial na perspectiva	64
Indicadores da educação especial na Baixada Fluminense	120
Indígena. Educação do campo e educação escolar	135
Influência das agências supranacionais na formulação de políticas de educação especial na perspectiva inclusiva	67
Iniciativas e respostas interacionais	195
Instruções. A aprendizagem por meio de	217
Intelectual: relações interpessoais entre professores e alunos. A inclusão escolar de alunos com deficiência	189
Internacional e a educação especial. A cooperação	56
Interpretação da deficiência. Modelo médico e modelo social	210
Introdução. A criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação família-escola	227
Introdução. A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais	75
Introdução. A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: relações interpessoais entre professores e alunos	189
Introdução. A inclusão no contexto da escola justa do estudante com deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio da equidade	90
Introdução. A reestruturação da educação especial numa perspectiva inclusiva na Baixada Fluminense	117
Introdução. As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual da educação básica no Brasil e em Portugal	151
Introdução. Atendimento de alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais: uso da tecnologia assistiva	179
Introdução. Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia	26
Introdução. Dimensões éticas da educação inclusiva	14
Introdução. Educação especial no Brasil: articulações entre o Centro Nacional de Educação Especial e organismos internacionais	52
Introdução. O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: problematizações sobre o currículo	166
Introdução. O direito à inclusão da pessoa com altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro: trajetória histórica, política e legal de atendimento	104
Introdução. Política de educação especial na perspectiva inclusiva: a influência de agências supranacionais	64

Introdução. Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco	39
Introdução. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos	202
Introdução. Sobre o ensinar e o aprender na concepção inclusiva.....	144
Introdução. Teses e dissertações sobre educação especial com financiamento do observatório da educação.....	130
Introdução. Treinamento perceptomotor como possibilidade para promover a participação de estudantes cegos em aulas de educação física.....	214

J

Jeanny Monteiro Urquiza. Bárbara Amaral Martins. O direito à inclusão da pessoa com altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro: trajetória histórica, política e legal de atendimento	104
João Henrique da Silva. Karine Aparecida Vieira Pinto. Camila Mascarenhas Pinheiro. A criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação família-escola.....	227
José Aparecido da Costa. Alexandra Ayach Anache. Eladio Sebastián-Heredero. A inclusão no contexto da escola justa do estudante com deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio da equidade	90
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti. Maria Teresa Eglér Mantoan. Sobre o ensinar e o aprender na concepção inclusiva.....	144

K

Kamila Lockmann. Any Carolyn de Abreu Ramos. A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais.....	75
Karine Aparecida Vieira Pinto. Camila Mascarenhas Pinheiro. João Henrique da Silva. A criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação família-escola.....	227

L

Legislação sobre educação especial no Brasil. Histórico.....	43
Legislação sobre educação especial nos Estados Unidos da América. Histórico.....	40
Letícia Maria Capelari Tobias Venâncio. Aline Maira da Silva. Mary Cristina Olimpio Pinheiro. A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: relações interpessoais entre professores e alunos	189
Liberdade, equidade e funcionalidade. Desenvolvimento humano e modelo social da deficiência	29
Líliá Maria Souza Barreto. Maria Isabel Sampaio Dias Baptista. Meirieni Cavalcante Barbosa. Eliane de Souza Ramos. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos	202

Loiane Maria Zengo Orbolato. Manoel Osmar Seabra Junior. Maria Luiza Salzani Fiorini. Treinamento perceptomotor como possibilidade para promover a participação de estudantes cegos em aulas de educação física.....214

M

Manoel Osmar Seabra Junior. Maria Luiza Salzani Fiorini. Loiane Maria Zengo Orbolato. Treinamento perceptomotor como possibilidade para promover a participação de estudantes cegos em aulas de educação física.....214

Márcia Denise Pletsch. Tamara França de Almeida Magalhães. A reestruturação da educação especial numa perspectiva inclusiva na Baixada Fluminense117

Maria Edith Romano Siems. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. Washington Cesar Shoiti Nozu. Apresentação 5

Maria Isabel Sampaio Dias Baptista. Meiriene Cavalcante Barbosa. Eliane de Souza Ramos. Lília Maria Souza Barreto. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos202

Maria Luiza Salzani Fiorini. Loiane Maria Zengo Orbolato. Manoel Osmar Seabra Junior. Treinamento perceptomotor como possibilidade para promover a participação de estudantes cegos em aulas de educação física.....214

Maria Teresa Eglér Mantoan. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti. Sobre o ensinar e o aprender na concepção inclusiva.....144

Mary Cristina Olimpio Pinheiro. Letícia Maria Capelari Tobias Venâncio. Aline Maira da Silva. A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: relações interpessoais entre professores e alunos 189

Meiriene Cavalcante Barbosa. Eliane de Souza Ramos. Lília Maria Souza Barreto. Maria Isabel Sampaio Dias Baptista. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos.....202

Método. A criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação família-escola227

Michele Aparecida de Sá. Política de educação especial na perspectiva inclusiva: a influência de agências supranacionais64

Modelo médico e modelo social de interpretação da deficiência.....210

Modelo social da deficiência: liberdade, equidade e funcionalidade. Desenvolvimento humano29

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. Washington Cesar Shoiti Nozu. Maria Edith Romano Siems. Apresentação 5

Monitor de inclusão. As construções acerca.....81

Monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais. A emergência e a função75

Morgana de Fátima Agostini Martins. Gabriela Machado. Priscila de Carvalho Acosta. Atendimento de alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais: uso da tecnologia assistiva179

Multifuncionais. Sala de recursos	134
Município. Educação especial	137
Municípios brasileiros. Projeto Escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais	131

N

Nova Escola. Revista.....	135
---------------------------	-----

O

Observatório da educação. Teses e dissertações sobre educação especial com financiamento	130
Olhares sobre a educação inclusiva e a educação especial. Parte I	13
ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia. Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema	26
Organismos internacionais. Educação especial no Brasil: articulações entre o Centro Nacional de Educação Especial	52
Organizadores. Sobre os autores e os	238
Ótica de influências de agências supranacionais. Análise das políticas de educação especial brasileiras sob	71

P

Parte I. Olhares sobre a educação inclusiva e a educação especial	13
Parte II. Possibilidades de construções para a inclusão escolar	143
Participação. Dimensão	20
Perceptomotor como possibilidade para promover a participação de estudantes cegos em aulas de educação física. Treinamento.....	214
Perceptomotor. Elaboração das estratégias de ensino utilizadas para o treinamento.....	218
Pessoa com altas habilidades/superdotação: discussões sobre a (in) visibilidade deste público e de seus direitos educacionais. Trajetória histórica, política e legal de atendimento	109
Pessoas com altas habilidades/superdotação: de que público estamos falando?.....	106
Pessoas com deficiência: equidade, funcionalidade e tecnologia. Educação	32
Plano educacional individualizado em foco. Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América.....	39
Política de educação especial na perspectiva inclusiva: a influência de agências supranacionais	64
Política e legal de atendimento. O direito à inclusão da pessoa com altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro: trajetória histórica.....	109

Políticas de educação especial brasileiras sob a ótica de influências de agências supranacionais. Análise.....	71
Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco	39
Políticas de educação especial na perspectiva inclusiva. Influência das agências supranacionais na formulação.....	67
Políticas de educação inclusiva. Contexto de atuação	119
Políticas oficiais. A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre.....	75
Políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia. Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos	26
Portugal. As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual da educação básica no Brasil.....	151
Possibilidades de construções para a inclusão escolar. Parte II.....	143
Práticas curriculares em sala de aula: o espaço comum da diversidade escolar nos contextos brasileiro e português	155
Preenchimento do Censo Escolar	138
Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos.....	202
Priscila de Carvalho Acosta. Morgana de Fátima Agostini Martins. Gabriela Machado. Atendimento de alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais: uso da tecnologia assistiva	179
Processos de escolarização na educação básica. Diferenciação curricular: o princípio organizador.....	152
Professores e alunos. A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: relações interpessoais entre.....	189
Profissional de apoio/cuidador.....	205
Programa educação inclusiva: direito à diversidade	133
Projeto “Escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros”.....	131

R

Recursos multifuncionais. TA em salas.....	182
Recursos multifuncionais: problematizações sobre o currículo. O atendimento educacional especializado em sala	166
Reestruturação da educação especial numa perspectiva inclusiva na Baixada Fluminense.....	117
Referências. A criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação família-escola	237

Referências. A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais ...	88
Referências. A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: relações interpessoais entre professores e alunos.....	200
Referências. A inclusão no contexto da escola justa do estudante com deficiência visual: igualdade, desigualdade e o desafio da equidade.....	100
Referências. A reestruturação da educação especial numa perspectiva inclusiva na Baixada Fluminense	127
Referências. As diferenças da diferenciação curricular: práticas curriculares na escolarização de alunos com deficiência intelectual da educação básica no Brasil e em Portugal.....	164
Referências. Atendimento de alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais: uso da tecnologia assistiva	187
Referências. Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade e tecnologia	36
Referências. Dimensões éticas da educação inclusiva	25
Referências. Educação especial no Brasil: articulações entre o Centro Nacional de Educação Especial e organismos internacionais	62
Referências. O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: problematizações sobre o currículo	176
Referências. O direito à inclusão da pessoa com altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro: trajetória histórica, política e legal de atendimento	114
Referências. Política de educação especial na perspectiva inclusiva: a influência de agências supranacionais.....	73
Referências. Políticas de educação especial e inclusão escolar no Brasil e nos Estados Unidos da América: plano educacional individualizado em foco.....	49
Referências. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos	212
Referências. Sobre o ensinar e o aprender na concepção inclusiva	150
Referências. Teses e dissertações sobre educação especial com financiamento do observatório da educação	140
Referências. Treinamento perceptomotor como possibilidade para promover a participação de estudantes cegos em aulas de educação física.....	225
Relações sociais estabelecidas entre o aluno com deficiência intelectual e seus professores. Caracterização e análise.....	191
Renata da Silva Andrade Sobral. Amélia Maria Araújo Mesquita. O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: problematizações sobre o currículo.....	166
Rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros. Projeto Escolarização de alunos com deficiência	131

Respostas interacionais. Iniciativas	195
Resultados e discussão. A criança com Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação família-escola	227
Revista Nova Escola.....	135

S

Sala de aula: o espaço comum da diversidade escolar nos contextos brasileiro e português. As práticas curriculares.....	155
Sala de recursos multifuncionais	134
Segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos. Presença do profissional de apoio	202
Segundo professor. Um.....	207
Silvia Márcia Ferreira Meletti. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves. Teses e dissertações sobre educação especial com financiamento do observatório da educação.....	130
Síndrome Ehlers Danlos no contexto de ensino-aprendizagem e relação família-escola. A criança com.....	227
Sistema educacional brasileiro: trajetória histórica, política e legal de atendimento. O direito à inclusão da pessoa com altas habilidades/superdotação.....	104
Soberania. Estado-nação, governabilidade e agências supranacionais: divisão.....	65
Sobre o ensinar e o aprender na concepção inclusiva	144
Sobre os autores e os organizadores.....	238
SRM. Imprecisões curriculares (?) para o atendimento educacional especializado	171
<i>Status</i> dos alunos	191
Supranacionais. Análise das políticas de educação especial brasileiras sob a ótica de influências de agências	71

T

TA em salas de recursos multifuncionais	182
Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves. Silvia Márcia Ferreira Meletti. Teses e dissertações sobre educação especial com financiamento do observatório da educação.....	130
Tamara França de Almeida Magalhães. Márcia Denise Pletsch. A reestruturação da educação especial numa perspectiva inclusiva na Baixada Fluminense	117
Tecnologia assistiva. Atendimento de alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais: uso.....	179
Tecnologia. Desenvolvimento humano e educação das pessoas com deficiência nos documentos das políticas sociais e de direitos humanos no sistema da ONU: equidade, funcionalidade	26

Teses e dissertações sobre educação especial com financiamento do observatório da educação.....	130
Teses e dissertações vinculadas ao projeto	132
Topografia dos comportamentos	197
Trabalho docente.....	133
Trajetória histórica, política e legal de atendimento à pessoa com altas habilidades/superdotação: discussões sobre a (in) visibilidade deste público e de seus direitos educacionais	109
Transtorno do espectro autista	138
Treinamento perceptomotor	224
Treinamento perceptomotor como possibilidade para promover a participação de estudantes cegos em aulas de educação física	214
Treinamento perceptomotor. Elaboração das estratégias de ensino utilizadas para	218
 W	
Washington Cesar Shoiti Nozu. Maria Edith Romano Siems. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. Apresentação	5



livro *Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar* apresenta um conjunto de capítulos que tem como essência chamar a atenção sobre a garantia do direito à educação para a população que tem sido definida como “público-alvo da educação especial”. É resultado de contínuas interlocuções entre grupos de pesquisa em educação, educação especial e educação inclusiva de diferentes instituições universitárias. São textos que caminham desde uma abordagem macroestrutural, que envolve determinações de esferas internacionais e nacionais, a aspectos que se relacionam com a práxis pedagógica na escola.

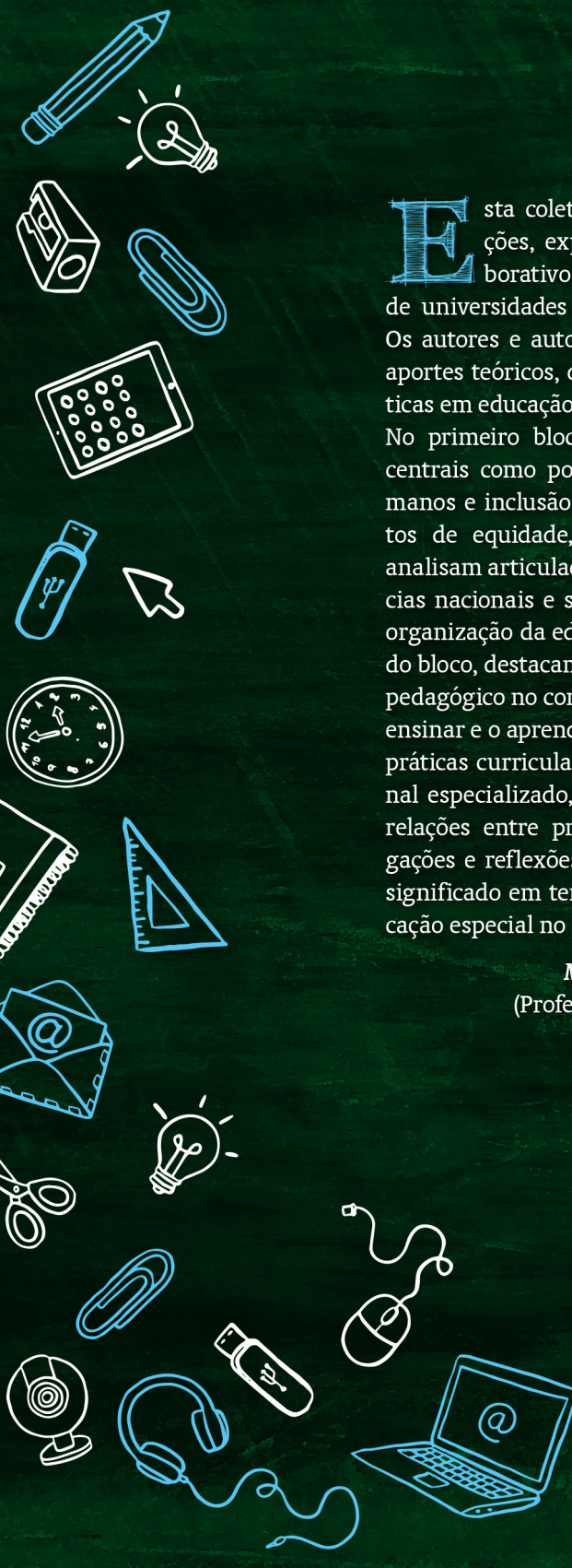
ORGANIZADORES

WASHINGTON
CESAR SHOITI NOZU

MARIA EDITH
ROMANO SIEMS

MÔNICA DE CARVALHO
MAGALHÃES KASSAR

Alexandra Ayach Anache
Aline Maira da Silva
Amélia Maria Araújo Mesquita
Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira
Andressa Santos Rebelo
Any Carolyn de Abreu Ramos
Bárbara Amaral Martins
Camila Mascarenhas Pinheiro
Cléia Demétrio Pereira
David Antônio Rodrigues
Eládio Sebastián-Heredero
Eliane de Souza Ramos
Enicéia Gonçalves Mendes
Flávia Faissal de Souza
Gabriela Machado
Gabriela Tannús-Valadão
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Jeanny Monteiro Urquiza
João Henrique da Silva
José Aparecido da Costa
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti
Kamila Lockmann
Karine Aparecida Vieira Pinto
Letícia Maria Capelari Tobias Venâncio
Lília Maria Souza Barreto
Loiane Maria Zengo Orbolato
Manoel Osmar Seabra Junior
Márcia Denise Pletsch
Maria Isabel Sampaio Dias Baptista
Maria Luiza Salzani Fiorini
Maria Teresa Eglér Mantoan
Mary Cristina Olímpio Pinheiro
Meiriene Cavalcante Barbosa
Michele Aparecida de Sá
Morgana de Fátima Agostini Martins
Priscila de Carvalho Acosta
Renata da Silva Andrade Sobral
Sílvia Márcia Ferreira Meletti
Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
Tamara França de Almeida Magalhães



Esta coletânea é fruto de investigações, experiências e trabalho colaborativo entre grupos de pesquisa de universidades brasileiras e estrangeiras. Os autores e autoras, a partir de diferentes aportes teóricos, discutem as políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar. No primeiro bloco, transitam entre temas centrais como políticas sociais, direitos humanos e inclusão; problematizam os conceitos de equidade, igualdade, desigualdade; analisam articulações e influências das agências nacionais e supranacionais; exploram a organização da educação especial. No segundo bloco, destacam temas relevantes do fazer pedagógico no contexto da escola inclusiva: o ensinar e o aprender, problematizações sobre práticas curriculares, atendimento educacional especializado, estratégias pedagógicas e relações entre professores-alunos. As indagações e reflexões postas têm um profundo significado em tempos sombrios para a educação especial no Brasil.

Marilda Moraes Garcia Bruno
(Professora aposentada da UFGD)

ISBN 978.65.5765.067.7



9 786557 650677

 ithala.com.br