



ORGANIZAÇÃO

Bernarda Elane Madureira Lopes
Carla Maria Nogueira de Carvalho
Cristiana Fonseca de Castro Oliveira

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inclusão e Humanização



Organizadoras
Bernarda Elane Madureira Lopes
Carla Maria Nogueira de Carvalho
Cristiana Fonseca de Castro Oliveira



DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inclusão e Humanização

1ª Edição

Minas Gerais
Associação Mineira de Pesquisa e Iniciação Científica
2023

Organizadoras

*Bernarda Elane Madureira Lopes
Carla Maria Nogueira de Carvalho
Cristiana Fonseca de Castro Oliveira*

Ilustração da capa

Gazy Andraus

Diagramação

Fernanda Aires Guedes Ferreira

Revisão

*Bernarda Elane Madureira Lopes
Carla Maria Nogueira de Carvalho
Cristiana Fonseca de Castro Oliveira*

Diálogos em Educação Especial: Inclusão e Humanização / Bernarda Elane Madureira Lopes, Carla Maria Nogueira de Carvalho e Cristiana Fonseca de Castro Oliveira – Mateus Leme, 2023

156p. il. 31cm.

ISBN 978-65-89569-25-1

1. Educação 2. Especial 3. Humanização 4. Inclusão
I Título.

CDU 370

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a autorização da Editora AMPIC.

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora AMPIC.

**Associação Mineira de Pesquisa e Iniciação Científica
E-mail: contato@ampic.org.br
CNPJ 27.545.809/0001-55**

FACES EM UNÍSSONO!

A minha ideia para a capa do livro (*e-book*) produzido pelo grupo de estudos “Diálogos em Educação Especial” foi justamente incorporar a questão das diferenças (nos rostos das pessoas, os diálogos entre elas e a inserção de todas as diferenças num mesmo planeta, que é a Terra, onde vivemos).

Assim, como venho da área das histórias em quadrinhos (HQs), lembrei-me da “decupagem” dos requadros que formam as cenas dos quadrinhos ao mesmo tempo em que desejei intentar representar muitas faces de pessoas que vivem em distintas nações e continentes no orbe terrestre. Para tal, representei-os como as faces dentro do planeta, e este, “subdividido” em dois requadros – mas ainda inteiro, claro – e suas áreas terrestres dos continentes as desenhei “navegando” externa e simbolicamente como nuvens ao redor do orbe. Assim, também me lembrei das pessoas portadoras de deficiências, sejam de baixa visão, surdez e/ou ausência de membros, e por isso a “separação” dos continentes, destacados do planeta, que também “esvoaçam” por entre os requadros – ao mesmo tempo em que todos os rostos, faces, pessoas estão juntas num mesmo planeta – sejam ou não deficientes.

A junção das áreas territoriais seria, assim, pertinentes e atinentes a todos que, juntos, não se separam, pois embora possamos ter diferenças e/ou “deficiências”, todos somos juntos, unos, unidos e em uníssonos promovemos (ou intentamos a tal) uma só gestão vivencial que preconiza a paz, fraternidade e o diálogo, que resultam, teoricamente, no amor fraternal!

Assim, sabendo que o livro foi organizado pela idealizadora do grupo de pesquisas, Carla Maria Nogueira de Carvalho, é certo que os textos e artigos dos componentes de tal grupo de pesquisa são de total importância e necessidade nos tempos atuais em que a população brasileira (e mundial) cada vez mais irrompe em querelas e esvaziamento de conceitos, paradoxalmente em meio a um avanço social mundial que preconiza a inclusão (e não exclusão) de todos.

Acerca do processo criativo coadunado às ideias que fui tendo ao esboçar a arte, a partir de um desenho inicial à lápis do esqueleto, passei a criar com tinta preta, faces (nesta fase já à caneta dando retoques e detalhes), e depois pinte com lápis de cores e algumas inserções de canetinhas para, a seguir, escanear a arte

e dar tratamento pelo *software photoshop* com vários testes, incluindo filtros e até uma versão no *software 3D Builder* para efeito de tridimensionalidade.

Além da arte escolhida para a capa, resolvi elencar aqui as outras versões como miniaturas:



Que este livro auxilie a que retomemos com urgência a importante arte de vivermos em sociedade, pesquisando e intentando melhorar a vivência coletiva, sem que percamos a individualidade criativa. Afinal, como dizia Carl G. Jung: “a individuação não exclui o universo, ela o inclui”, como eu mesmo inseri tal frase numa de minhas HQs poéticas desenvolvidas anteriormente.

Espero que apreciem a arte da capa, mas acima de tudo, os textos, fazendo a reflexão necessária ...a que deixemos preconceitos e possamos melhorar nossos percursos e auxílios na formação pedagógico-educacional da cidadania de todos... em uníssono!

Gazy Andraus¹ (2022)

1Gazy Andraus é pós-doutorando pelo PPGACV da UFG (Bolsista PNPd-CAPES), Doutor pela ECA-USP, Mestre em Artes Visuais pela UNESP, Pesquisador e membro do Observatório de HQ da USP, Cria_Ciber (UFG) e Poéticas Artísticas e Processos de Criação. Também publica artigos e textos no meio acadêmico e em livros acerca das Histórias em Quadrinhos (HQs) e Fanzines, bem como também é autor de HQs e Fanzines na temática fantástico-filosófica.

gazyandraus@ufg.br; <http://tesegazy.blogspot.com>

A Plataforma Digital é um projeto de extensão criado e coordenado pela Professora Dra Carla Maria Nogueira de Carvalho. Sua gênese se deu no Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), com a colaboração de docentes que faziam parte tanto do NAI como do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais (NEPPPE), a partir do desejo latente de contribuir para a concretização do direito de todos à educação, sem exclusões, discriminações e preconceitos.

Hoje o Projeto Plataforma está vinculado ao Curso de Pedagogia da UEMG - Unidade Acadêmica de Campanha e está em seu quinto ano de funcionamento, agregando docentes e acadêmicos colaboradores da UEMG Barbacena, Ibirité e FaE, da UNIMONTES, docentes da Educação Básica, além de profissionais liberais, ampliando, assim, seu espaço de discussão e atuação. Portanto, somos hoje 45 membros voluntários localizados em três estados diferentes: Minas Gerais, São Paulo e Goiás.

INSTITUCIONAL

PÚBLICO
ALVO

Como público-alvo direto: os docentes da UEMG e da educação básica e superior do Estado de Minas Gerais;

Como público-alvo indireto: todos os docentes, acadêmicos das licenciaturas e/ou áreas afins, bem como pais ou demais profissionais que tenham interesse pela temática em questão.

O projeto possui parceria com a Associação Mineira de Pesquisa e Iniciação Científica-AMPIC (entidade científica sem fins lucrativos que tem por finalidade central oferecer suporte e orientação a educadores e educandos em Minas Gerais, envolvidos com a iniciação científica e tecnológica); as secretarias de Educação de Campanha e de Lagoa Santa. Conta com o apoio do Programa de Apoio a Projetos de Extensão da UEMG – PAEx/UEMG, Edital 01/2023.

PARCERIAS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
PREFÁCIO	13

CAPÍTULO 1

DIFICULDADES E SUPERAÇÕES ENCONTRADAS NO AMBIENTE ESCOLAR, NA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN, NO ENSINO REGULAR	16
Introdução	16
1. Educação inclusiva: uma história de conquistas	18
1.1 As dificuldades encontradas, no ambiente escolar, na inclusão de pessoas com Síndrome de Down, e as possibilidades de superações.....	21
2. Análise e discussão dos resultados	23
2.1 Dificuldades apresentadas por educadores no processo de inclusão de criança com Síndrome de Down e perspectivas de superações	25
3. Considerações finais.....	33
Referências	35

CAPÍTULO 2

O PLANEJAMENTO DE AÇÃO ARTICULADA (PAR) E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	38
Introdução	38
1. Educação Especial numa perspectiva inclusiva: caminhos e descaminhos	41
2. Planejamento de Ação Articulada (PAR): o que é?	43
3. Como agir?	47
4. Iniciativas vinculadas a Educação Especial: discussão e análise.....	49
5. Considerações Finais	55
Referências	56

CAPÍTULO 3

O BRAILLE E O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO59

Introdução	59
1. Referencial teórico	59
2. Metodologia	61
Referências	62

CAPÍTULO 4

HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS: TRILHANDO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO65

Prólogo	65
1. Refletindo sobre a Simbologia e Significados.....	69
2. Confeção de Materiais que favorecem a alfabetização em Braille	80
3. Atividades de Vida Diária -AVD'S	83
4. Considerações finais.....	88
Referências	88

CAPÍTULO 5

INCLUSÃO INVERSA: UM OLHAR PARA A DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ93

Introdução	93
1. Conceitos e desafios da inclusão	95
2. Deficiência auditiva e surdez	98
3. Língua brasileira de sinais – LIBRAS	100
4. Metodologia	103
5. Considerações finais.....	104
Referências	105

CAPÍTULO 6

A INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM PARNORAMA DA PRODUÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÚLTIMA DÉCADA 110

Introdução	110
1. Metodologia	111
2. Resultados e discussão.....	112
3. A escola e a diversidade de culturas e realidades	114
4. A educação inclusiva no Brasil e a construção de um espaço educacional para todos	117
5. O ensino de ciências para alunos com necessidades especiais.....	121
6. Considerações finais.....	131
Referências	131

CAPÍTULO 7

O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À LUZ DA LEGISLAÇÃO 135

1. O direito ao atendimento educacional especializado	137
2. A legislação e o embasamento ao AEE	140
2.1 A Constituição da República Federativa do Brasil	140
2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei 9394/96).....	143
2.3 O Decreto n. 6.571/08 (BRASIL, 2008b)	144
2.4 A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Deficiente. Lei 13 146/15.....	145
2.5 Articulações entre os dispositivos legais e o AEE	149
3. Considerações finais.....	151
Referências	153

APRESENTAÇÃO

O presente livro é fruto das reflexões e ações vivenciadas pelos membros do projeto de extensão Plataforma Digital Diálogos em Educação Especial: Inclusão e Humanização que atua a favor da concretização do direito de todos à educação, sem exclusões, discriminações e preconceitos. Para esse fim promove de forma online rodas de conversa, aulões, oficinas, cursos; disponibiliza materiais didático-pedagógicos, informações relevantes, podcasts; fomenta discussões e ações sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, aberta a docentes, pais e demais interessados.

Isso porque tanto a Educação numa perspectiva Inclusiva como o uso das Tecnologias Digitais na Formação Docente ainda se apresentam como um “novo” paradigma, que tem norteado a Política Educacional no Brasil. A primeira por apontar para a direção de que todos devem estudar juntos no ensino regular, independentemente de suas diferenças ou dificuldades, sendo atendidos em suas especificidades. O segundo por representar a ruptura do paradigma individualista e receptor ainda dominante, em favor de uma educação em rede, aberta à solidariedade, às possibilidades do tempo presente e à construção de conhecimentos por meios não tradicionais. Em ambos, o foco é o acesso, a democratização, a partilha, a construção coletiva e ativa do conhecimento onde o sucesso e a permanência de todos os estudantes, a partir de várias linguagens e meios possam se concretizar.

Assim, é isso o que nos move...ampliar conhecimento para buscar possibilidades inovadoras a favor da defesa de uma escola de todos e para todos, pois, com certeza, trata-se de uma utopia possível!

Nessa direção, criou-se parceria com todos os autores e autoras para concretizar esta obra onde os relatos de experiência e artigos construídos expressam o profundo afeto, respeito e credibilidade em todo ser humano, bem como uma

forma de luta a favor do direito de todas e todos à educação, na perspectiva de uma sociedade mais solidária e humana.

Relevante lembrar aqui a pandemia vivenciada, que mais do que nunca escancarou a grande desigualdade em nosso país, onde os alunos, público-alvo da educação especial, foram, como as demais minorias, mais uma vez negligenciados. No entanto, é preciso manter-se humano, bem como manter a lucidez e a esperança aliadas à ação destemida para superar tragédias tão intensas e profundas.

Nesta direção, este livro representa uma forma de denunciar a exclusão e também nosso compromisso ético-político de enunciar possibilidades e plantar esperança.

Assim, agradecemos a todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de construção e produção desta obra: aos autores, às autoras e demais colegas da Plataforma, ao PAEx/UEMG, a Unidade Campanha, a AMPIC e, em especial a Socióloga Marta Gil, alicerce e exemplo para nossa atuação, que nos honrou e acarinhou prefaciando esta obra, bem como ao Professor Gazy Andraus, nosso mestre dos fanzines, que nos brindou com sua arte desenhando a capa do nosso livro.

Boa leitura!

Bernarda Elane Madureira Lopes
Carla Maria Nogueira de Carvalho
Cristiana Fonseca de Castro Oliveira

PREFÁCIO

Receber o convite da Profa. Dra. Carla Maria Nogueira de Carvalho para escrever o Prefácio do e-book ***“Diálogos em Educação Especial: Inclusão e Humanização”***, significou, além de uma imensa honra, uma grande satisfação: a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, é tema que assume crescente relevância.

O ebook é uma realização dos membros do Projeto de Extensão Plataforma Digital Diálogos em Educação Especial: Inclusão e Humanização da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Campanha. Ele nasce do desejo generoso de contribuir para a concretização do Direito de Todos à Educação, sem exclusões, discriminações e preconceitos.

Associar Inclusão e Humanização sinaliza o olhar atento e sensível para a realidade atual, de retorno às aulas presenciais. Compõe, assim, binômio perfeitamente alinhado à essência do ato educativo, que considera todos os estudantes, independentemente de suas características.

Já há pesquisas mostrando a imperiosa necessidade do acolhimento e da empatia, que pode ser traduzida como a sensibilidade frente à dor do outro, sejam equipes educacionais, famílias ou estudantes. Foram dois anos de isolamento, incerteza, medo, agravamento de desigualdades, sobrecargas emocionais... e sem nenhum preparo anterior.

Ao longo do tempo, a Educação Especial desenvolveu métodos, estratégias de ensino e materiais pedagógicos que concretizam conceitos,

possibilitando maior compreensão e retenção do aprendizado. Objetos do cotidiano ganharam espaço no processo de Aprendizagem.

A Educação Inclusiva incorporou e transversalizou este rico legado – afinal, cada estudante tem seu ritmo e jeito de aprender, independentemente de ter uma condição de deficiência ou uma dificuldade de aprendizagem.

Com a volta ao presencial, a necessidade de concretizar o ensino e de garantir a atenção de quem ficou durante dois anos olhando para telas se torna imperiosa. Muitos não tiveram acesso a tablets, notebooks ou celulares, outros não conseguiram fixar a atenção por longos períodos ou não tinham espaço adequado em suas casas para estudar. Os mais velhos frequentemente se viram compelidos a contribuir para o orçamento familiar.

É para este cenário que o e-book traz conteúdo precioso, abordando um extenso gradiente de temas: braille e desenvolvimento tecnológico, ensino de ciências, depoimentos de docentes com deficiência, desafios da inclusão em sala de educação regular, planejamento de ações articuladas entre a escolarização dos sujeitos da Educação Especial e as políticas públicas.

A legislação sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), baseada em pesquisa bibliográfica e documental não poderia faltar. Este serviço é fundamental para a qualidade da inclusão e pressupõe trabalho articulado entre a professora da sala regular e a professora do AEE.

Desejo que este e-book, resultado da vivência e do conhecimento de participantes do Projeto de Extensão Plataforma Digital Diálogos em Educação Especial: Inclusão e Humanização da UEMG Campanha e apoiado pela UEMG viaje nas ondas digitais, alcançando todos os Estados brasileiros, pois irá contribuir significativamente para que “Todos tenham acesso a uma educação que seja diversa e de qualidade. Esta é a boa inclusão”, como disse o Prof. David Rodrigues (1).

Boa leitura!
Bom trabalho!

Capítulo 1

***Incluir é sair das escolas dos diferentes
e promover a escola das diferenças.***

Maria Teresa Egler Mantoan



**BERNARDA ELANE
MADUREIRA LOPES**



**CARLA DAIANE
SARAIVA DA SILVA**



**CRISTIANA FONSECA
DE CASTRO OLIVEIRA**



**IVANISE MELO DE
SOUZA**



DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inclusão e Humanização



DIFICULDADES E SUPERAÇÕES ENCONTRADAS NO AMBIENTE ESCOLAR, NA INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN, NO ENSINO REGULAR

Bernarda Elane Madureira Lopes³

Carla Daiane Saraiva da Silva⁴

Cristiana Fonseca de Castro Oliveira⁵

Ivanise Melo de Souza⁶

Introdução

A Educação Inclusiva tornou-se um tema que ganhou espaço na discussão social e educacional na atualidade. No entanto, há um grande ponto que causou inquietação nesse círculo de debates, que foi como a Educação Inclusiva foi compreendida no contexto educacional. Desse modo, sabe-se que o conceito de inclusão ficou amplo e se referia à pessoa que vivia à margem da sociedade, principalmente do sistema educacional, devido ao preconceito existente, em sociedade, que atingiu diretamente a escola. Assim, a legislação brasileira garantiu à pessoa com deficiência o acesso e permanência no âmbito escolar ao deixar a escola como responsável por se adaptar às necessidades dos alunos especiais.

Pode-se afirmar que o paradigma da inclusão se tornou um desafio para as escolas regulares e a sociedade em geral, pois quebrar preconceito e

³ Pedagoga; Doutora em Educação; Docente na Universidade Estadual de Montes Claros /UNIMONTES; elanemadureira@yahoo.com.br

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES.

⁵ Pedagoga; Mestra em Educação; Docente na Faculdade de Educação/UEMG; cristiana.castro@uemg.br

⁶ Pedagoga; Doutoranda em Educação; Docente na Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES; meloivanise7@gmail.com



paradigma enraizado na sociedade ao longo do tempo não se constitui como algo muito fácil. Dessa maneira, a pessoa com deficiência enfrenta inúmeras dificuldades: aceitação pelos pares, dificuldade de locomoção, adaptação de materiais pedagógicos, dificuldade de ter um professor/profissional de apoio, dentre outros. Desse modo, destaca-se, nesse sentido, que há várias conquistas legais, no Brasil, que ocorreram por meio de uma legislação geral e específica que amparou as pessoas com deficiências. Acredita-se que a caminhada, apesar de difícil, tem sido suavizada.

A escola ficou responsável pela educação dos indivíduos, em idade escolar, também por aqueles que estão fora da idade correta de estudo, independentemente das peculiaridades. A escola, como instituição social, devia incentivar o respeito à diferença, oferecer ao educando um ensino de qualidade, inclusive para aqueles que necessitavam de uma atenção especial. Nesse sentido, este artigo teve como objetivo investigar as dificuldades e superações enfrentadas, no ambiente escolar, na inclusão de uma criança com Síndrome de Down (SD) numa escola, no município de Brasília de Minas (MG), ao destacar a necessidade e urgência da discussão dessa temática.

Pode-se destacar neste artigo que os dados obtidos e discutidos por este estudo desenvolveram-se numa perspectiva qualitativa, pois buscaram “as informações diretamente no ambiente natural, nesse caso a sala de aula em que estão inseridos os alunos com SD”, (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48). Ressalta-se que o embasamento teórico é de suma importância, pois por meio dele é possível conhecer as contribuições dos autores, cujos trabalhos são significativos à temática desta pesquisa (completa), nos quais encontram-se: Mantoan (2006), Mittler (2003), Fonseca (1995), Silva (2009), Martins (1999), Stratforde (1997), dentre outros.

Na coleta de dados, utilizou-se a observação da escola e entrevista com dois professores do 2º ano do ensino fundamental, sujeitos desta pesquisa. A investigação possibilitou a percepção direta dos fatos sem necessidade de intermediários. O *lôcus* onde se desenvolveu esta pesquisa de campo foi uma determinada escola, localizada no município de Brasília de Minas. Após a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, foi realizada a tabulação de dados, que foram analisados à luz do referencial teórico.



1. Educação inclusiva: uma história de conquistas

Na antiguidade, o indivíduo que tinha alguma deficiência era considerado uma pessoa amaldiçoada. Por isso, era tratado como um indivíduo indesejável, como um animal excluído da sociedade. Era também abandonado ou deixado em instituições de longa permanência, como asilos, sanatórios, dentre outros (MODESTO, 2008).

No Brasil, começa-se a pensar no atendimento de pessoa com deficiência no período imperial, nas experiências de educadores da Europa e dos Estados Unidos da América (MODESTO, 2008). Foi quando se defendeu a criação de instituições que abrigariam as pessoas excluídas da sociedade ao cultivar uma visão social assistencialista. Aranha (2004, p. 11) observou que: “[...] Tais ideias determinaram a caracterização das primeiras práticas sociais formais de atenção à pessoas com deficiência, quais sejam as de 18tende18-las em instituições, fosse para cuidado proteção ou tratamento médico”.

Segundo Modesto (2008), a década de 50 foi marcada pela iniciativa de pensar no cuidado da pessoa com deficiência, mesmo que não fosse uma preocupação satisfatória que deveria se ter com essas pessoas. Já na década de 60, surgiram as escolas especiais, que proporcionariam atendimentos das crianças com deficiências. Posteriormente, as classes especiais criadas em escolas comuns, onde, desde então, acontecia uma divisão entre sistema educativo que tinha, de um lado, ensino regular; de outro lado, a educação especial.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, que surgiram na década de 70, internacional e nacionalmente, buscavam mobilizações da sociedade com críticas contundentes à segregação de pessoas com deficiência em instituições. Dessa forma, novos caminhos foram determinados para esse público, conforme Modesto (2008). Sendo assim, esses movimentos culminaram numa série de declarações, convenções e legislações que representariam avanços na forma de enxergar a pessoa com deficiência. Nesse sentido, segundo Aranha (2004), as escolas iniciaram os serviços de reabilitação profissional voltadas para pessoas com deficiência. Por isso, o objetivo era 18tende18-las para integração ou reintegração na vida em comunidade.



Segundo Sánchez (2005), nos anos de 1980 e 1990, percebe-se que havia pessoas com deficiências que buscavam cada vez mais quebrar barreiras existentes entre educação especial e ensino regular. Assim, havia a necessidade de desconstruir a ideia de que o deficiente não era capaz de viver em sociedade. Por esse motivo, buscava-se incluir todos aqueles que se encontravam às margens do sistema educativo e da sociedade em geral.

Destarte, observou-se a necessidade de as escolas passarem por uma reforma que garantiria um ensino de qualidade e atenderiam as peculiaridades dos alunos, independentemente da cor, raça, condição social e deficiência. A escola constituiu-se em ser um espaço de encontro das diferenças, onde todas as pessoas tinham equivalência de direitos e deveres como cidadãos.

Segundo Arsênio (2007), a década de 90 foi marcada por duas conferências que abordaram a questão da inclusão social/educacional do deficiente. A primeira Conferência Mundial referente à educação ocorreu na Tailândia, em 1990. E, em 1994, na Espanha, iniciou-se a segunda Conferência Mundial ao ter como assunto de discussão as Necessidades Especiais: acesso e qualidade (Salamanca). De acordo com Arsênio (2007), a Declaração de Salamanca foi um importante documento que visou à inclusão dos indivíduos no meio social. Chinalia e Rosa (2008) consideraram que estava explícito que a escola inclusiva garantiria o acesso ao aluno e sua permanência; deveria perceber e atender a necessidade do aluno ao buscar uma adequação que garantiria uma educação de qualidade à criança.

No Brasil, no que se refere à inclusão, a preocupação inicial foi com pessoas mudas, surdas e cegas, que, segundo Tezani (1992), foi quando se criou a figura do professor específico para cada deficiência. Em 1954, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e, em 1857, o Instituto dos Meninos Surdos e Mudos. Benjamin Constant, em 1869, reconheceu a direção do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, posteriormente, recebeu seu nome. Dessa forma, surgiu, em 1962, o primeiro Plano Nacional de Educação. Referente à Educação Especial, em 1942, ocorreu a primeira edição da Revista Brasileira para Cegos. Posteriormente, em 1946, cria-se a Fundação para o livro do cego com o intuito de divulgar livro em Braille no país. E, assim, o atendimento especializado foi-se ampliando e, em 1954, foi fundada, no Rio de



Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com o objetivo de atender as deficiências existentes. Ademais, visava ter uma educação especializada para pessoas com necessidades especiais.

A trajetória da pessoa com deficiência possui um longo caminho, com diferentes concepções e constantes mudanças de pensamentos. Por isso, há conquistas realizadas por meio de muitas lutas que chegaram ao paradigma emergente da inclusão. Nesse sentido, pode-se destacar a Constituição de 1988 e a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394/1996, na qual foi garantido o acesso à educação de todos os indivíduos, ao estabelecer a educação como dever do Estado e da família.

Assim determinou a LDB, Lei n.º 9.394/1996, sobre a Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, n.p.)

A LDB 9.394/96 estabeleceu o acesso das pessoas com necessidades especiais no ensino regular, ao visar a uma educação de qualidade que atenderia as dificuldades dos alunos por meio de formações de profissionais capacitados para atender as especificidades dos alunos. Desde então as escolas foram adaptadas para desenvolverem possíveis mudanças a fim de haver um desempenho satisfatório dos educandos. Além disso, a referida lei estabeleceu:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o



programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, n.p.).

Para tanto, a escola realizaria alteração e adaptação necessária em proposta curricular ao traçar método mais pertinente e atrativo aos alunos, visando atender as especificidades de cada um. O intuito da educação inclusiva era garantir uma educação que transformaria alunos em cidadãos críticos, conscientes dos deveres e conhecedores dos direitos.

Diante da discussão apresentada, cabem às políticas públicas educacionais criar leis que assegurem o que está prevista na Constituição e na LDB 9.394/96. Assim, garantiria uma inclusão social pautada em princípios necessários para atender a demanda desse público no âmbito educacional.

1.1 As dificuldades encontradas, no ambiente escolar, na inclusão de pessoas com Síndrome de Down, e as possibilidades de superações

Para abordar um assunto de tamanha relevância, precisou-se conceituar a Síndrome de *Down* (SD) ao entender que uma simples conceituação não definiria essas pessoas. Para um melhor entendimento da discussão, pode-se dizer que a Síndrome de *Down* ou trissomia do par 21 é causada por uma anomalia por significar que uma pessoa possui um cromossomo extra dentre milhares de célula. Dessa maneira, ao invés de 46, são 47 cromossomos.

Segundo Kosma (2007), para compreender essa síndrome, foi necessária uma análise na genética, especificamente nos genes e cromossomos para analisar como as células eram divididas e como se desenvolviam. Os genes estavam presentes em todas as células do corpo humano e tinham por finalidade fornecer às células instrução acerca do crescimento e desenvolvimento das características das pessoas. Desse modo,



eram codificadas nos genes e existiam em pares, ao serem formadas por um membro do pai e outro da mãe.

Os genes localizam-se em corpos microscópicos, no interior das células, e é denominado cromossomo, pacotes que continham os genes. Normalmente, em cada célula do corpo há 46 cromossomos, combinados em 23 pares. Dessa forma, cada membro é doado por um genitor, a partir do espermatozoide e do óvulo. Entretanto, um dos 23 pares ficaram compostos de maneira diferente por meio do par dos cromossomos que determinariam o sexo da criança. As pessoas com SD possuíam “um par extra no cromossomo do par 21 no núcleo de todas as suas células, ou seja, ao invés de dois, possuem três desses cromossomos específicos” (STRATFORDE, 1997, n.p.).

Nesse sentido, a criança com SD tinha um comprometimento no desenvolvimento da inteligência, o que resultaria num atraso na realização de atividades cotidianas e escolares. Nesse sentido, segundo Kosma (2007, p. 31), “As crianças com Síndrome de *Down* têm deficiência mental, isto é, aprendem mais lentamente e têm dificuldades com o raciocínio complexo e o juízo crítico. O grau da deficiência mental, no entanto, varia imensamente”. Conforme a autora citada, as crianças com SD possuem dificuldades em lidar com situações problemas do cotidiano, porém isso não significa que deixariam de aprender. O conhecimento demoraria a ser adquirido, mas, quando construído, a criança não o esquecerá.

Diante do paradigma da inclusão, percebe-se que muitas mudanças precisam ocorrer no sistema educacional, pois se refere a uma proposta de educação que atende as peculiaridades de pessoas com SD. Contudo, “a inclusão pegou as escolas de calças curtas. Esse é um dado irrefutável” (MANTOAN, 2006, p. 23). Isso porque as escolas encontravam-se despreparadas, e era necessário construir estabelecimentos cujos alunos constituintes eram apenas ditos “normais” e ainda atender os alunos com vários tipos de deficiências, ou seja, atender uma Educação Especial.

Uma das primeiras mudanças que foi realizada no espaço escolar para haver a inclusão foi na estrutura física, que garantiria o acesso dos alunos, uma vez que o discente deficiente tem limitação para se locomover na escola. Assim, era preciso adaptação que permitisse as movimentações sem precisar da ajuda



de outra pessoa. Desse modo, a criança com SD necessitava de um espaço que lhe proporcionasse tranquilidade e segurança. Por isso, “as dificuldades encontradas por tais indivíduos ao chegarem na escola fazem com que, muitas vezes, desistam de estudar. Mais do que isso, esta é uma forma explícita de exclusão” (ANTUNES, 2007, p. 63). Percebe-se que essa era uma das dificuldades que poder-se-ia encontrar no processo de inclusão, e que essa e muitas outras implicariam na evasão do aluno deficiente. A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 12º, estabelece:

Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras de comunicação, provendo as escolas de recursos humanos e materiais necessários.

Essa resolução mostrou que as pessoas com necessidades especiais, em especial, aquelas que possuem SD, têm o direito de estudar numa escola que atenda sua especificidade. Ademais, deve garantir instalação que o acomode com conforto e segurança, bem como materiais para atenderem as peculiaridades daqueles que precisam de um cuidado especial.

Dentre as diversas dificuldades que se poderia encontrar no ambiente escolar, considera-se que as escolas não deveriam continuar estáticas ao paradigma da inclusão por haver muitas mudanças que deveriam ocorrer. Sendo assim, “a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula” (MITTLER, 2003, p. 34). Todas essas adaptações seriam realizadas para atender a diversidade dos alunos.

2. Análise e discussão dos resultados

Para a coleta de dados, utilizou-se a observação da escola e entrevista com dois professores do 2º ano do ensino fundamental, sujeitos desta pesquisa. A investigação possibilitou a percepção direta dos fatos sem necessidade de intermediários. O *lócus* onde se desenvolveu esta pesquisa de campo foi uma escola localizada no município de Brasília de Minas. Após a aplicação dos



instrumentos de coleta de dados, foi realizada a tabulação de dados, analisados à luz do referencial teórico.

Os alunos atendidos, na referida escola, eram dos bairros arredores da instituição escolar e da zona rural, de situações econômicas variáveis, sendo a maioria dos alunos carentes. A escola faz parte da rede das escolas inclusivas, indicada pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) para ser polo do Projeto Incluir, que visa criar um padrão de acessibilidade à rede pública, por meio da construção ou adaptação das instalações físicas das escolas para permitir o acesso dos alunos e das capacitações de profissionais para haver um atendimento de qualidade nesses espaços escolares.

Na observação da escola campo para a realização da pesquisa acerca das dificuldades e superações encontradas na inclusão de crianças com SD, notou-se que a escola possui um espaço bem amplo, porém, com algumas repartições maiores e outras menores. A sala de recursos da escola funcionava nos turnos matutino e vespertino. Logo, atendiam alunos com necessidades educativas especiais no contraturno da sala de aula regular.

A sala de recurso tinha como objetivo sanar dificuldade dos alunos especiais, de modo a melhorar o desempenho na sala de aula regular, inclusive, a aluna com SD observada frequentava essa sala, no período da manhã, pois estudava no turno vespertino. A professora da sala de recurso possuía formação adequada para lidar com as especificidades dos alunos.

A sala observada era composta por vinte e seis alunos. Dentre esses havia a criança com SD com idade de oito anos. A aluna apresentava dificuldade de concentração, atenção e percepção, porque não conseguia assimilar os conteúdos trabalhados em sala de aula, pois não estava no mesmo nível de aprendizagem da turma. No entanto, reconhecia algumas letras do alfabeto e conseguia contar alguns números oralmente. Apresentava dificuldade na fala e na escrita e sua coordenação motora ainda não estava bem desenvolvida⁷.

⁷O diagnóstico médico apresentado para a sala de recursos mostra o CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde). Nele, afirma-se que a criança possui cardiopatia congênita (alteração na estrutura do coração, presente antes mesmo do nascimento), realiza acompanhamento com um nefrologista, cardiologista, fonoaudiólogo e pediatra. A classificação da SD da criança mostra que ela possui retardo mental grave e debilidade mental, além de dificuldades de aprendizagem, memorização, concentração



Mesmo diante da situação, percebe-se que tanto o professor regente quanto o apoio estavam sempre em busca de integrá-la no processo de ensino e aprendizagem, todavia, nota-se que os avanços eram poucos. Percebeu-se uma boa parceria entre professor regente e professor de apoio, que sempre realizavam atividades juntos com a aluna ao buscarem materiais e estratégias diferenciadas.

Com relação à criança observada e ao tratamento dos demais profissionais, esses demonstravam pouca atenção à aluna. No entanto, os alunos da escola e os colegas de sala eram cuidadosos, preocupados e zelosos com a aluna. Durante a aula de educação física, sempre ficavam atentos às ações da criança e ajudavam a professora de apoio no que precisava, uma vez que essa profissional acompanhava a aluna o tempo todo. A discente teve um bom relacionamento com os demais colegas, contudo, possuía mais afinidade com uns do que com outros, mas todos gostavam dela, pois estavam sempre a atendê-la. Isso ficou demonstrado na aceitação da turma e respeito às diferenças. A aluna demonstrava muito carinho pelos colegas. Considera-se que esse relacionamento contribuiu para o seu desenvolvimento, mediante as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e as possibilidades de superações no processo de inclusão no ambiente escolar.

2.1 Dificuldades apresentadas por educadores no processo de inclusão de criança com Síndrome de Down e perspectivas de superações

No presente trabalho foi realizada uma entrevista com dois educadores. Um deles é o professor regente e o outro é o professor de apoio de uma criança com SD da turma observada. Por questão de ética, na apresentação dos dados dos educadores, estes serão identificados como “professor A” e “professor B”, respectivamente.

Dentre essas questões, algumas foram selecionadas para serem discutidas neste artigo. Nesse sentido, destaca-se: Quando os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre a opinião que eles possuem acerca do tratamento da escola e comunidade com relação à Educação Inclusiva, os

e grave comprometimento ao realizar as tarefas cotidianas. De modo geral, a criança ainda não está alfabetizada, seu desenvolvimento encontra-se em ritmo mais lento, pois o seu retardo mental é considerado grave.



professores responderam:

Professor A: Pode-se observar que a escola, apesar de possuir sala de recurso, não dá condições para que essa educação seja de fato inclusiva. Isso se justifica pelo fato de a escola não possuir estruturas físicas, recursos apropriados para o professor usar com os alunos. E aqueles que existem não estão ao acesso, pois a escola alega que deve ter um acompanhante.

Professor B: Sempre observei incompreensão por parte destes segmentos, pois tratam os professores de apoio como 'babás' e não como profissionais de educação (Entrevista, março 2017).

As respostas dos professores demonstraram o quanto as políticas educacionais não se comprometeram com o previsto pela legislação. Assim, ficou notória a irresponsabilidade do Estado diante da inclusão. O professor B relatou que a escola e a comunidade não tinham o conhecimento do papel do professor de apoio e que, se a comunidade não compreende a questão da inclusão, talvez isso ocorra devido à falta de conhecimento. Por isso, era importante que a escola compreendesse o seu papel frente à comunidade quanto ao esclarecimento sobre a inclusão escolar.

Nesse sentido, pode-se notar, ainda na fala do professor B, um desabafo, pois não era reconhecido como um profissional. Logo, isso se constituía num grande problema na docência devido à desvalorização e à falta de reconhecimento social desse professor.

De acordo com Neto (2009), o professor de apoio seria um profissional com habilitação ou especialização em educação especial, que trabalharia com crianças deficientes que necessitavam de apoio pedagógico intenso e contínuo. Por isso, estaria presente em salas regulares de ensino e auxiliaria a criança deficiente. Esse professor seria detentor de conhecimento específico, como estratégia e técnica, que possibilita ao aluno o aprendizado dos conteúdos ensinados.

Os professores, quando questionados sobre ações que a escola realiza para promover a socialização das crianças com SD, disseram que a escola não realiza nenhuma ação. Nesse sentido, isso fica por conta dos professores de apoio. No entanto, a escola não dava suporte, nem incentivava a realização dessas ações. Segundo Stainback (1999), há uma relativa preocupação em relação à socialização ao ser favorável ao desenvolvimento das crianças na



escola por meio do fortalecimento dos laços de amizade que colaboram para proporcionar troca de conhecimento. Sendo assim, havia confiança entre pares e apoios mútuos. Portanto, considera-se necessário que a escola promova ação de incentivo à socialização no âmbito escolar, pois é um instrumento imprescindível ao desenvolvimento da criança, especialmente a criança com SD. Dessa maneira, a escola estaria contribuindo para a inclusão de todos os alunos das unidades escolares.

Na pesquisa, quando perguntado aos sujeitos acerca das dificuldades encontradas no processo de inclusão das crianças com SD à escola, estes apontaram algumas dificuldades como prejudiciais ao processo de inclusão. Diante disso, percebe-se que a escola não possuía um espaço adequado e os pais não apoiavam os professores. Além disso, os docentes apresentavam dificuldades para lidar com aluno com alguma necessidade especial e, quando isso ocorria, o processo ficava cada vez mais difícil, mas isso não quer dizer que seria impossível reverter a situação. Nesse caso, é necessária a colaboração de profissionais da área da saúde e uma parceria da família, principalmente da comunidade. Os professores entrevistados apontam as seguintes dificuldades:

Professor A: 1ª falta de recursos didáticos; 2º entendimento e apoio dos pais; 3º estrutura da escola, exemplo: banheiro e pátio; 4º trabalhar com a aluna que possui SD é muito difícil, pois a aluna é muito nervosa e desobediente na maioria das vezes.

Professor B: são muitas dificuldades, falta de espaço para esses alunos, além da sala regular, só tem a sala de recursos onde o trabalho é bem diferenciado. Na sala regular, fica difícil trabalhar com esses alunos, pois as atividades têm que ser adaptadas, e isso chama a atenção dos demais alunos. (Entrevista, março de 2017).

Trabalhar com a inclusão não é fácil, mas isso não significa que se deve desistir quando se depara com dificuldade. Por isso, fez-se necessário superar esse fato. Desse modo, não depende apenas do professor ou gestor, mas de todos os envolvidos no processo. Diante disso, entende-se que a “inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, poderes e responsabilidades educacionais” (MATOAN, 2006, p. 31). Dessa maneira, pode-se afirmar que a inclusão se constitui numa oportunidade de assumir um papel de responsabilidade, de fazer a diferença ao



visar obter uma educação de qualidade para crianças com necessidades especiais e, nesse caso em especial, de uma criança com SD.

Ao perguntar aos professores se a Sala de Recursos tem contribuído para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, o professor A afirmou que a sala de recurso não contribuía com o desenvolvimento do aluno, uma vez que as atividades trabalhadas não eram compartilhadas com professores da sala regular e, ainda, que o comportamento da criança com SD, na sala de recurso, era o mesmo da sala de ensino regular. A aluna não obedece ao comando, não quer fazer as atividades propostas e chora para não fazer. (Entrevista, março 2017). O professor B reiterou: “Não percebo mudanças na aluna tanto na aprendizagem como no comportamento. Sempre chega à sala regular com as mesmas atitudes de comportamento e aprendizagem” (Entrevista, março 2017).

Observa-se que não existe uma integração entre sala de recursos e sala regular. Logo, há uma insatisfação nas repostas dos educadores, pois a sala de recursos não oferece o suporte que deveria ao aluno para executar um trabalho eficiente com a criança, que demanda esse atendimento. Por isso, Antunes (2007, p. 70) enfatiza:

A sala de recursos é uma modalidade de atendimento usada como suporte para alunos especiais integrados em classes regulares, bem como para aqueles que devido à sua deficiência necessitem de um suporte educacional mais especializado. Na sala de recursos os alunos recebem suporte pedagógico dos professores, facilitando a inclusão desses na classe regular.

A Declaração de Salamanca (1994) estabeleceu a disponibilização de centro de apoio e considerou necessário ter a ajuda técnica, que era indispensável para garantir o sucesso de um sistema integrado, cuja estratégia devia, portanto, estar ligada ao desenvolvimento do serviço de apoio. Por isso, entende-se que o fato de a sala de recurso não contribuir para o desenvolvimento da criança se deve à falta de integração dos profissionais e espaços.

Sobre estratégias utilizadas em sala de aula para haver a interação e a aprendizagem das crianças com Síndrome de Down, os professores apontaram serem várias as estratégias. Trabalhavam com atividades



diferenciadas e de acordo com as necessidades da aluna com SD. Os educadores afirmaram ainda que o planejamento da turma era sempre adaptado, pois, muitas vezes, a criança não interagiu e não se interessava pela realização de determinada atividade. Assim, os alunos utilizavam brincadeiras para adquirir um melhor entrosamento e alargar a aprendizagem por meio dos jogos, que davam melhores resultados, na maioria das vezes. O professor A afirmou que “são usados diversos recursos didáticos, alguns são elaborados pela professora de apoio, são eles: alfabeto móvel colorido, jogos da memória, números para encaixar, dentre outros” (Entrevista, março 2017). Com esses materiais, os professores buscavam traçar a cada dia novas estratégias, mas acredita-se que nem todos esses materiais eram suficientes para a aprendizagem dessa criança.

O professor B, ao responder o questionamento, afirmou que “realiza intervenções pedagógicas, atividades diferenciadas. A aluna não gosta de pegar no lápis para tentar escrever, por isso as atividades são mais orais e com uso de materiais concretos (Entrevista. Março 2017). Nota-se que o professor desconsiderou o conhecimento quanto ao desenvolvimento das crianças com SD, porque não gostava de pegar no lápis, isso era devido às dificuldades que possuía. Segundo os estudiosos dessa área, os marcos e os níveis de desenvolvimento eram atingidos num ritmo mais lento, pois existe um atraso no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e linguístico da aluna. Nesse sentido, Vilanova e Moreira (1997) acrescentaram que as estratégias deveriam estar ligadas à informática, porque os programas educativos utilizavam som, vídeos e imagens, de modo a contribuir para haver, de fato, o desenvolvimento de habilidade psicomotora. Logo, isso ampliaria o processo de alfabetização da criança com SD.

Ao indagar aos educadores sobre a existência da participação da família no processo de ensino e aprendizagem da aluna com SD, os professores relataram que os pais da aluna tinham muito cuidado com a filha, porém, no que diz respeito à aprendizagem, não apresentava nenhum comprometimento, pois não participavam das reuniões, não liam os recados enviados e que “todas as atividades que são levadas para casa são realizadas pelos pais. Os próprios pais queixam da dificuldade de atendê-los a realizar as atividades em casa”



(Entrevista, março 2017).

O professor tem a função de lecionar, mas, sem a contribuição da família, tornar-se mais difícil o processo de ensino-aprendizagem. Os pais são agentes importantes nesse processo, por isso, devem fazer a sua parte para ajudar o educador a efetuar melhor o seu trabalho. Assim, “a família deve participar do programa educacional, pois a qualidade de interação entre pais e filhos produzem efeitos importantes no desenvolvimento das áreas cognitivas, linguísticas e socioemocionais das crianças com SD” (BARROS; MENESES, 2010, p. 49). Sendo assim, o papel de educar não fica somente sob responsabilidade dos professores, pois há a necessidade de participação dos pais nas tarefas escolares.

Sabe-se que é relevante a participação da sociedade, em geral, na inclusão de crianças com SD e em outras deficiências. Para Saad (2003), a escola, a comunidade e a família necessitavam obter mais conhecimento acerca da inclusão e, a partir disso, trabalhar de forma clara, aberta, receptiva, de modo a incorporar esses alunos como cidadãos de direitos. Quando a escola consegue fazer essa adaptação, abre-se a possibilidade de um espaço harmônico de convivência para ampliação do conhecimento e desenvolvimento da criança com SD.

Em relação ao fato de a escola e o estado oferecerem recursos humanos, didáticos, pedagógicos e capacitações necessárias para desenvolver o trabalho com crianças com Síndrome de Down os professores responderam:

Professor A: Não, o material usado com a aluna foi a professora de apoio que comprou e construíram outros, e capacitações não recebi e nem realizei nenhuma, mas li textos relacionados à SD.

Professor B: Recursos humanos não, didáticos e pedagógicos sim: blocos lógicos, materiais de encaixe, ábaco, alfabeto móvel. Alguns desses materiais a escola oferece, mas a maioria é confeccionada por mim. E as capacitações foram algumas, mas, na maioria das vezes, busco livros e textos relacionados com a SD para nortear o trabalho na sala de aula. (Entrevista, março 2017)

Pode-se notar que se a escola não oferece recurso humano, nem didático necessário ao professor, isso se deve ao não cumprimento do que estava previsto na lei e à falta de compromisso dos governantes. A LDB n.º 9.394/96, no artigo 59, estabeleceu que os sistemas de ensino assegurariam



aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender sua peculiaridade e ainda proporcionaria ao professor uma especialização adequada para haver um atendimento especializado.

Quanto à capacitação, o professor B recebeu alguma, e o professor A não recebeu nenhuma. Por isso, afirmaram estudar por conta própria, buscavam livros e textos relacionados a SD para nortear os trabalhos em sala de aula. A Declaração de Salamanca (1994) enfocou que, para existir desenvolvimento das escolas inclusivas, seriam necessários programas de formação de professores relacionados às necessidades educativas especiais, centros de recursos materiais e humanos com formação adequada que poderiam atender aos pedidos de apoios dessas escolas.

Pode-se destacar, por fim, as afirmações dos professores quando perguntados se gostariam de acrescentar mais alguma informação que não tivesse sido abordada durante a entrevista. As respostas apresentaram suas opiniões acerca da inclusão e mostraram alguns pontos que a escola necessitava para efetivar a inclusão da criança com SD e as demais que possuíam NEE (Necessidades Educacionais Especiais). Nesse sentido:

Professor A: O processo de inclusão na verdade está muito longe de se consolidar, isso porque é muito difícil trabalhar com um aluno portador de alguma deficiência, sem ter na escola um apoio médico, psicológico e até pedagógico. O professor simplesmente tem que se virar para tentar criar a falsa inclusão, uma vez que a sala tem quase 30 alunos, é muito difícil.

Professor B: A criança é nervosa, não aceita regra sempre dá birras jogando os objetos no chão, bate as mãos na mesa e empurra as carteiras, faz isso tudo para demonstrar seu nervosismo. Quanto ao processo de inclusão, está longe de ser consolidado, uma vez que a escola não conta com profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas (Entrevista, março de 2017).

Os professores declararam que, quanto à inclusão, estava muito longe de ser consolidada, pois era muito difícil trabalhar com criança deficiente sem apoio de especialista da área da saúde e apoio pedagógico. Em relação ao desenvolvimento cognitivo e ao comportamento da criança com SD, o professor B destacou um relato da aluna:



Professor B: a aluna com SD tem 8 anos, e com relação aos aspectos cognitivos, ela apresenta dificuldades de concentração, atenção, percepção e, principalmente, dificuldades na fala, ainda não consegue assimilar os conteúdos dado em sala de aula e nem demonstra avanço nenhum na escrita devido não ter dominado a coordenação motora. É inquieta, teimosa e desobediente quase sempre não atende aos comandos, nunca quer participar das atividades preparadas por mim mesmo com material concreto. Não consegue ler o alfabeto e os numerais sem ajuda, não consegue pintar desenhos respeitando os limites e, quando eu vou ajudá-la, não aceita e joga tudo no chão. Gosta muito das aulas de educação física, às vezes participa, dependendo da atividade, mas na maioria das vezes fica correndo na quadra o tempo todo. Como não tem muita firmeza, cai com facilidade, por isso, fico atenta a todo o momento, pois ela não tem noção do perigo (Entrevista, março 2016).

O professor B diz que a criança ainda não foi alfabetizada e possuía muita dificuldade na aprendizagem. Nota-se que o professor não sabia lidar com trabalho docente para alfabetizar a criança e criticava o comportamento da aluna. Segundo Stray-Gundersen (2007, p. 135), o desenvolvimento da criança duraria a vida inteira, e este seria resultado das interações de fatores biológicos, psicológicos, culturais e ambientais, porque “é importante que o professor saiba que seu trabalho com alunos com SD exige a incorporação de metas de desenvolvimento nas atividades diárias”.

Nesse sentido, a autora acima citada afirmou que a estratégia de ensino deve contemplar o planejamento conjunto entre pais, professores e especialistas, sendo um planejamento consistente, com expectativa bem definida, divisão de tarefas e suas respectivas etapas. Pode-se afirmar que o professor e os pais deveriam compreender a criança com SD no seu desenvolvimento integral, permitindo descobrirem as causas dos comportamentos e não apenas recriminá-los. Desse modo, o professor deveria estar sempre em busca de metodologias diferenciadas, à procura de parceria com outros profissionais, mudando sempre suas estratégias, solicitando aos pais apoios e sempre persistindo em busca de uma aprendizagem de qualidade que atenderia a necessidade da criança com SD.

Dessa maneira, os pais devem procurar ajuda com profissionais da saúde, além dos profissionais de outras áreas, pois, com um acompanhamento médico e profissionais especializados, a criança teria um desenvolvimento saudável, sem transtornos e isso contribuiria para efetivar a sua aprendizagem e desenvolvimento escolar. Por isso, “incluir a criança com SD desde cedo



nos tratamentos com os especialistas é garantir o futuro da criança na vida em sociedade. A intervenção é essencial para que ela alcance o seu potencial. E essa intervenção não é uma tarefa fácil, é alcançada aos poucos” (STRAY-GUNDERSEN, 2007, p. 160).

A partir das respostas dos professores, percebe-se que, para acontecer a inclusão dessa criança com SD nessa escola, seria necessário ocorrer muita mudança. As dificuldades relatadas pelos professores geraram uma insatisfação, pois falta o apoio da família e da escola para realizar o trabalho de qualidade. O espaço da escola não é adequado e os recursos insuficientes. Além disso, há ausência de capacitação, apoio pedagógico e especialista da área da saúde. O Estado mais uma vez deixou de oferecer subsídios e apoio necessário para haver, de fato, a melhoria da inclusão. Sendo assim, entende-se que inclusão é um processo que ocorre por meio da coletividade, de pessoas que acreditam nesse processo. Nesse sentido, pode-se concordar com Modesto (2008, p. 19) que afirma:

O paradigma da inclusão tem como proposta ações transformadoras que redimensionam o fazer pedagógico, buscando valorizar o trabalho coletivo, o papel do professor, a singularidade do aluno com necessidades educacionais especiais e a reconstrução do espaço educativo numa perspectiva inclusiva.

Dessa maneira, o novo paradigma da inclusão refere-se a uma reforma geral, que implicaria em mudanças estruturais, atitudinais, comportamentais, em que requereria o compromisso das pessoas envolvidas no processo, percebendo os alunos em meio as suas especificidades, peculiaridades e atendê-los, de modo a garantir um ensino de qualidade, principalmente, para construir um espaço pautado no respeito à diversidade.

3. Considerações finais

Na escola campo onde se realizou esta pesquisa, pode-se observar que é insuficiente a participação e envolvimento da escola, família e da comunidade escolar na inclusão da criança com SD. Na entrevista realizada com dois professores, notou-se uma insatisfação por parte deles, pois a estrutura da escola não estava adequada para atender a necessidade da



aluna. Assim, os recursos, tanto humanos quanto materiais, não são suficientes, e a escola não propicia momento com a comunidade e aos alunos para haver a interação da criança com SD. Concomitantemente a isso, percebe-se a falta de investimento na formação dos professores por meio de cursos de capacitações.

Essa falta de formação dos professores refletiu em sala de aula. No momento da observação *em lócus*, notou-se a dificuldade dos professores em lidar com a criança que tem SD. Tanto o professor de apoio quanto o professor regente sentiam-se frustrados por não conseguirem compreender os comportamentos “inadequados” da criança. Mas, mesmo assim, mediante as dificuldades, procuravam estratégias diferenciadas para tornar o ensino possível, de maneira a garantir uma aprendizagem de qualidade.

Nesta pesquisa, foram percebidas muitas dificuldades que poderiam ser superadas se houvesse o apoio das políticas públicas educacionais na manutenção de recursos e materiais pedagógicos para o trabalho em sala, além de uma política de manutenção de profissionais especializados na escola para o atendimento de crianças deficientes. No entanto, segundo os dados coletados, entende-se que o ponto de partida e todo o trabalho depende dos esforços dos profissionais que atuam na escola. Por isso, pode-se afirmar a necessidade urgente de investimentos governamentais e políticas públicas educacionais para que seja efetivado o direito das pessoas com deficiência em sociedade.

Por fim, a inclusão de crianças com Síndrome de *Down*, no ensino regular, não é uma tarefa fácil. Afinal, essa conquista requer força de vontade, perseverança e coragem para enfrentar os desafios que aparecerem a todo instante. A escola, como instituição social, tem um papel fundamental, propiciando o encontro das diferenças ao ter em vista o respeito à diversidade. Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa contribua para a ampliação das discussões e o desenvolvimento de novas investigações acerca da inclusão escolar, pois se trata de um tema de grande complexidade.



Referências

ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. **Uma Leitura Sociológica Da Construção Do Espaço Escolar À Luz Do Paradigma Da Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. 98. P. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ARANHA, M. S. F. (org.) **Educação inclusiva**: v.1: a fundamentação filosófica/coordenação geral SEESP/MEC; 1. Educação inclusiva. 2. Educação infantil. 3. Diretrizes da educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: 2004.

ARSÊNIO, Ione. **Análise dos obstáculos à inclusão escolar da pessoa com deficiência**: uma revisão da literatura especializada. São Carlos: Suprema Gráfica, 2007.

BARROS, L.N, MENEZES e Djanira Jacinto de. A criança com Síndrome de Down e as Dificuldades de Aprendizagens. **Revista Pátio**. Ano XIII Novembro 2009/Janeiro 2010, P.49.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: LDA, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 9394/96). 20 de Dezembro de 1996.

FONSECA, V.D. **Educação especial**: programa de estimulação precoce- uma introdução às ideias de Feuerstein/Vitor da Fonseca. -2 ed. Ver. Aumentada- Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1995.

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

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MODESTO, V.M.F. **Inclusão escolar**: um olhar para a diversidade. Brasília: UNB, 2008.

NETO, Eloi Alexandre Pereira. **A Ambivalência do Papel do Professor de Apoio Permanente em Salas Regulares do Ensino Fundamental**. Universidade Estadual de Londrina, Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Londrina, 2009.

SAAD, Suad Nader. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e Preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. **Revista Brasileira Educação Especial**. Marília, Jan.-Jun. 2003, v.9, n.1, p.57-78.



SILVA, B. K. L. N. Inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Down. **IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia** 26 a 29 de outubro de 2009- PUCPR.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STRATFORD, Brian. **Crescendo com a Síndrome de Down**. Tradução: Lúcia Helena Reilly; revisão técnica: A. Fernando Ribeiro, Ulysses Moraes de Oliveira. – Brasília: Corde, 1997.

STRAY-GUNDERSEN, Karen. **Crianças com Síndrome de Down**. O que é síndrome de Down? In: KOZMA, Chahira (orgs). Artmed. Porto Alegre, 2007.

TEZANI, T.C.R. Considerações sobre a história da educação especial no brasil: movimentos e documentos. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade** / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) – Salvador: UNEB, 1992.

Capítulo 2

“Como as aves, pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar.”

Judite Hertal



**CARLA MARIA NOGUEIRA
DE CARVALHO**



**MARIA TERESA JUNQUEIRA
VASCONCELLOS**



**VITOR LUIS ARANTES
PROCK**



DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inclusão e Humanização



O PLANEJAMENTO DE AÇÃO ARTICULADA (PAR) E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Carla Maria Nogueira de Carvalho⁸

Maria Teresa Junqueira Vasconcellos⁹

Vitor Luis Arantes Prock¹⁰

Introdução

O desenvolvimento de um país nos diversos setores contribuindo para a manutenção da dignidade humana, da socialização da cultura e, também, da sustentabilidade ambiental, requer, primordialmente, a garantia de acesso e de ensino de qualidade para todos, sem exceção. Por sua vez, educação de qualidade e democratização dos sistemas de ensino e escolas, perpassam necessariamente, entre outros, pelo financiamento da educação, bem como pela autonomia do órgão gestor dos recursos.

No Brasil, enfrentamos muitos desafios relacionados aos recursos relativos à implementação das políticas públicas educacionais, entre eles o financiamento para a Educação Especial, uma vez que essa modalidade requer infraestrutura, serviços e equipamentos específicos, além de ser inerente a todos os níveis de ensino.

Viegas e Bassi, corroboram ao afirmarem que:

Discutir a Educação Especial, hoje, certamente passa pela via de se conhecer e interpretar dados referentes ao acesso à educação no Brasil e no mundo. Salienta-se o fato de que o país se situa entre as nações com menores índices de acesso, permanência e avanço na educação formal e tem recebido inúmeras pressões por parte dos órgãos internacionais no que se refere à ampliação dos índices de escolarização (VIEGAS; BASSI, 2009, s/p).

⁸ Pedagoga; Psicanalista; Doutora em Educação; Docente na UEMG Campanha; Criadora da Plataforma Digital Diálogos em Educação Especial; carla.carvalho@uemg.br

⁹ Pedagoga; Mestre em Educação; Docente na UEMG Campanha; tereza.vasconcellos@uemg.br

¹⁰ Licenciado em História; Acadêmico do Curso de Pedagogia da UEMG Campanha; vitor.2000184@discente.uemg.br



Trata-se, portanto, de um tema recorrente em debates que envolvem os processos de escolarização dos sujeitos da educação especial, a fim de buscar medidas de atendimento pedagógico que perpassam, necessariamente, pelo financiamento educacional para que a escola cumpra sua função social, conforme garantia constitucional a todos os cidadãos brasileiros: o direito à educação e à escolarização.

Inferi-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, define a Educação Especial como modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos alunos desse público, ou seja, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação serviços de apoio especializado, oferecido na escola regular, além do denominado substitutivo, ofertado por meio de classes, escolas ou serviços especializados.

A mesma lei define em seu art.04, inciso III “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Assegura, ainda, em seu art. 60 o oferecimento dessa modalidade de ensino a partir do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos. Nessa direção, o Poder Público atua diretamente, tanto na oferta de serviços de educação especial, como no repasse de verbas.

Observa-se que o financiamento da educação especial passou a se constituir em um contexto contraditório e ambíguo que também perpassa o financiamento de outras fases e modalidades do ensino na história da educação no nosso país.

Relevante lembrar, considerando a reflexão que se quer empreender, que consonante a Constituição Federal de 1988, a União aplicará nunca menos de 18% e os Estados e Distrito Federal e os Municípios, nunca menos que 25% da receita resultante dos impostos e transferências constitucionais em Educação. E, ainda, que em seu art. 211, parágrafo 1º, é apontado que:



A União organizará o sistema federal de ensino e financiará as instituições de ensino públicas, federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Constituição Federal 88, art.211, parágrafo 1º)

No caso específico da Educação Especial a legislação garante, através do Decreto Nº 6.571/08, em seu art.10 que:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. (Decreto Nº6.571/08, art.10)

O mesmo Decreto elenca em seu art.30 as ações que prestará apoio técnico e financeiro, a saber: implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Isso significa que o fundo público para a educação pública passa por definições do regime de colaboração intergovernamental no financiamento. Assim, para que exista a cooperação entre os entes federativos na organização e financiamento de políticas públicas educacionais, um planejamento deve ser elaborado. O planejamento envolve a decisão sobre o que se espera alcançar em um determinado período de tempo e é necessário que seja construído a partir de um diagnóstico da realidade atual, buscando-se o que se vislumbra.

Nesse cenário, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC/2007) o Plano de Ações Articuladas (PAR), ou seja, um:

(...) planejamento multidimensional da política de educação em que os municípios, os estados e o DF devem fazer para um período de quatro anos, sendo coordenado pela secretaria municipal/estadual/ distrital de educação, e elaborado com a participação de gestores, professores e comunidade local. Ao



elaborar o PAR, o ente federativo (estado, Distrito Federal ou município) faz um mapeamento da sua rede de ensino e a partir dele, um diagnóstico. Em seguida, são elencadas ações de assistência técnica ou financeira para um período plurianual, com a apresentação de demandas que busquem solucionar a situação identificada no Diagnóstico.

Assim, o presente trabalho, apresenta um estudo sobre o Planejamento de Ação Articulada (PAR) e a Educação Especial. Seu propósito é compreender as dimensões, indicadores e ações do PAR, relativas ao financiamento da Educação Especial. Para esse fim, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental, através dos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação, dentro de uma abordagem qualitativa, com análise interpretativa.

1. Educação Especial numa perspectiva inclusiva: caminhos e descaminhos

A UNESCO tem como seu primeiro objetivo mundial a educação para todos, determinando a diversidade e a complexidade como fatores a se considerar ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos após 12 anos de escolarização obrigatória. A ideia, conforme apontado no documento Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (República Portuguesa, 2017, p. 5) é “(...) criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia”.

Nessa direção, foram elencados oito princípios como orientação e norte relativos ao que se vislumbra, a saber: base humanística, saber, aprendizagem, inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade.

No princípio IV da Inclusão encontra-se como orientação no documento em questão:

A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconômico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos. (República Portuguesa, 2017, p12).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) baseiam-se nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e nos objetivos da Educação



para Todos (EPT) que em sua meta 4.5 aponta para a necessidade de se “(...) eliminar as disparidades de gênero e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis”.

Em inúmeros tratados internacionais, legislações nacionais, textos e normativas sobre o assunto a educação como direito de todos é assegurada. Portanto, os países têm a obrigação de respeitar, proteger e cumprir o direito de todos os estudantes à educação (UNESCO, 2014).

No entanto, considerando-se os dados educacionais a nível global e nacional, os grupos mais marginalizados ainda permanecem invisíveis, incluindo aqui crianças e adultos com deficiência. Infere-se que as pesquisas internacionais consideram quatro dimensões sobrepostas como chaves de análise das políticas de inclusão e equidade dos países. Entre elas, a dimensão três, chamada de Estruturas e Sistemas, analisa, entre outros, se os recursos humanos e financeiros são distribuídos de forma a beneficiar estudantes potencialmente vulneráveis. (UNESCO, 2019).

No Brasil com a ampliação do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, os documentos legais e normativos da educação especial brasileira passam a enfatizar o modo como a escolarização desta população deveria ser implementada.

Nesse contexto, os dados oficiais de matrícula do Censo da Educação Básica têm sido amplamente divulgados pelo Estado como um indicador do sucesso das políticas públicas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, numa perspectiva inclusiva. Os dados do Censo de 2019 (INEP/2019) apontam que as matrículas da educação especial chegaram a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 5,9% de 2018 para 2019 e de 34,4% em relação a 2015. O percentual de alunos com deficiência, autismo ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino.

Porém, o acesso, embora fundamental, não pode ser considerado indicador único de uma política pública de sucesso. Juntamente com ele, ou seja, o acesso é preciso averiguar se a política pública sustenta a permanência de alunos público-alvo da Educação Especial em processos efetivos de inclusão e



escolarização. Relevante apontar que o Censo de 2019 mostra também que apenas 6% das professoras e dos professores da educação básica do Brasil têm formação adequada para ministrar aulas para o público-alvo da educação especial. Dos professores(as) de educação que atuam exclusivamente com esse público, apenas 42% foram capacitados para a educação especial.

Moraes (2007) corrobora, nessa direção, ao lembrar que se verificam constantemente nas escolas brasileiras obstáculos e barreiras arquitetônicas, calçadas esburacadas e inexistência de rampas de acesso, sinalização e sanitários adequados, demonstrando a importância não só de se possibilitar o acesso ao interior dessas edificações, mas também de adaptar as condições das vias, estacionamentos e eliminar o máximo de barreiras que dificultam a circulação das pessoas.

Inferese, assim, sobre a necessidade de políticas públicas considerando-se a permanência e inclusão concreta deste público na escola comum. Parece-nos que não se deixou de segregar ao simplesmente viabilizar a entrada dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum, continuamos a fazê-lo, porém agora dentro desta. Afinal, a escola além de ter sido historicamente desenvolvida e pensada no caminho oposto ao da diversidade humana, ainda a considerou/considera um obstáculo a ser corrigido. E, ainda, não existe escola e educação de qualidade sem recursos disponíveis.

Tais apontamentos incidem sobre a necessidade de planejamento, em parceria com as escolas, da melhor forma de investimento acerca das políticas de diversidade e inclusão escolar no Brasil. Frente aos poucos recursos disponíveis e, ainda, estruturados e distribuídos de forma ampla, parece-nos imprescindível conhecer e fazer uso de estratégias legais como o PAR para esse fim.

2. Planejamento de Ação Articulada (PAR): o que é?

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), instituído pela Lei nº13005 (2014), determina que para o cumprimento de suas metas, seja estabelecida cooperação entre os entes federados na organização e financiamento da política educacional. Esse princípio de cooperação federativa, conforme apontado anteriormente, já existe na Constituição Federal (1988) e na



Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), ao determinar que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração visando ao alcance das metas e a implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE”.

Dito assim, parece simples, mas não é bem assim, pois existem muitos desafios a serem superados:

Se os resultados dos investimentos em educação são notados, em maior escala, a médio e longo prazos, o primeiro grande desafio é a continuidade das políticas. Considerando que os governos têm uma duração determinada e que, muitas vezes, com as mudanças de governo, as políticas e iniciativas em educação também são alteradas, é possível que a descontinuidade de um programa criado em um governo anterior impeça que os objetivos esperados com aquele programa sejam atingidos. Quem sai perdendo com isso? A população brasileira. (BRASIL, 2019. p.11)

Os planos educacionais precisam ser pensados de maneira estratégica, isto é, precisam ser elaborados coletivamente pelos sujeitos que são parte de suas execuções, observando a não interrupção de suas ações por findarem governos e se basearem nas diretrizes nacionais de educação do país.

A criação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, representou um esforço nessa direção, reunindo União, estados, DF e municípios, atuando em regime de colaboração, com o apoio das famílias e da comunidade, e com o propósito de melhorar a qualidade da educação básica do País. Considerado um dos programas estratégicos do PDE (BRASIL, 2007b), o Plano de Metas foi um instrumento jurídico por meio do qual o MEC formalizou o compromisso de cooperação com os demais entes da federação. Ao aderir voluntariamente ao Compromisso, na forma do Decreto nº 6.094/2007, o ente estava se comprometendo a trabalhar de acordo com as 28 diretrizes apontadas no Plano de Metas, de modo a alcançar a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência.” (BRASIL, 2019, p. 16).

Assim, com o Plano de Metas, criou-se uma ferramenta por meio da qual todos os entes que a ele aderirem podem receber apoio técnico e financeiro a partir da elaboração de um diagnóstico sobre a realidade local e da criação de



um plano plurianual que concretize as diretrizes do compromisso, em sua esfera de atuação. Trata-se do Plano de Ações Articuladas (PAR).

O planejamento multidimensional da política de educação proporciona aos entes federados a organização dos sistemas de ensino em quatro dimensões, a saber: 1. Gestão educacional; 2. Formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; 3. Práticas pedagógicas e de avaliação; 4. Infraestrutura física e recursos pedagógicos. Então, cada ente federado, após a realização do diagnóstico de suas redes de ensino públicas, preenche o Plano de Ações Articuladas (PAR) solicitando, para cada dimensão, ações a serem implementadas em suas escolas. Assim, “com essas informações, o Governo Federal deve priorizar e apoiar as ações educacionais propostas, com assistência técnica e investimentos vinculados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)” (BRASIL, 2019, p. 38).

As políticas públicas programadas para a Educação Básica no âmbito do PAR objetivam atender a todos os estudantes, com ou sem necessidades educativas especiais. Isso significa que em cada dimensão do PAR, existem ações específicas para o atendimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Destaca-se que o PAR possui algumas características que fazem com que sua continuidade aconteça mesmo em ocasião de troca de governo, características essas sistêmicas e estratégicas. Sua operacionalização se dá através da ferramenta Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Essa ferramenta “correlaciona as demandas dos entes por recursos técnicos, financeiros e pedagógicos e reconhece as medidas mais apropriadas para solução dos problemas identificados e para a execução das ações”. (BRASIL, 2019, p. 38).

Desde o lançamento do primeiro PAR, em 2009:

(...)os planos elaborados pelos estados e municípios permanecem gravados na base de dados do sistema, permitindo acesso a todas as informações registradas, bem como aos processos e procedimentos envolvidos na elaboração, análise, aprovação e no monitoramento das ações, com transparência e racionalidade nos repasses de recursos. (BRASIL, 2019, p. 39)



Para elaboração, implementação e acompanhamento das ações do PAR, são envolvidos os seguintes atores: Equipe Local e Comitê Local do Compromisso.

A Equipe Local é formada pelos atores: Dirigente municipal/distrital/estadual de educação, Técnicos da secretaria municipal/estadual de educação, Representante dos diretores de escola, Representante dos professores da zona urbana, Representante dos professores da zona rural, Representante dos coordenadores ou supervisores escolares, Representante do quadro técnico-administrativo das escolas, Representante dos conselhos escolares e Representante do Conselho Municipal de Educação (quando houver). A responsabilidade dessa equipe é proporcionar a realização do planejamento em consonância com a realidade de cada local que se dispõe a solicitar ações ao governo federal através do PAR, de forma franca e consciente. Com a realização de reuniões, a equipe local busca informações sobre a execução das ações, facilitando o monitoramento do plano.

O Comitê Local de Compromisso, formado pela representação de membros distintos da sociedade e educação (representantes da sociedade civil como associações de empresários e trabalhadores; Ministério Público; Conselho Tutelar; Câmara Legislativa e dirigentes do sistema público), com exceção do dirigente municipal de educação, que, obrigatoriamente, participará de ambos, possui a responsabilidade de “mobilizar a sociedade em prol da oferta de uma educação pública de qualidade e acompanhar as metas de evolução do Ideb”. (BRASIL, 2019, p. 40).

A Equipe Local e o Comitê Local de Compromisso possuem autonomia para a elaboração de propostas que servirão para as solicitações de iniciativas dentro do PAR. Nesse sentido, os recursos financeiros disponibilizados para as ações das iniciativas serão específicos para cada etapa da Educação Básica, oportunizando que as instituições de ensino realizem a implementação do Projeto Político Pedagógico atendendo a todos os estudantes em suas especificidades.

Vale lembrar que os recursos financeiros para a implementação das ações do PAR são oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da



Educação (FNDE), autarquia federal criada com o objetivo de executar políticas educacionais do Ministério da Educação.

3. Como agir?

Todas as iniciativas relativas as dimensões do PAR são organizadas para atender a cada etapa da Educação Básica, por sua vez, conforme indicado no documento, a educação infantil está presente em fases, denominadas “modalidades” dentro do PAR, ou seja: creche e pré-escola. O ensino fundamental e médio apresenta as seguintes “modalidades”: ensino regular, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação especial, educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2019, p.14).

Assim, quando se faz a solicitação dentro de uma dimensão do PAR, o ente federado, vai indicar a etapa para qual está solicitando a iniciativa e se esta está vinculada para atender a zona urbana ou o campo (zona rural). A iniciativa vai ser solicitada quantas vezes forem necessárias para atender a etapa, modalidade e região pretendida. É uma ferramenta acessível e previamente organizada para apoiar o planejamento dos gestores e de suas equipes.

A estruturação do PAR foi “(...)pensada de forma que o ente se apropriasse das suas realidades e buscasse reunir informações sobre todo tipo de ação que fosse da competência de sua secretaria de educação” (BRASIL, 2019, p.9), remetendo cada decisão de escolha de iniciativa que perpassasse a questão pedagógica, à prática em sala de aula, abarcando as questões legais, financeiras e estruturantes, bem como por avaliações e por mecanismos de inclusão ou de acesso e permanência dos alunos na escola.

Assim, dentro de cada uma das quatro dimensões do PAR, as possibilidades de execução de ações efetivas foram distribuídas em iniciativas básicas, conforme a temática da dimensão. Pode-se encontrar iniciativas relacionadas com formação de profissionais da educação, contratar especialistas para execução de variadas ações na instituição escolar; realizar eventos relativos à educação, produzir materiais, implantar salas comuns ou multifuncionais, construir e ou reformar escolas etc.



Na primeira dimensão, Gestão Educacional, a partir do PAR 3, foram elencadas as seguintes áreas ou iniciativas básicas para promover o desenvolvimento e o fortalecimento dos conhecimentos relacionados à gestão: formar especialistas, capacitar profissionais a distância, realizar eventos (seminário/conferência/oficina), adquirir / reproduzir / produzir / imprimir material e contratar especialistas ou serviços.

Na segunda dimensão, Formação de Profissionais da Educação, a partir do 3º ciclo, suas áreas passaram a contemplar as seguintes iniciativas: formar profissionais - formação inicial, formar profissionais - formação continuada, formar especialistas, capacitar profissionais a distância, realizar eventos (seminários / conferência / oficina), adquirir / reproduzir / produzir / imprimir material e contratar especialistas ou serviços.

As iniciativas relativas à formação de profissionais da educação tratam da implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores em diversas áreas. Abrangendo toda a educação básica, tem como objetivo “a melhoria da aprendizagem da leitura, de componentes curriculares envolvendo tecnologias, de práticas inclusivas ou quilombolas” (BRASIL, 2019, p. 13).

A terceira dimensão trata das Práticas Pedagógicas e Avaliação, as iniciativas viabilizadas se relacionam a: formar especialistas, capacitar profissionais a distância, realizar eventos (seminários/conferência/oficina), adquirir / reproduzir / produzir / imprimir material e contratar especialistas ou serviço. Pode-se observar que as iniciativas da terceira dimensão são idênticas as já elencadas na dimensão um, o que as diferencia é o direcionamento, que no caso específico dessa dimensão se refere às práticas pedagógicas e avaliação.

A dimensão três do PAR 3, assim como as outras dimensões, têm suas iniciativas associadas a vários programas do Ministério da Educação (MEC) voltados às etapas, às modalidades e aos desdobramentos da educação básica. As iniciativas preveem a elaboração, a organização e o desenvolvimento das práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais, assim como, a



(...)produção de materiais didático-pedagógicos e paradidáticos para educação de jovens e adultos (EJA), educação do campo, educação escolar indígena no contexto dos territórios etnoeducacionais, educação escolar quilombola e produção em formatos acessíveis para pessoas com deficiência, na educação básica (BRASIL, 2019, p.17).

A LDB estabelece, no art. 4º, corroborando com a afirmação acima, como dever do Estado, a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, no PAR, esses insumos podem ser solicitados na dimensão Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Na dimensão de Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos estão elencadas as seguintes iniciativas: adquirir equipamentos e recursos tecnológicos; equipamentos de climatização; equipamentos para laboratório; equipamentos e utensílios de cozinha; mobiliários de sala de aula; mobiliários diversos; instrumentos musicais; materiais escolares; materiais esportivos; brinquedos; kit robótica; construir escola ou creche; quadra ou cobertura; reformar escola ou creche; adquirir ônibus escolar (inclusive adaptados); lancha escolar; bicicletas; outros veículos escolares; implantar sala de recursos multifuncionais; adquirir outros materiais e insumos.

Nessa dimensão os itens de sua composição são aqueles considerados imprescindíveis para que seja potencializada e vivenciada uma educação de qualidade para todos, visto que muitos itens de composição são por escolas, fazendo-se, assim, necessário distribuir tais itens no detalhamento de cada uma delas. Em sua maioria, são itens a serem adquiridos com recursos de capital, com recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dos itens disponíveis, muitos deles são licitados pelo próprio FNDE em busca de padronização, qualidade, transparência e economicidade, através dos pregões eletrônicos (BRASIL, 2019, p.85).

Observa-se que cada uma das dimensões descritas anteriormente, abarcam iniciativas que contribuirão para se atingir as metas dos Planos de Educação. Destaca-se, ainda, que existem programas criados pelo Ministério da Educação para atender as demandas dos entes federados.

4. Iniciativas vinculadas a Educação Especial: discussão e análise



Para a discussão e análise que se quer empreender nesse item, se faz necessário observar o quadro demonstrativo (Figura 1) apresentado abaixo, onde estão registradas as iniciativas disponíveis nos PAR 3 e 4 para atender especificamente a Educação Especial na Educação Básica.

DIMENSÃO	PAR 3 (2017, 2018, 2019 e 2020) / INICIATIVAS	PAR 4	VINCULAÇÃO AO PROGRAMA
1- GESTÃO EDUCACIONAL	<p>Iniciativa 54 - Realizar eventos (seminário/conferência/oficina) - Educação Especial;</p> <p>Iniciativa 24 – Adquirir /reproduzir/produzir/imprimir material;</p> <p>Iniciativa 44 – Adquirir /reproduzir/produzir/imprimir material – Diversidade;</p> <p>Iniciativa 48 - Capacitar profissionais à distância- Educação Especial</p>	005 - Realizar eventos	<p>Educação Inclusiva</p> <p>Educação Inclusiva, Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Brasil Profissionalizado) Benefício de Prestação Continuada, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-raciais, Programa Nacional de Educação do Campo, Programa Nacional dos Territórios Etna educacionais Indígenas. SECADI - Ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos Educação Inclusiva, Educação para as Relações Étnico-raciais</p>



2-FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	Iniciativa 51 - Formar Profissionais - Formação Continuada - Educação Especial	001 - Formação Tipo 1 - Cursos de Atualização (com carga horária mínima de 40) horas 002 - Formação Tipo 2 - Cursos e programas de Extensão (com carga horária variável, conforme respectivos projetos) 003 - Formação Tipo 3 - Cursos de Aperfeiçoamento (com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas 004 - Formação Tipo 4 - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização (com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas	Educação Inclusiva Formação de Profissionais da Educação Básica em Educação Especial Educação Inclusiva Formação de Profissionais da Educação Básica em Educação Especial Formação de Profissionais da Educação Básica em Educação Especial / Educação Inclusiva
3-PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO	Iniciativa 61 - Contratar Especialista ou Serviços - Educação Especial; Iniciativa 62 – adquirir /reproduzir/produzir/imprimir material - Educação Especial	006 - Adquirir material para modalidades especializadas 012 - Adquirir material de apoio didático	Educação Inclusiva Programa Escola Acessível Formação de Profissionais da Educação Básica em Educação Especial
4 – INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS	As iniciativas são para toda Educação Básica, especificando-se somente a etapa a que se destina a iniciativa. Não existindo diferenciação considerando-se ser ou não relativo à educação especial.		

Figura 1: Iniciativas disponíveis no PAR 3 e no PAR 4 para atender especificamente a Educação especial na Educação Básica

Fonte: BRASIL, Plano de Ações Articuladas – PAR: Caderno de estudos / Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE. Assessoria de Educação Corporativa. - 1. ed. - Brasília: MEC, FNDE, 2019.

Aclara-se, primeiramente, que a discussão e análise dos dois ciclos do PAR, conforme quadro apresentado, foi realizada considerando-se as iniciativas disponibilizadas para atendimento aos estudantes nas instituições que



apontaram implementar a educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva. As análises se basearam, também, na vivência de uma das autoras como responsável técnica em realizar o preenchimento do PAR em seu município.

Aponta-se inicialmente que a literatura atual não é suficiente para contemplar uma revisão bibliográfica ampla, faz-se necessário implementar investigações relativas a essa temática. No entanto, após a análise dos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação sobre as iniciativas disponibilizadas para a Educação Básica no PAR 3 e, também, no PAR 4, pode-se inferir sobre o potencial que ambos possuem em atender todas as etapas da Educação Básica e em todas as quatro dimensões, valorizando as especificidades de cada uma delas, inclusive atendendo os estudantes que são da região urbana e do campo (zona rural).

Observou-se que existe uma atenção em atender as metas e estratégias definidas no Plano Nacional de Educação ao vincular o diagnóstico à realidade educacional do ente federado. A parceria entre a União, Estados e Municípios na elaboração do PAR, permite que exista um movimento a favor da integração de responsabilidades e da elaboração de planejamentos mais assertivos.

Em relação as iniciativas vinculadas ao atendimento da Educação Especial, observa-se, no quadro apresentado, que em todas as dimensões existem ações para as etapas da Educação Básica. Destaca-se que o maior investimento é realizado em iniciativas vinculadas a formação de professores e gestores escolares, sejam elas presenciais e ou a distância.

Segundo Kuenzer (1999), existem diversos modelos de formação de professores, pois cada sujeito que desempenha a ação educativa exige uma formação específica para seu contexto de atuação e ademais, os modelos de formação necessitam atender às demandas de cada modalidade da educação básica.

Na plataforma do PAR 3 e 4 é possível solicitar cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, cabendo a instituição de ensino apontar sua necessidade e especificidade.

Ghedin et al (2008, p. 31), corrobora com essa ideia quando nos diz que:



(...)é preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores. (GHEDIN, 2008, p.31)

Observa-se, também, através do preenchimento do PAR 3 e 4, que o *locus* de formação de professores passa a ser a escola onde ele atua, visto que a solicitação das iniciativas de formação de professores e gestores está vinculada a essa instituição. Com isso não se quer afirmar que a reflexão e o aporte teórico consistente não estejam elencados nas formações oferecidas nas instituições.

Candau (2003, p. 57) confirma esse entendimento ao indicar que:

Na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um locus de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 2003, p.57)

Articulada a formação de professores e gestores, a dimensão Práticas Pedagógicas e Avaliação oferece iniciativas para solicitação de materiais específicos para a tender a educação especial, bem como todas as etapas da Educação Básica. Ao possibilitar a contratação de especialistas e ou serviços específicos para a educação especial, a secretaria de educação, estadual, municipal ou o Distrito Federal, possui a oportunidade de trabalhar as estratégias contidas na meta que abarca a Educação Especial em seus Planos de Educação.

Os Planos de Educação elaborados pelos estados e municípios devem estar adequados e alinhados ao Plano Nacional de Educação, visto que ao formarem um conjunto coerente, integrado e articulado com as metas propostas para a Educação, por um período de dez anos, podem propiciar o avanço rumo



aos direitos constitucionais de acesso e permanência na escolarização para a consolidação de uma educação de qualidade para todos.

Assim como formar bem seus profissionais da educação, a garantia de acesso aos materiais específicos para práticas pedagógicas consistentes e processos avaliativos formativos, são fundamentais para a qualidade educacional.

Então, ao indicar uma iniciativa onde os entes federados podem contratar especialistas, serviços e realizar a produção e reprodução de materiais, interpreta-se que as instituições podem organizar processos pedagógicos e avaliativos coerentes com suas necessidades, atendendo a diversidade dos estudantes que atuam. Unir a formação a práticas pedagógicas consistentes, oriundas de um diagnóstico a partir da realidade é, com certeza, uma práxis coerente que pode abrir caminhos frente aos muitos desafios postos no fazer cotidiano da educação básica relativo à concretização de educação realmente inclusiva.

Pensar em práticas pedagógicas efetivas leva-nos a entender a dimensão de Infraestrutura física e recursos pedagógicos (Dimensão 4), onde os entes federados podem solicitar a construção, reforma e ampliação de espaços escolares, bem como os recursos pedagógicos necessários para boa funcionalidade das atividades oferecidas aos estudantes. Vale lembrar que para atender ao direito de todos a educação de qualidade, determinado na legislação brasileira como na Constituição Federal de 1988, na Lei 9394/96, no Estatuto da Criança e Adolescente, entre outras, é necessário realizar todas as adaptações necessárias nos espaços escolares.

Na dimensão 4, o atendimento a Educação Especial é realizado junto com as demais modalidades de educação e em todas as etapas da Educação Básica. Existe iniciativa relacionada a adaptações para possibilitar a transposição de barreiras físicas que prejudicam a inclusão de estudantes com deficiências física e visuais, além de solicitação de recursos pedagógicos e tecnológicos para atender outras deficiências.

Existe, também, a iniciativa de solicitação de salas de recursos multifuncionais para as escolas públicas. O apoio na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica perpassa



pela possibilidade de complementar ou suplementar o atendimento oferecido pelas escolas públicas regulares de ensino aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação com o objetivo de assegurar-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

Esta iniciativa faz parte de um Programa disponibilizado pela União aos estados e municípios através de solicitação no PAR, onde são disponibilizados um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. O sistema de ensino que fizer a adesão a iniciativa no PAR, além de indicar as escolas que serão beneficiadas com a sala de recursos multifuncionais, se responsabiliza em disponibilizar espaço físico necessário para abrigar os equipamentos e a realização do AEE.

5. Considerações Finais

Diante das precariedades que sempre nos acompanharam no fazer pedagógico cotidiano dentro das escolas públicas brasileiras, onde avançou-se no acesso, mas não na qualidade e na democratização da educação, pode-se inferir, com base no trabalho realizado que o Planejamento de Ações Articuladas (PAR) mostra-se um instrumento importante para a conquista de financiamento relativo à Educação Especial e, conseqüentemente, para se avançar frente a educação plural, inclusiva e de qualidade que tanto vislumbramos. Afinal, não se faz educação de qualidade sem investimento financeiro.

Através das dimensões abarcadas pelo PAR, ou seja, da gestão educacional; da formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; da prática pedagógica e de avaliação e da infraestrutura física e recursos pedagógicos, bem como das possibilidades oferecidas pelo plano de investimento em cada dimensão, considerando-se as especificidades e necessidades de cada realidade, é possível conseguir a obtenção de recursos para a realização de ações mais efetivas a favor da Educação Especial.

No entanto, com as perspectivas atuais da educação no nosso país e todo o percurso histórico da educação especial, inúmeras questões pertinentes poderiam ser levantadas quanto ao processo de financiamento e consolidação da inclusão na escola comum. Ainda que, felizmente, conforme demonstrado no



presente trabalho, possamos buscar e conseguir recursos através do PAR, é preciso atentar que a educação é parte de uma teia de segmentos que se conectam e se relacionam, onde não se pode conceber a materialização das políticas locais e nacionais como se estas fossem autônomas. Importante ressaltar também que a assistência técnica e financeira da União, imprescindível nesse contexto, vem sofrendo cortes no presente momento.

Com essa clareza é interessante ressaltar sobre o PAR que: se trata de uma ferramenta criada em 2007 e, ainda, pouco conhecida e utilizada pelas instituições de ensino. Considera-se, assim, importante continuar investigando sobre o mesmo com foco em suas implicações e reflexos na Educação Especial a fim de revelar o potencial de efetivação dessa política pública a favor da qualidade e democratização da educação no nosso país. Afinal, a despeito dos limites existentes, sua materialização implica a defesa da escola pública e inclusiva.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Imprensa Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.



BRASIL, Plano de Ações Articuladas – PAR: Caderno de estudos / Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE. Assessoria de Educação Corporativa. - 1. ed. - Brasília: MEC, FNDE, 2019. BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 20 mar.2022.

GHENDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie U. F. Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar*, 2019. Brasília, MEC, 2019.

KUENZER. Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

MORAES, M. G. de. (2007). Acessibilidade e inclusão social em escolas. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Despacho Nº 9311/2016. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação. Portugal, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em :16 março 2022.

VIEGAS, Luciane T.; BASSI, Marcos E. A educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. Reflexão e ação, v. 17, p. 54-87, 2009.

UNESCO. The Right to education: law and policy review guidelines. Paris, 2014.

UNESCO. Manual para garantir inclusão e equidade na educação. Brasília, 2019.

Capítulo 3

Não posso esperar que algo mude lá fora na vida social se eu mesmo não me puser em movimento.

Rudolf Steiner



ALINE SILVA DOS SANTOS



DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inclusão e Humanização



O BRAILLE E O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

Aline Silva dos Santos¹¹

Introdução

O presente trabalho abordará o tema o braille, e a importância das tecnologias aos deficientes visuais. De acordo com a Fundação Dorina Nowill estima-se 6,5 milhões de pessoas vivendo com deficiência visual no Brasil. Hoje em dia o tema inclusão é algo muito discutido, o respeito pelo ser humano e o seu desenvolvimento. A lei brasileira de inclusão Lei nº 13.146/2015, firmou-se como uma das conquistas ao deficiente visual.

Nesse propósito, a educação inclusiva exige o atendimento das necessidades especiais não apenas da pessoa com deficiência, mas sim de todos, apontar a importância do braille como uma ferramenta de adaptação ao deficiente visual.

A escola é um dos principais locais de desenvolvimento do ser humano, portanto, os professores devem ser mediadores, fazer debates, pesquisar sobre assuntos que interessem aos alunos, mudem o ambiente das aulas, proponham algo novo, aulas ao ar livre, uso de laboratório, materiais para apresentação de conteúdo, fazer com que atraia atenção e interesse dos alunos.

O objetivo principal da pesquisa é analisar o mercado tecnológico, voltado ao deficiente visual. Esta pesquisa justifica-se devido a dificuldade que o deficiente visual encontra ao conviver em sociedade, sendo necessário a ele realizar diversas adaptações, para o seu desenvolvimento.

1. Referencial teórico

¹¹ É mãe atípica; fundadora do “Sou deficiente Visual” no Instagram; Psicomotricista Clínica, Institucional e TGD; E-mail: bis1surfista @ gmail.com



De acordo com Sá et al (2007) desde os primeiros anos de vida à criança já é estimulada pelo mundo exterior a olhar o que acontece à sua volta. Visto que, nesta fase a visão é o elo com 10 os outros sentidos, pois este permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento. E para que as informações sejam transmitidas, as crianças com deficiência visual utilizam do tato como meio de comunicação. Segundo Laplane e Batista (2008, p. 210)

"a cegueira ocorre quando a visão varia de zero (ausência de percepção de luminosidade) a um décimo na escala optométrica de Snellen, ou quando o campo visual é reduzido a um ângulo menor que 20 graus".

Ainda de acordo com Defendi (2011, p. 9) "A pessoa cega é aquela que tem uma perda total ou residuo mínimo de visão que a leva a necessitar do Sistema Braille como meio de leitura e escrita".

Portanto observa-se a necessidade de tecnologias para que possam auxiliar os deficientes visuais, em tarefas do dia a dia, como ler e realizar atividades individuais.

Conforme Borges (2012), "uma pessoa cega pode ter algumas limitações, as quais poderão trazer obstáculos ao seu aproveitamento produtivo na sociedade".

Segundo Veiga (1983), o olho é responsável por pelo menos 4/5 das informações que a nossa sensibilidade capta do real. Num homem com visão normal, os outros quatro sentidos, juntos, trazem-lhe apenas 1/5 do material informativo originário do mundo que o rodeia, sendo que este 1/5 é subutilizado.

São diversas as importâncias de novas tecnologias ao deficiente.

Figura 1- Tecnologias auxílio do deficiente visual

CLASSIFICAÇÃO	ACUIDADE VISUAL SNELLEN	ACUIDADE VISUAL DECIMAL	AUXÍLIOS
VISÃO NORMAL	20/12 a 20/25	1,5 a 0,8	Bifocais comuns
PRÓXIMA DO NORMAL	20/30 a 20/60	0,6 a 0,3	Bifocais mais fortes lupas de baixo poder



BAIXA VISÃO MODERADA	20/80 a 20/150	0,25 a 0,12	Lentes esferoprismáticos lupas mais fortes
BAIXA VISÃO SEVERA	20/200 a 20/400	0,10 a 0,05	Lentes esféricas lupas de mesa alto poder
BAIXA VISÃO PROFUNDA	20/500 a 20/1000	0,04 a 0,02	Lupa montada telescópio magnificação vídeo bengala / treinamento o-m
PRÓXIMO À CEGUEIRA	20/1200 a 20/2500	0,015 a 0,008	Magnificação vídeo livros falados, braille aparelhos saída de voz bengala / treinamento o-m
CEGUEIRA TOTAL	SPL	SPL	Aparelhos saída de voz bengala / treinamento o-m

Fonte: Silva, 2019

Hoje em dia o celular contribui com diversos aplicativos que auxiliam as pessoas, existem alguns App disponíveis em versão gratuita e paga. Segundo o Hospital de olhos de Sergipe (2018), alguns dos principais são o *BlindToo1*, *Be my eyes*, *Color ID*, *iBrailer notes*, *Ubook*, aplicativos que faz medição de objetos, ler contas, código de barras, etiquetas, as cores de roupas e audiolivros.

2. Metodologia

Esta pesquisa se classifica quanto à abordagem em pesquisa qualitativa, visto que busca tanto conhecer conceitos e fenômenos e descrevê-los quanto demonstrar dados objetivos acerca das técnicas apresentadas. Quanto à natureza, este estudo se enquadra na pesquisa de natureza aplicada, dado que se propõe um estudo sobre o braille e as tecnologias disponíveis.

A respeito dos objetivos, a pesquisa é exploratória, já que este tipo de pesquisa visa uma aproximação com o tema por meio de levantamento bibliográfico, e também de tipo descritiva, pois, conforme Gil (2002, p. 42), ela “tem como objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Além disso, quanto aos procedimentos, foi realizada a pesquisa bibliográfica, uma vez que a Pesquisa Bibliográfica é feita a partir de material teórico revisado na literatura e em trabalhos científicos já publicados, como salienta Gil (2002, p. 44)



A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Dessa maneira, para uma maior compreensão do assunto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a qual foi respaldada em buscas no Google Acadêmico e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e vista ao campo sobre a temática em publicações, acerca das principais técnicas utilizadas.

Referências

DEFENDI, Edson Luiz. O livro, a leitura e a pessoa com deficiência visual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2011.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

Hospital de olhos de Sergipe. Tecnologias inovadoras para deficientes visuais. Disponível em: <https://www.hosergipe.com.br/blog/tecnologias-inovadoras-para-deficientes-visuais/>. Acesso em 19 julho 2021.

LAPLANE, A. L. F. de; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, maio/agosto, 2008.

LOUIS BRAILLE. Estatísticas sobre deficiência visual no Brasil e no mundo. Disponível em: <https://louisbraille.org.br/portal/2020/04/13/estatisticas-sobre-deficiencia-visual-no-brasil-e-no-mundo/> Acesso em 19 de julho de 2021.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual. Brasília, 2007. Disponível em: chrome-



extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf Acesso em 19 de julho de 2021.

SILVA. Crislandia. Deficiente Visual: Os diferentes tipos de deficiência visual, os desdobramentos e as soluções para essas pessoas. Disponível em: <https://vivendoadiferenca.com/deficiente-visual/> Acesso em 18 de julho 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. Belo Horizonte, 2001. p. 105-118.

Capítulo 4

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta como não há amor imposto.

Paulo Freire



**ROBERTA KARINA
IMANICHE**



DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
Inclusão e Humanização



HISTÓRIAS ENTRELAÇADAS: TRILHANDO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

Roberta Karina Imaniche¹²

*“HOJE ESTOU AQUI PARA CONTAR
MINHA VIDA.
UM POUCO TRISTE,
MAS SEM DÚVIDA
UMA LINDA TRAJETÓRIA.*

*ERA UM DIA TRANQUILO
SEM GRANDE EMOÇÃO,
EU NÃO ESPERAVA DORMIR E ACORDAR
NA MAIS COMPLETA ESCURIDÃO.*

*PASSAMOS DIAS DIFÍCEIS,
MUITOS MEDOS E INSEGURANÇAS,
MAS DEUS ESTAVA NO CONTROLE,
RENOVANDO A TODO INSTANTE AS
NOSSAS ESPERANÇAS.*

*OS MÉDICOS DISSERAM QUE SEIS
MESES NO HOSPITAL EU IA FICAR,
O QUE ELES NÃO SABIAM É QUE MINHA
FAMÍLIA ORAVA SEM SESSAR,
COMO A ÚLTIMA PALAVRA QUEM DIZ É
DEUS,
EM APENAS SETE DIAS PARA CASA EU IA
VOLTAR!*

*O TEMPO PASSOU RÁPIDO, MÉDICO
TODO DIA,
CIRURGIAS, COLOCAÇÃO DE PRÓTESES,
RECUPERAÇÃO QUE SURPREENDIA E
CAUSAVA EMOÇÃO
É MUITO FORTE O PODER DA FÉ E DA
ORAÇÃO.*

*TRÊS MESES HAVIAM SE PASSADO,
E PARA A ESCOLA EU QUERIA VOLTAR,
MAS AGORA TUDO ERA DIFERENTE,
E NINGUÉM SABIA COMO COMIGO LIDAR.*

*A DECEPÇÃO FOI GRANDE, ERA UMA
ESCOLA PARTICULAR,
QUE DESCOBRI COM MUITA TRISTEZA
NÃO TINHA NADA DE ESPETACULAR,
SOMENTE UM GRANDE AMIGO,
QUE PARA SEMPRE EU VOU LEVAR.*

*NÃO QUERIA MAIS IR PARA A ESCOLA,
MAS NÃO PODIA FICAR SEM ESTUDAR,
O QUE EU NÃO SABIA ERA QUE DEUS,
UMA BELA SURPRESA PARA MIM IA
PREPARAR.*

*DEPOIS DE MUITA LUTA, QUANDO EU JÁ
ESTAVA DESANIMADA,
CONHECI UM ANJO SEM ASA, ERA TIA
KARINA.
DEPOIS DISSO PERCEBI QUE MINHA VIDA
IA MUDAR.*

Prólogo

¹² Psicóloga; Pedagoga; Psicopedagoga; Especialista em Educação Especial e Inclusiva; rksousa80@yahoo.com.br



A História enquanto ciência descreve a vida de povos, sociedades diversas que se originam de maneiras específicas dentro de suas necessidades, vivendo experiências diferentes no tempo e no espaço. Assim, procura resgatar o movimento dinâmico da humanidade e tem início quando os homens começam a pensar na passagem do tempo, não em processos naturais, mas expressando sua vida e ação em conjunto: como trabalham, como produzem suas riquezas e usufruem delas, a forma como se organizam social e politicamente, como desenvolvem seu lazer e manifestam sua cultura, como expressam suas ideias criando formas diferentes de registrar seu pensamento, segundo nos ensina Campos (1992).

Existem muitas maneiras de marcar o início da História, seja de uma pessoa, bem como de um País, de uma sociedade, de uma comunidade, de um grupo de estudantes ou de pesquisadores que podem vir a influenciar no futuro, trazendo modernização e qualidade.

Ao longo desta pesquisa, vários aspectos referentes a história de vida da pesquisadora em questão, entrelaçam com a temática, ao qual compartilha um aspecto de sua essência, uma mulher com deficiente visual, especificamente com baixa visão que vivenciou e vivencia a inclusão e exclusão, nas várias instâncias sociais. Tecendo novas histórias, novas páginas e novas possibilidades para educação de crianças com deficiência visual.

Em sua infância acompanhou sua mãe e seus irmãos na paixão pelos livros. Lembra-se que em todas as prateleiras da casa havia livros de diversos tamanhos e cheiros para folhear, com ou sem cores e ilustrações, a variedade de texturas em relação às folhas de papel sempre a impressionavam: algumas finas e macias como seda e outras grossas e ásperas como lixa fina. Não decodificava os símbolos presentes nas inúmeras folhas, mas se encantava e as carregava como se fossem preciosas bonecas. No entanto, mesmo vivendo rodeada por livros, o processo de aprendizagem da leitura e escrita demorou muito para acontecer.

Cresceu com o objetivo de realizar aquele ideal “Filha um dia você vai ler e ajudar pessoas que enxergam menos que você”, palavras de sua mãe quando percebia seu desânimo, frente às dificuldades escolares, tanto de aprendizagem quanto de socialização, uma vez que, os materiais não eram adaptados às suas necessidades educacionais e os colegas não compreendiam sua limitação visual. Na época, os termos inclusão e exclusão não faziam parte



da pauta em reuniões pedagógicas e os professores apresentavam fragilidade frente ao caso, considerado um problema.

Pensar sobre a deficiência visual impõe à comunidade escolar refletir, frequentemente, aos questionamentos das crianças em salas de aula. Por exemplo: “Professora eu não enxergo as palavras escritas na lousa”. “Professora, minha mãe pediu para avisar que o meu caderno é assim mesmo, sem linhas”. “Professora me ajuda a ler este texto, o xerox está muito claro e a letra muito pequenininha”. “Professora posso gravar a sua aula?”. “Professora eu não sei ver as cores com facilidade, como devo fazer esta atividade?”. “Professor tenho medo da bola, pode bater no meu rosto”. “Professora estou sem grupo, ninguém me chamou ou aceitou, posso fazer sozinha?” Frases frequentes na vida escolar de alunos com déficit visual (neste caso baixa visão). Elas revelam a necessidade educacional especializada das crianças. Respostas pouco esclarecedora às perguntas da criança também podem ser exemplificadas: “Coloque sua mesa e sua cadeira aqui na frente e vá mudando de lugar com a mobília e seus materiais, cada vez que precisar copiar da lousa”. “Hoje você levanta da sua cadeira e se aproxima da lousa para copiar cada palavra escrita no quadro”, “Avisa sua mãe que este é caderno para desenho e você já está bem grandinha para desenhar, seu caderno deve ter pauta e linhas, não está vendo o caderno de seus colegas?”. “Fulano, quando você terminar sua tarefa, ajuda este aluno a ler a atividade”. “Não, que absurdo gravar a aula, só me faltava essa!”. “Pinte com qualquer cor, fazer o quê...?”. “Faça o trabalho depois com quem faltou, já que ficou sem grupo”. “Menina você já ouviu falar em Braille, acho que é o seu caso, mesmo enxergando um pouco...”.

Gostaria de fazer um parêntese com um breve relato, na primeira pessoa do singular, que lembro com frequência, pois ainda vivencio experiências semelhantes, mesmo na academia cursando Psicologia. Recentemente, eu estava em uma barraquinha de lanche, na igreja, no bairro onde cresci e um rapaz se aproximou bem perto e disse: “Você era aquela menina carequinha, não era?” (sic.), respondi que sim e ele completou, “eu sou o Marcelo, lembra? nas primeiras séries as professoras sempre colocavam nós dois juntos para fazer os trabalhos, porque ninguém nos chamava, eu por ser o único preto da sala e você por ser careca e cega, com todo respeito” (sic.).



Tais fatos estimularam e levaram a pesquisadora a estudar e aprofundar seus conhecimentos em deficiência da visão, em educação especial e educação inclusiva. Realizou diversos cursos de especialização sobre deficiência da visão em grandes instituições como no Instituto Benjamin Constant (IBC), na Fundação Dorina Nowill para Cegos e na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), realizando a pós-graduação Psicopedagogia: Educação Especial – Educação Inclusiva.

Mudou-se, no início de 2011, para uma cidade localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, onde passou a trabalhar como professora pedagoga no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual da cidade, a convite da Secretaria de Educação Inclusiva, que planejavam implantar a Sala Braille.

O programa Sala Braille, no Centro Pedagógico, tinha cunho social e educacional, ao qual, procurava disseminar o acesso e a democratização da informação, na perspectiva de contribuir para a inclusão social de sujeitos com limitações visuais.

Encontrando a fonte para realizar seu grande sonho, com esta oportunidade, a pesquisadora começa a participar desse projeto, atuando na mediação de leitura e alfabetização em linguagem Braille com adultos, incluindo idosos e crianças, bem como na orientação para o aprendizado do Sistema Braille, com toda a rede educacional no Município, junto as escolas e as famílias.

Para os leigos e mesmo para vários profissionais da vasta área da educação inclusiva, o Sistema Braille é apenas pontinhos em relevo para cegos lerem. Um sistema de difícil compreensão porque em nada se assemelha com as letras e números do nosso alfabeto. De fato, o aprendizado do Braille por crianças em alfabetização requer pré-requisitos de muita estimulação motora, tátil, cenestésica além do apoio familiar, como primeiro grupo social, que influencia diretamente no desenvolvimento de todas as crianças com a mesma importância para a criança cega, apoiando na construção de mapas mentais e visão de mundo.

Foi no Centro Pedagógico, que conheceu uma família com uma criança que se tornou cega, aos dois anos, após um acidente. Realizando junto a equipe pedagógica as primeiras intervenções e posteriormente, acompanhando seu desenvolvimento de aprendizagem, no Centro e na Escola Municipal, ao qual estuda até hoje com 14 anos de idade.



1. Refletindo sobre a Simbologia e Significados

De acordo com Almeida (2011), no processo de alfabetização de qualquer criança, o símbolo faz parte de seu contato com significados criados socialmente, em que na brincadeira de faz de conta espontânea as crianças gradativamente transferem significados como, por exemplo, uma caixa que vira um carrinho ou os dedos que se movimentando viram menino correndo. Assim foi trabalhada a simbologia com Vitória, desde representações gráficas de placas de trânsito, bandeiras e a confecção de uma história, baseada em fatos reais, cuja uma menina é representada simbolicamente por uma meia, ao qual trabalhou se de tal modo a questão da subjetividade, situação em que Vitória declarou alegremente “é um privilégio ser uma meinha desta querida professora Sra. meia” (sic.).

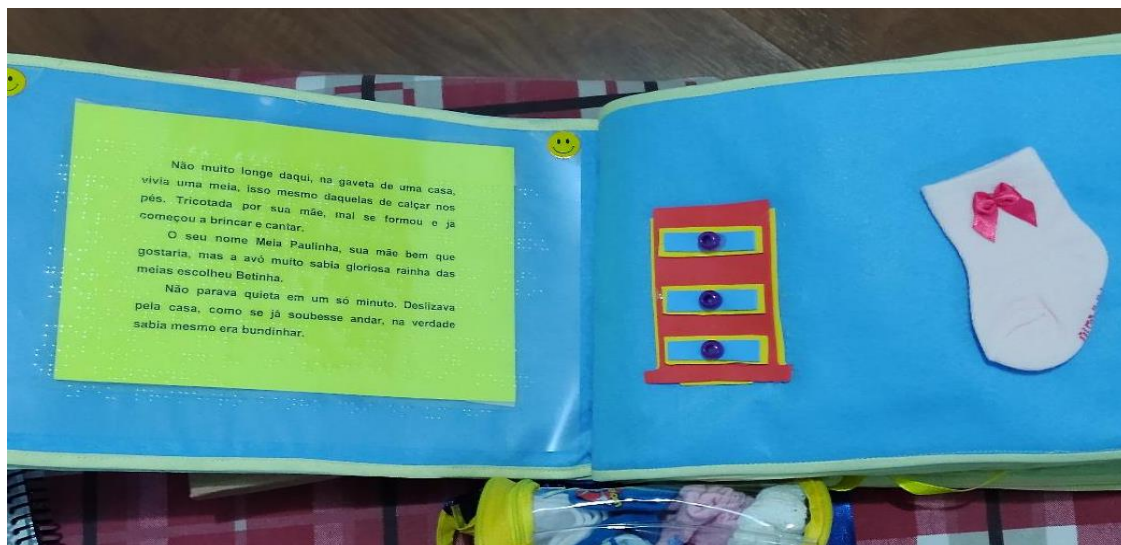
Para além das propostas dos pesquisadores, as professoras confeccionaram materiais táteis, favorecendo a aprendizagem de todos como bandeiras, aproveitando a temática das Olimpíadas, placas para sinalizações em tinta e em Braille, entre outros. Almeida comenta:

Quando se vê uma criança empurrando uma caixa dizendo tratar-se de um carrinho, ela representa o carro, satisfazendo-se com aquela ficção. Nesse caso, o vínculo entre o significante (caixa) e o significado (carro) permanece inteiramente subjetivo. [...] Para dar ou reforçar a noção de símbolo às crianças que se alfabetizam, sugere-se trazer para elas um grande número de material que lhes remeta esta ideia. Crianças que enxergam ou videntes: flâmulas de clubes de futebol, bandeiras de diferentes países, emblemas, sinais de trânsito, fotografias, paisagens, dramatizações. Crianças cegas: recurso auditivo – diferentes tipos de apitos (guarda de trânsito, fábricas, navios, trens), toque de sirenes (ambulância, carros de bombeiro e polícia), toques diferenciados de sinos; ,recurso olfativo (cheiro de terra molhada indicando chuva, cheiro de fumaça indicando fogo), jogos de papéis (brincar de médico, de telefonista, de professor), teatro entre outros. (ALMEIDA, 2011, p.45)

Apresentaremos alguns dos materiais supracitados, confeccionados por professores e pela psicopedagoga, que trabalhou a simbologia ao longo dos atendimentos na Sala Braille concomitantemente com a turma e os professores da escola.



Figura 1: Livro das Grandezas: Livro Tátil em Braille e tinta, ilustrado com meias de diferentes tamanhos



Arquivo particular, 2015

Figura 2: O Trânsito: Livro Tátil em Braille, áudio e tinta, ilustrado com diferentes texturas



Arquivo escolar, 2015.



Figura 3: Bandeira do Brasil Tátil, confeccionada com emborrachado e pode ser desmontada em partes.



Arquivo particular, 2013.

Outra forma que trabalhou simbolicamente os significados, tanto com as turmas que Vitória passou, como com as professoras em cursos de aperfeiçoamento, foi o “Jogo com Tecido Perfumado”, com fundamentação em jogos cooperativos realizados com Paraquedas, alguns foram adaptados para uma nova perspectiva de simbolizar o céu ou o teto para as pessoas com deficiência visual, bem como a terra no chão e balanço das árvores, as ondas agitadas ou calmas do mar, criando com as próprias crianças novos contextos ao qual, as crianças se divertiam com a brincadeira, simples e repleta de significados.

Segundo Trindade (2010), o pano macio e confortável ao toque, por si só já remete a ninho, aconchego, afeto, o autor propõe atividades com o corpo simbólico e lúdico. Adicionamos ao tecido (geralmente um lençol grande), as essências aromatizadas (lavanda ou *lemongrass*) para intensificar os sentidos das crianças e proporcionar outras possibilidades. Novos conceitos se formam a medida que o orientador convida cada criança a segurar as beiradas do tecido e “mágica se faz” o círculo está pronto. Realiza - se algumas atividades supracitadas e explorando lateralidade, noções de direção (direita, esquerda,



alto, baixo, em cima e em baixo), fundamentais para a alfabetização em especial do Sistema Braille.

Após a criança ter vivido o elemento concreto, solta-se o tecido e a roda se presentifica, propondo novas atividades com as mãos dadas. O espaço da roda e grupo se forma a partir deste objeto concreto. A palavra roda pode ser mencionada pelo orientador após a experiência, que certamente as crianças com deficiência visual ou não já terão internalizado o significado do termo roda de pessoas. Enquanto adultos sabemos e temos formado em nossa mente o que é um círculo, as crianças pequenas não. A partir desta perspectiva, não é raro perceber que as crianças apresentam dificuldades para se organizarem quando escutam “vamos fazer uma roda?”. Com a proposta observou-se a facilidade de Vitória se colocar na roda, sem esperar ninguém a lhe guiar, trouxe segurança e independência, assim como com outros educandos com outras demandas para com o aprendizado ou ao grupo.

Além de aspectos de integração, trabalho em equipe a atividade proporciona a percepção da importância de si dentro do grupo, em um movimento de auto percepção e percepção do grupo, Trindade (2010).

Figura 4: Jogo Tecido Perfumado.

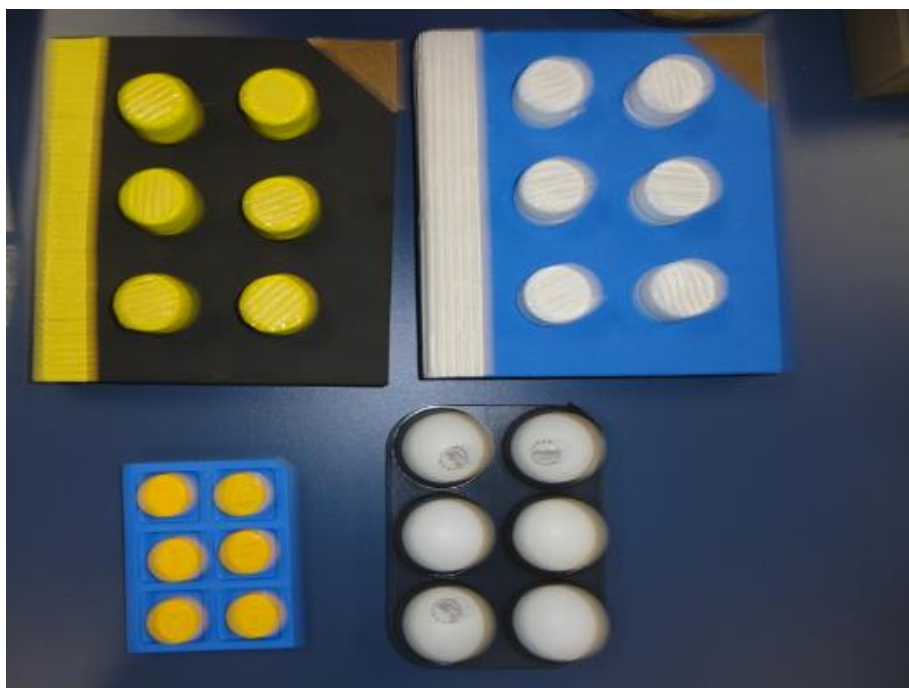


Arquivo particular, 2015.



Uma infinidade de materiais e jogos podem ser elaborados para facilitar a aquisição de conceitos de psicomotricidade fina e cognição ao longo do aprendizado da escrita e leitura em Braille. Visto que as letras do Alfabeto Braille se consolidam a partir das combinações de pontos em relevo, dispostos em um retângulo, chamado Cella Braille, no início deste trabalho, assim como com as crianças que enxergam gradativamente adquirem a percepção e apreensão das mãos para usar o lápis sem quebrar sua ponta, passam por várias etapas desde o uso do giz de cera quadrado, depois grosso, até manusear com destreza o lápis. Com Braille não é diferente apenas mudam os instrumentos e as técnicas, como perfurações com o punção no papel em diferentes direções, primeiramente e posteriormente orientado, que no início até furam a folha e aos poucos os pontos se alinham para um toque agradável ao tato. Bem como as Celas Braille são trabalhadas de tamanhos variados e confeccionadas em diferentes tamanhos e materiais, para gradativamente alcançar e transpor para cела em tamanho real (ALMEIDA, 2011, p. 35). Assim celas vazadas foram usadas em diferentes tamanhos para internalização do conceito, com Vitória e o uso de materiais simples e baratos, como caixas de ovos e bolinhas de *ping pong* e isopor.

Figura 5: Modelos de Cella Braille Ampliadas.



Arquivo Pessoal.



Figura 6: Criança escrevendo na Reglete com o punção.



Arquivo particular, 2015.

Almeida (2011), apresenta a importância de proporcionar o prazer pela escrita, com diferentes materiais, como seria para criança que enxerga com a alegria de descobrir os traços e letras e aponta:

Essa criança precisa e tem o direito de vivenciar um estágio lúdico, descompromissado, no instante dessa apropriação tão importante e complexa. O professor ou psicopedagogo alfabetizador deverá levar ao aluno opções de materiais que o façam experimentar as mesmas sensações de alegria e de prazer vividas por qualquer criança que descobre a magia e o encanto do elemento escrito. Esponjas, placas de borracha, isopor ou de cortiça, bastidores de bordado revestidos de papel constituem-se em recursos simples, e ao mesmo tempo valiosos, para que o educando se familiarize com o ato de pegar o punção, perfurar o papel, explorar o espaço da folha, combinar pontos. É importante que a “cela Braille”, mesmo que de forma representativa, entre nessa etapa do trabalho. Por isso, todo esse material de pré-escrita deverá ter a forma retangular, figura que evoca a “cela Braille” verdadeira. (ALMEIDA, 2011, p. 42).



Nesta perspectiva, muitos materiais foram utilizados com Vitória, em recontos de histórias com bonecos e brincadeiras. Inspirando professoras a reproduzir os materiais no curso de aperfeiçoamento.

Figura 7: Boneco Braillinho.



Arquivo particular, 2015.

Paralelamente aos exercícios com a reglete e o punção realizou se atividades junto a máquina de escreve em Braille, ao qual requer treino motor dos dedos e atenção para apertar as teclas juntas, ao escrever as letras.

Figura 8: Criança escrevendo na Máquina Braille Perkins.



Arquivo particular, 2015.

Preocupados também com a leitura de Vitória e dos frequentadores do Centro, uma das ações do planejamento foi a solicitação de materiais didáticos



adaptados em Thermoform¹³ e em relevo ao Instituto Benjamin Constant, procurando estabelecer uma ponte entre o acesso as informações e materiais pedagógicos com a escola e a Sala Braille, disponibilizando materiais em alto relevo relativos a conteúdos curriculares trabalhados desde a educação infantil ao ensino médio, tais como: cadernos de pré-leitura do Sistema Braille, mapas, fórmulas de matemática, tabela periódica, livros literários a tinta com fonte ampliada e em Braille, livros em áudio, entre outros. Este material foi recentemente, transferido para escola a fim de favorecer o ensino de vários alunos.

Figura 9: Materiais em Thermoform. Instituto Benjamin Constant.



Arquivo Privado, 2011.

No que tange a leitura, antes de pensar nos requisitos preparatórios para aquisição desse domínio cognitivo em relação ao Sistema Braille, outros fatores estão inseridos e apenas uma pequena reflexão destes aspectos se refere a compreensão do que está sendo lido. Não pretendíamos alcançar uma leitura mecânica dos pontos em alto relevo, representando as letras e palavras, assim sempre buscamos dialogar sobre os aspectos que estavam sendo escritos com relação a quais informações estavam presentes, quais mensagens um texto apresentava. Quais sentimentos evocavam na leitura a longo prazo de Vitoria.

Para Martins, Maria (1996), não só a leitura sensorial caracteriza os aspectos envolvidos no ato de ler, mas a leitura emocional que emerge empatia, a leitura racional a nível intelectual que complementa as duas anteriores ao passo estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão “Possibilitando-lhe no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria

¹³ Thermoform é um equipamento que faz impressão em alto relevo, em suporte poliéster cristalino de materiais didáticos como mapas, tabelas, gráficos etc. Produzido e distribuído gratuitamente pelo IBC.



individualidade com o universo das relações sociais [...]” (MARTINS, Maria, 1996, p. 66).

Ainda nesta perspectiva, a autora Kleiman disserta:

A compreensão de um texto é um processo que caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura, o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo [...]. (KLEIMAN, 2004, p. 13).

A compreensão de uma leitura, seja ela de qualquer instância (linguística, gestual, etc.), não acontece sem a interação entre o conhecimento prévio do leitor com o objeto lido. Freire (1985) traz uma posição muito interessante em relação ao aprendizado do sujeito, afirmando que “Quanto mais próximo da sua realidade, mais fácil será seu entendimento, na alfabetização de pessoas [...]” (FREIRE, 1985, p. 22). O autor propõe que se organizem palavras, textos vindos do universo vocabular dos sujeitos inseridos para que possam ter a oportunidade de ler e reler seu próprio mundo.

Para Freire (1985) “[...] a leitura da palavra não apenas precedida pela leitura de mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”, instigando o senso crítico. Para o autor, o processo de aquisição da leitura está vinculado a educação, esta por sua vez ao fator político, que muitas vezes hegemoniza o saber e as informações, longe de promover cidadãos pensantes.

Para além de políticas públicas, de fato o trabalho partiu da estimulação para a aquisição da leitura, mas simultaneamente estávamos disponibilizando diferentes fontes de informações, realizando dinâmicas com a turma de Vitória com apoio de caixas de remédios, alimentos, perfumaria que já estavam com descrição em Braille, mesmo que ainda não soubesse ler as letras e formar as palavras disponibilizando o que o mundo ao seu redor dispunha em Braille, ainda que pouco foi essencial para seu aprendizado após a superação da resistência frente ao aprendizado do Braille, que Vitória apresentava.

Assim como no processo de escrita, Almeida (2011), elenca sugestões ao qual podem contribuir para o aprendizado da leitura em Braille, não tomando



como uma receita pronta, mas um norteador que guiou os atendimentos psicopedagógicos realizados com Vitória no Centro, tais como demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 1. Orientações para aprendizagem da leitura em Braille

1 – Discriminação tátil:	2 – Organização da página escrita: A criança deverá ser levada a compreender:	3 – Trabalhar o elemento escrito:	4 Trabalhar os movimentos corretos das mãos no ato da leitura:	5 Discriminação auditiva: O aluno deverá ser trabalhado a fim de:
Explorar o maior volume possível de objetos:	Que se lê da esquerda para a direita, deslizando a ponta dos dedos sobre a linha;	Oferecer linhas pontilhadas;	Deve evitar-se excesso de pressão do dedo sobre a letra, isto diminui a qualidade da percepção;	Perceber, reconhecer, identificar, discriminar e localizar a gama variada de sons existentes;
Identificar diversos tipos de objetos;	Que as linhas são dispostas no papel de cima para baixo;	Oferecer linhas pontilhadas contendo sinais iguais;	A leitura tátil se faz através de movimentos contínuos, portanto as pausas são mínimas;	Reconhecer através de jogos de palavras começadas e terminadas pelo mesmo som;
Classificar diversos tipos de objetos quanto à forma, tamanho, textura, etc.;	Que as linhas têm começo e fim;	Oferecer linhas pontilhadas contendo sinais diferentes;	O professor precisará conduzir a criança a estar com o dedo em permanente movimento;	Discriminar a identidade de sons através de palavras que contenham rimas.
Seriar objetos de diferentes espécies (gradação crescente e decrescente), visando preparar o aluno para compreender os diferentes tamanhos de palavras e linhas;	Que as linhas podem estar completas;	Oferecer um modelo e pedir à criança que o identifique na linha traçada ou pontilhada.	O dedo lê letra por letra. Deve evitar-se movimentos desnecessários: de cima para baixo, de baixo para cima, regressivos;	
Estabelecer as noções básicas de : a) semelhança, diferença, equivalência; b) largura (largo – estreito); c) posição (em cima, embaixo, entre, linhas vertical e horizontal); d) lateralidade (esquerda – direita); e) textura (áspero – liso); f) distância (longe – perto); g) comprimento (longo – médio – curto); h) tamanho (grande – pequeno); i) quantidade (muito – pouco); j) espessura (grosso – fino); k) altura (alto – baixo); l) peso (pesado – leve); m) resistência (duro – macio); n) temperatura (quente – frio – morno – gelado); o) conteúdo (cheio – vazio); p)	Que as linhas podem vir com espaços vazios		O professor deverá alertar a criança para que tenha o cuidado de perceber todas as unidades contidas na linha; isto servirá de preparação quando já estiver dentro do processo de alfabetização lendo palavras;	



profundidade (fundo – raso).				
	Que as linhas podem variar de tamanho.		A leitura tátil se faz letra por letra e a palavra só é percebida quando termina.	

Fonte: ALMEIDA, 2011, p. 93-94

De modo sempre muito lúdico, brincando com os movimentos dos dedos indicador e dedo médio “então até logo amiguinho, nos encontramos na linha de baixo, beijos”, o processo foi se consolidando com apoio dos livros de pré-leitura e Dedinho Sabido, desenvolvidos por Almeida para a efetivação da alfabetização da leitura em Braille das crianças cegas. Juntamente com outros recursos descritos, o apoio dos colegas, professores família e gestão escolar.

Figura 10: Caderno de Pré-leitura em Braille, Vol. 2.



Arquivo Particular, 2015.

De fato, após as particularidades que envolvem a aquisição da habilidade de ler e escrever em Braille, paralelamente os fonemas eram apresentados, a percepção dos sons e assim como com outras crianças o processo de alfabetização se fez, considerando um processo sintético o mais adequado na alfabetização de crianças cegas. Por isso, optamos pelo método silábico, que requer um treino auditivo para a criança perceber que as palavras são formadas silabas e famílias silábicas (ALMEIDA, 2011, p.98). Com apoio de materiais didáticos próprios Vitória foi assimilando gradativamente a escrita tátil,



porque auditivamente já estava muito bem desenvolvida, no que se refere a noção das sílabas.

Com um pequeno diferencial, Vitória foi criada em um contexto familiar em que seus parentes exercem a função de professoras, Vitória não apresentou dificuldades em sua aprendizagem na alfabetização no Sistema Braille, à sua própria parente realizou a formação em Alfabetização no Sistema Braille e outros temas que envolvem a deficiência da visão, disponibilizada pelo Município, acolhendo e estimulando. Almeida comenta a necessidade desse apoio familiar como eixo fundamental para o desenvolvimento do sujeito.

Toda criança necessita de apoio familiar. Quando nos deparamos então com as circunstâncias adversas que geralmente cercam uma criança deficiente visual, seja cega ou de baixa visão, verificamos que a ação da família junto a ela é de fundamental importância. Nas etapas evolutivas do homem, a qualidade do seu crescimento global, mede-se pelo volume de oportunidades e estímulos que lhe é oferecido. Neste caso, a desvantagem entre uma criança privada da visão, ainda que parcialmente, e outra vidente, faz-se clara e precisa ser encarada com realismo e coragem. (ALMEIDA, 2011, p.21)

E a família de Vitória, sempre muito presente, contribuindo para a formação da rede junto ao processo educacional de Vitória.

2. Confeção de Materiais que favorecem a alfabetização em Braille

A fim de desenvolver as habilidades no sistema nervoso central, uma metodologia prática e concreta favorece o aprendizado, ao qual ao longo do processo de alfabetização em Braille uma gama de procedimentos podem ser realizados, como os já citados e outros que no dia a dia podem ser descobertos e implementados no planejamento pedagógico e psicopedagógico como por exemplo: dinamizar as aulas com jogos adaptados, como baralho, dominó, jogo da memória, livros táteis ou ilustrados com brinquedos, materiais recortados em papel cartão com formato de frutas ou dobraduras com o uso de essências aromatizadas para tornar mais real o recorte e o origami, objetos do cotidiano em miniaturas e em tamanho real, incluindo plantas e frutas.



Figura 11: Colmeia Alfabética, Brinquedo Pedagógico



Acervo pessoal, 2016.

A Colmeia Alfabética, confeccionada com caixas de sapatos, foi criada para a realização de atividades com toda escola, de modo que os alunos conhecessem um pouco sobre o Sistema Braille, junto a aluna, que foi explorando as formas, texturas. Todos se envolveram na dinâmica, na descrição dos objetos, importância do seu uso em nosso cotidiano, criaram histórias e muitas outras brincadeiras foram criadas. A cada grupo os materiais eram trocados, muitos deles com aromas, sonoridade, para despertar outros sentidos. Algumas vezes os alunos eram convidados a colocar uma venda nos olhos, se aproximando do mundo da cegueira, gerando empatia e até acolhimento não só por F, mas por outros colegas com necessidades educacionais especiais. As noções de lateralidade direita, esquerda, em cima e em baixo, puderam ser exploradas por todos os alunos, aspectos fundamentais a serem aprendidos na pré-alfabetização em Braille.



Pranchas foram confeccionadas para trabalhar conceitos como: dentro e fora, perto e longe, em cima e em baixo, maior que, entre outros com o cuidado de apresentar concretamente em objetos os perspectivados conceitos trabalhados nas pranchas. Possibilitando que a criança use seu próprio corpo, apropriando inclusive de sua alta imagem, Siaulyis, 2005.

Figura 12: Pranchas Táteis. Conceito: Dentro e Fora.



Arquivo Particular, 2014.

O livro tátil é uma obra que possibilita a inclusão do leitor com deficiência visual através da utilização de diversos materiais texturizados em sua fabricação, tais como camurças, tecidos, velcros etc. Também pode conter objetos reais, objetos em miniatura, brinquedos etc.

Segundo Martins, Maria, (1996), antes de ser um texto escrito, o livro é um objeto em que a interação com o mesmo pela criança, seja admirando, rasgando, conservando ou folheando, possibilita novas percepções a partir da identificação de características próprias deste objeto com forma, cheiro, cor, textura e até som, tornando o livro um objeto especial, fonte de prazer como qualquer brinquedo, o qual “Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, a fim de saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas.” (MARTINS, Maria, 1996, p. 43).

Muitos livros táteis foram confeccionados na Sala Braille, ao qual o trabalho de conclusão de formação em Alfabetização no Sistema Braille. por professores e profissionais ministrado nos anos de 2014, 2015 e 2016, foi a sugestão de transformar os livros enviados ao Centro, pelo Instituto Benjamin Constant, impressos em Braille, em livros com duas escritas (em tinta e em Braille) e sensorial ilustrados com objetos, diferentes texturas, brinquedos,



possibilitando uma leitura entre os alunos que não enxergam com aqueles que enxergam. Além de um CD com o texto em áudio. Assim a escola ficou com um grande acervo de livros sensoriais que F, foi explorando e lendo ao longo de sua alfabetização e muitas vezes acompanhada de um de seus colegas.

Os primeiros livros neste formato (em Braille, em tinta com objetos do cotidiano e brinquedos) que F, teve contato foram os apresentados a seguir:

Figura 13: Confusão no Banheiro, Livro Tátil: Bárbara Braga e Roberta Karina de Sousa Imaniche.



Arquivo Particular 2012.

Figura 14: O Árbitro: Livro Tátil: Roberta Karina de Sousa Imaniche.



Arquivo Particular, 2008.

3. Atividades de Vida Diária -AVD'S

Nos atendimentos na Sala Braille, as práticas educativas para uma vida independente eram trabalhadas com Vitória através da ludicidade e com apoio dos livros sensoriais com brinquedos em miniaturas evocando hábitos da rotina do dia a dia, cujo objetivo central segundo Jesus (2012, p.1), “proporcionar à criança condições para que, dentro de suas potencialidades, possa formar hábitos de autossuficiência que lhe permitam participar ativamente do ambiente”, ao qual alguns hábitos como de higiene pessoal, vestuário, atividades domésticas eram representadas com as brincadeiras, ao qual o programa em si, que precisaria de uma estrutura de uma casa não aconteceu efetivamente, mas



com o apoio da família os conceitos foram sendo internalizados. A própria atividade com tecido citada anteriormente foi instrumento para trabalhar conceitos de postura corporal, conforme orienta Trindade (2010).

Além de explorar outras questões como desenvolver a noção de tempo, quantidade, representação dos numerais, uso do relógio, função dos objetos, noção de horas e rotina, bem como meses e dias da semana, desenvolver a psicomotricidade fina ao vestir as bonecas, desenvolver o hábito pela leitura, desenvolver o jogo simbólico do faz de conta, entre outros aspectos.

Figura 15: Ajudando a Mamãe. Livro Brinquedo.



Fonte: Siaulys (2005. p. 94).

Figura 16: Brincando com as Horas. Livro Brinquedo.



Fonte: Siaulys (2005. p. 136).



Figura 17: Explorando as quantidades.



Arquivo Particular;

Figura 18: Maquete em construção do interior da casa, com mobílias em miniatura.



Arquivo Particular, 2014.

A utilização de maquetes dos principais ambientes utilizados por Vitória, facilitaram sua locomoção e noção espacial. O trabalho sobre Orientação e Mobilidade (com uso da guia ou bengala branca, também foi realizado de maneira lúdica com brinquedos que antecipam o uso deste instrumento como bambolê com sementes dentro, entre outros além do uso da colher como instrumento precursor da bengala pois ambas “gerenciam o espaço: a colher no prato e a bengala no chão” (HOFFMAN, 1997), assim como ambos são importantes paralelamente ao processo do uso do punção ao perfurar o papel.



Figura 19: sugestão de atividade para explorar Motricidade fina, com o uso da colher



Fonte: Almira, 2020.

Alguns projetos lúdicos foram criados e experienciados por Vitória, junto a família e os profissionais da escola, que inclusive realizaram a formação em Orientação e Mobilidade para facilitar o desenvolvimento de Vitoria, em sua autonomia espacial e locomoção. Bem como o uso de técnicas de cuidados para preservar a integridade da aluna e não se machucar ao ser guiada por videntes, foi apresentada a toda comunidade escolar. Segundo a autora o uso da colher possibilita uma transição favorável para o uso da bengala longa.

Com a manipulação livre da colher, a criança cega desenrola sua competência motora de preensão e desenvolve habilidades de sustentação, equilíbrio, coordenação e orientação espacial, organizando os movimentos e (re) conhecendo as similaridades e alterações captadas pela percepção tátil quando uma ação é mediada por um instrumento. A frequência e a continuidade do uso da colher viabilizam o refinamento gradativo das competências e habilidades motoras e psicomotoras, estruturais ou funcionais. Segura e sustentada por um conhecimento internalizado e estruturado, a criança cega desliza este saber do uso bem-sucedido da colher para uma utilização mais adequada e racional da bengala, uma vez que ela recolhe e decodifica com maior precisão e com menor necessidade de estímulos a informação do ambiente que sua bengala lhe oferece em função de já ter internalizado a dinâmica da percepção tátil-cinestésica por via indireta. (HOFFMANN, 1997, p.39)

Em razão do medo ou insegurança Vitória, prefere estar sempre acompanhada por alguém que enxerga, na escola, embora conheça cada cantinho daquele prédio imenso. Já em sua casa sua autonomia é bem desenvolvida.



A composição nos ambientes torna-se importante para organização e formação de mapas mentais pelas crianças cegas, de modo que ao ingressar na Escola Municipal Vitória, vivenciou algumas técnicas de Orientação e Mobilidade como rastreamento com as mãos, tomando conhecimento dos ambientes, além de explorar maquetes da sala de aula.

Figura 20: Pré-Bengala com Bamboê adaptado.



Fonte: Siaulys (2005. p. 106).

Percebemos ao analisar os dados, o uso de diferentes procedimentos, técnicas e materiais considerados fundamentais neste trabalho de inclusão com Vitória, principalmente por via da ludicidade abriu caminhos para novas possibilidades principalmente no envolvimento do grupo e da coletividade, para a construção de práticas inclusivas, culturas e histórias. Intercalavam-se os atendimentos, na mesma semana em realizar um trabalho com o grupo, frente ao aprendizado do Braille Soroban, Orientação e Mobilidade, Atividades de Vida Diária e individualizado na Sala Braille. Em momentos únicos de aprendizado para o mediador e para os educandos.



4. Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, observamos que a inclusão para todos estaria primordialmente ligada ao uso do Sistema Braille e a Linguagem de Sinais, a Libras com igualdades de direitos, oportunidades de comunicação. Por outro lado, a tecnologia, que diga se de passagem também tem um custo muito alto, pode ser suporte, mas não substituir uma forma de linguagem, própria para pessoas deficiências visuais e auditivas. Precisamos nos movimentar para mais pessoas conhecerem o Sistema Braille e fazer deste código uma experiência diferente, até lúdica com crianças disseminando sua importância.

Referências

- ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Alfabetização através do Sistema Braille**, Rio de Janeiro: 2011. Apostila do Curso de Alfabetização através do Sistema Braille, impressa pelo Instituto Benjamin Constant.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**: A Escola da Ponte. Papirus Editora, Campinas, SP, 2001.
- BARBOSA, Luciana Maria Molina. **Grafia Braille**: Semeando Leitores e Escritores Competentes, 2012, disponível em <<http://www.brailu.com/>> Acesso em: 24 mai. 2012.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia, **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: Da intervenção precoce a integração escolar. Campo Grande: Plus, 2000.
- CAMPELLO, Maria Rita. **Estimulação Precoce**, Rio de Janeiro: 2012. Apostila do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão, impressa pelo Instituto Benjamin Constant.
- CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. **Elementos Cognitivos e Histórico-Culturais para pensar a prática inclusiva da criança com deficiência visual** In: Campos, Regina Célia Passos Ribeiro de (Org.). Deficiência Visual e Inclusão Escolar: desfazendo rótulos, Curitiba: CRV, 2016.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**, São Paulo: Pulo do Gato, 2009.



CORRÊA, Rosa Maria. **Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**: Apresentação em Power Point, curós de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

FERREIRA, Elise de Melo. **O Sistema Braille**, Rio de Janeiro: 2012. Apostila do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão, impressa pelo Instituto Benjamin Constant.

FORTES, Danilo Ribeiro Sá; IMANICHE, Roberta Karina de Sousa; SILVA, Mirian Beatriz Campolina. Novos Olhares sobre a Inclusão: como lidar com a pessoa com deficiência visual. Cegueira e baixa visão em ambientes escolares inclusivos. In: Campos, Regina Célia Passos Ribeiro de (Org.). **Deficiência Visual e Inclusão Escolar**: desfazendo rótulos, Curitiba: CRV, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortês, 1985.

FREITAS, Fernando. **Fundação Dorina e LEGO Foundation lançam LEGO Braille Bricks para crianças cegas**. Fundação Dorina Nowill para Cegos, São Paulo, 2019. Disponível em <<https://www.fundacaodorina.org.br/blog/fundacao-dorina-e-lego-lancam-braille-bricks/>> Acesso: 14/05/2020

GLAT, Rosana (org). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GEINE - Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais. **Quem Somos**. Disponível em: <<https://geineufmg.com.br>>. Acesso em 27 out. 2020.

HADDAD, Maria Aparecida Onuki; SAMPAIO, Marcos Wilson; SIAULYS, Mara O. de Campos;. **Baixa Visão na Infância**. Guia Prático de Atenção Oftalmológica. São Paulo: Laramara, 2011.

HOFFMANN, Sonia B. Da Colher à Bengala Branca: do prato a rua - Mobilidade da criança cega. **Revista Perfil**, Porto Alegre, v.1, n.1, p.38-41, 1997.

IMANICHE, Roberta Karina, **O Sistema de Comunicação em Braille e suas implicações no século XXI: Contribuições da Psicopedagogia**. Dissertação (Bacharelado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG, 2020.



JESUS, Elizabeth Ferreira de. **Práticas educativas para uma vida independente.** Rio de Janeiro, 2012. Apostila do Curso de Qualificação de Professores na área da deficiência da visão, impressa pelo Instituto Benjamin Constant.

KATZ, Lawrence C; RUBIN, Manning. **Como Manter o seu Cérebro Vivo:** exercícios neuróbicos para ajudar a prevenir a perda de memória e aumentar a capacidade mental. Tradução de Alfredo Barcellos Pinheiros de Lemos. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura, Campinas SP, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. **Inclusão Escolar: O quê é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Summus editorial, 2015.

MONTEIRO, Paula; MANHÃES, Luciana Pereira e KASTRUP, Virgínia. **Questões Acerca da Teoria da Compensação no Campo da Deficiência Visual.** Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro: Serviço Público Federal, Instituto Benjamim Constant, 2007.

MORAIS, Paula Branco. Sistema Braille X Recurso Tecnológico. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Universidade Americana, Asunción - Py. 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento - Um Processo Sócio-histórico.** São Paulo. Scipione, 2011.

OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira. **Desbraillização: Realidade e Perspectivas** In: Amiralian, Maria Lucia Toledo Moraes (Org.). Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2009.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização:** normas da ABNT para apresentação de projetos de pesquisa. Belo Horizonte, 2019.

SIAULYS, Mara O. Campos. **Brincar Para Todos.** LARAMARA, Associação Brasileira de Assistência Ao Deficiente Visual. São Paulo, 2005.

STRULLY, Jeffrey; STRULLY, Cindy. **As Amizades como um Objetivo Educacional: O que aprendemos e para onde caminhamos** In:



STAINBACK, Susan e STAINBACK, Willian (Org.). **Inclusão**: Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 170 -183.

TRINDADE, André. **Gestos de Cuidado, Gestos de Amor**. São Paulo: Summus, 2007.

Capítulo 5

*Ninguém nasce feito, é experimentando-nos
no mundo que nós nos fazemos.*

Paulo Freire



KÁTIA REGINA EBURNEO



DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inclusão e Humanização



INCLUSÃO INVERSA: UM OLHAR PARA A DEFICIÊNCIA AUDITIVA E SURDEZ

Kátia Regina Eburneo¹⁴

Introdução

Trabalhar com inclusão nas escolas requer entendimento do assunto e acolhimento de forma com que o aluno incluído sinta os seus direitos resguardados e efetivados. Mena (2000) pontua desafios encontrados na tarefa de oportunizar escolarização a crianças com necessidades educacionais especiais. Para este autor, falar de Educação Especial exige atenção para as nuances de ambiguidades as vezes contraditórias.

Tavares (2019) salienta que a sociedade por milênios foi exclusivista, a ponto de sacrificar a própria prole já que em tempos remotos as pessoas eram vistas como imagem e semelhança de Deus, e em nome desta perfeição, infanticídios de crianças deficientes eram comuns entre os espartanos e entre os romanos.

Silva, Gonçalves e Alvarenga (2012) elucidam que a inclusão não pode discriminar aqueles que carregam consigo uma carga histórica de sofrimento e segregação. Omote et al (2005) complementam ao esclarecer que o termo inclusão implica em transformação, tanto do ambiente escolar quanto das atitudes dos profissionais e/ou demais pessoas que lidarão com os incluídos, fazendo assim uso da empatia, respeito à diversidade bem como senso comum de igualdade e direitos.

Para os autores supracitados, a inclusão implica em “valores pessoais muito enraizados sobre direitos e normas de convívio social”, além de “fortes componentes cognitivos, emocionais e comportamentais, que se constituem nos vinculados às atitudes sociais”. Leonardo, Bray e Rossato (2009) advertem quanto ao fato da sociedade fazer uma prática de inclusão perversa no qual os

¹⁴ Psicopedagoga Institucional; Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Coordenadora do AEE de Lagoa Santa; katieburneo@gmail.com



direitos conquistados não são usufruídos em sua totalidade.

Silva, Gonçalves e Alvarenga (2005) salientam que o processo de inclusão deve partir pelo viés de outro paradigma onde a deficiência não é única e exclusivamente problema do sujeito portador, por isso, cabe a sociedade modificar-se de forma a contemplar a inserção total do indivíduo, independente dos déficits ou necessidades. Vieira e Omote (2021) pontuam que quando se trata de inclusão, as deficiências físicas e sensoriais são mais aceitas em um ambiente escolar que as inclusões baseadas em problemas cognitivos, emocionais ou comportamentais, sendo que estes são constantes alvos de atitudes antissociais.

Considerando o contexto escolar, a ideia de inclusão que geralmente nos vem é a de que o indivíduo fará parte de todas as ações existentes no currículo comum e que as atividades o atenderá de maneira global tornando a sua participação efetiva. Vale ressaltar nas falas de Maciel, Miguel e Venditti Júnior (2009) que a inclusão só pode ocorrer quando há um grupo todo envolvido, ou seja, as instituições, sua infraestrutura, os profissionais, os pais, etc. E, ainda que, dependendo das ações, a escola que inclui pode, ao mesmo tempo, estar de alguma maneira excluindo.

Cabe salientar nas falas de Leonardo, Bray e Rossato (2009) que o simples fato de receber um aluno nas escolas não reduz os diferenciais de poder, de segregação, autoritarismo e exploração, já que isso são coisas que atravessam a nossa sociedade, uma vez que o termo inclusão tem em si toda uma ordem política, econômica, social e cultural.

Considerando o acima exposto, bem como a realidade do 2º período do 2º segmento de uma instituição pública composta por alunos ouvintes e um aluno surdo, surgiu a necessidade de intervenção nesse contexto via inclusão de forma inversa. No entanto, como concretizá-la?

Falar em inclusão inversa implica em pontuar que a mesma possibilita

(...) que as crianças sem deficiência tenham uma visão interativa da diversidade, aumentando a consciência e sensibilidade, bem como desenvolve relacionamentos afetivos com seus pares que possuem deficiência. A prática da inclusão inversa independe das limitações, origens socioculturais, talentos, capacidades e dificuldades. (ALMEIDA: 2012, p. 5)



Ao conhecer o mundo de uma pessoa com deficiência, neste caso específico dos surdos, vivenciando de suas experiências, as pessoas ditas "normais", passam a melhor compreender a dinâmica do cotidiano da pessoa com deficiência, percebendo que nem tudo que é útil e necessário às pessoas ouvintes é essencial e se enquadra às necessidades de uma pessoa com deficiência auditiva. Assim, a importância de vivências recíprocas, construindo-se um convívio de respeito às diferenças, à individualidade, à diversidade, onde as oportunidades de experimentação e entendimento sejam compartilhadas.

Dentro dessa lógica, o desejo em desenvolver um projeto de Inclusão Inversa que pudesse inserir no mundo dos surdos os professores e alunos ouvintes do 2º período eclodiu e contagiou os envolvidos da instituição de ensino.

O projeto teve como objetivo principal conhecer o mundo da pessoa surda, compreendendo e respeitando a diversidade existente, a favor de uma mútua colaboração. Como objetivos secundários: identificar os desafios de interação de um aluno surdo dentro da instituição escolar; perceber as diferenças entre inclusão e integração; identificar e apreender a língua de sinais, Libras, como meio de comunicação eficiente; diferenciar deficiência auditiva e surdez; reconhecer a importância da Inclusão Inversa para aceitação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

1. Conceitos e desafios da inclusão

Mazzotta (2005) elucida que, quando se tratava de crianças com NEE, a responsabilidade e atenção cabiam aos hospitais e asilos de caridade que desempenhavam um papel ímpar no quesito abrigo, proteção, como também educação que em concomitância acarretava a exclusão social destes sujeitos.

Da mesma maneira, a exclusão dos alunos com NEE ocorreu pelo modo de trabalho que em tal época era a mais-valia-absoluta e, sendo assim, Soler (2005) corrobora, esclarecendo que, a mais valia é caracterizada pela exploração extensiva da mão-de-obra que por sua vez está relacionada com a espoliação da força física do trabalhador ao exigir dias de trabalhos longos e cansativos. Ou seja, os sujeitos com NEE não são "adequados" para esse fim, assim, está justificada sua exclusão.



Como visto anteriormente, uma educação com mais qualidade para educandos com Necessidades Especiais Educacionais, está assegurada pela constituição que prega por uma sociedade justa, igualitária e equitativa, desenvolvendo educandos críticos. Esta mesma Constituição Federal elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III); e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no art. 58 e demais esclarecem que o Atendimento Educacional Especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (art. 59, § 2º). A Declaração de Salamanca complementa ao esclarecer que o cerne da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

Dito isso, é função e dever da escola inclusive reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.

Mediante as informações supracitadas, Tavares (2020, p. 121) aduz que os educadores precisam reforçar as "culturas e aprendizagens aplicadas ao contexto do educando, que passa a ser o agente protagonista de seu destino", ou seja, que estes educadores trabalhem com estes alunos especiais toda autonomia e protagonismo cognoscente que lhes forem possíveis. Desta forma, o Brasil tem direcionado seu olhar aos educandos com NEE, e isso fez com que o sistema educacional imponha mudanças atitudinais não só nas metodologias de aprendizagem, mas também no currículo outrora padronizado e muitas das vezes engessado, que ocasionava concomitantemente no fracasso escolar do estudante.

Assim, é de suma importância o entendimento de que a inclusão não é uma simples inserção na qual o estudante é colocado na escola e deixado em



um ambiente cheio de insegurança e frustrações. Mena (2000) contribui nessa direção, quando faz uma analogia com a colocação de pessoas com NEE em uma fábrica qualquer, e estas mesmas pessoas têm que realizar atividades repetitivas e estereotipadas, o que caracteriza uma falsa inclusão ou pseudo-inclusão.

Pode-se pontuar que, conhecendo conceitos de qualquer NEE, fica mais fácil realizar um planejamento educacional adequado para agir sobre as especificidades de cada educando, ofertando a este sempre uma educação de qualidade e digna para o seu desabrochar.

Cabe esclarecer que o termo inclusão rompeu o paradigma da integração, já que nas falas de Tavares (2023) a integração não exige uma ruptura do sistema se baseando apenas em concessões. O autor continua as elucidações ao pontuar que na integração os estudantes com NEE se adaptam aos modelos que já existem na sociedade que apenas se sujeita a ajustes fazendo assim inserções e não inclusões. Desta forma, faz-se mister perceber que inclusão não se resume a um simples acesso à educação, mas sim um processo ao qual o indivíduo com NEE consiga desenvolver meios para se inserir na sociedade.

Nesta perspectiva, Paulon, Freitas e Pinho (2005) aduzem que a inclusão escolar é uma questão fundamental à sociedade e beneficia toda a classe e não só aos alunos com NEE. Aranha (2001) complementa ao conceituar inclusão como

(...) processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades e à sociedade, a implementação dos ajustes e providências necessárias que a ela possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum, não segregado (ARANHA, 2001, p.19).

Apesar dos esforços por parte de algumas instituições, só haverá inclusão quando a sociedade também for inclusiva, e isso permite afirmar que a sociedade precisa também se reajustar quanto a realidade social do estudante com NEE.

Leonardo, Bray e Rossato (2009) denominam este tipo de inclusão de perversa por fazer com que os direitos resguardados pelos cidadãos não sejam usufruídos de fato, com isso, a política de educação inclusiva requer que ocorra



em concomitância, uma política nacional de inclusão social que começará nas escolas inclusivas com participação da sociedade e dos familiares.

Silva, Gonçalves e Alvarenga (2012) enfatizam que apesar do país possuir um escopo de inclusão, ainda temos muito a evoluir em relação as diretrizes e ações políticas visando a efetiva inclusão dos estudantes com NEE.

Considerando a efetividade da inclusão inversa Almeida (2012) infere que uma disciplina só será inclusiva quando propiciar integração, onde seus educandos contribuam para um coletivismo independente das especificidades de cada aluno, de forma a conservar e, até mesmo, contemplar a individualidade mediante uma mútua colaboração. O mesmo autor acrescenta que na prática, uma inclusão inversa “independe das limitações, origens socioculturais, talentos, capacidades e dificuldades” (ALMEIDA: 2012, p. 4). Enfatiza que estudantes sem NEE em aulas adaptadas para este público apresentam melhores desempenhos escolares, além de apresentarem uma visão mais holística quanto a concepção de mundo e sociedade, já que as mesmas aprendem a conviver com a diversidade e a analisar os desafios escolares com mais objetividade. Estas ao auxiliarem os estudantes com NEE a lidarem e até mesmo superarem limitações intelectuais e/ou físicas impostas por suas especificidades desenvolvem habilidades como resiliência, empatia, companheirismo e humanismo.

2. Deficiência auditiva e surdez

O Decreto Federal 5626/05 em seu Art. 2º considera a pessoa surda aquela que tem uma perda auditiva, mas compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, fazendo com que sua cultura seja manifestada pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

A deficiência auditiva, tem em seu parágrafo único, a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Dessen e Brito (1997) complementam com base na classificação do Bureau Internacional d'Audiophonologie-BIAP e da Portaria Interministerial N°. 186, de 10/03/78 (MEC/SEESP, 1995), no qual considera-se "parcialmente



surdo" e "surdo" os indivíduos que apresentam, respectivamente, surdez leve ou moderada e surdez severa ou profunda.

Assim sendo, o sujeito parcialmente surdo pode ser caracterizado pela surdez leve ou surdez moderada, sendo que na primeira há uma perda auditiva de até quarenta decibéis (dB) e a segunda entre quarenta e setenta decibéis (dB).

Quanto a surdez leve, cabe salientar que esta perda impede que indivíduo tenha entendimento dos fonemas das palavras e isso não compromete a aquisição normal da linguagem.

Na surdez moderada encontra-se comprometida a percepção da palavra o que culmina no atraso da linguagem e alterações articulatórias com problemas linguísticos graves.

O sujeito surdo é classificado pela surdez severa, ou seja, que tem perda auditiva relacionada entre setenta e noventa decibéis (dB), e pela surdez profunda que está classificada com uma perda auditiva superior a noventa decibéis (dB).

Em relação a surdez severa, o indivíduo percebe apenas sons fortes, e isso faz com que as crianças atinjam idades de quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Obviamente a compreensão verbal da criança estará relacionada com a sua aptidão quanto a utilização da percepção visual e observação do contexto das situações. Em contrapartida, a surdez profunda, impede por completo que o indivíduo perceba e identifique a voz humana, impossibilitando-o de adquirir a linguagem oral.

Cabe observar que um indivíduo com deficiência auditiva ou até mesmo surda compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, com auxílio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Para Almeida (2015, p. 12) pessoas com deficiências auditivas ou surdos-mudos¹⁵ são mantidos nas práticas sociais “com implicações em várias esferas culturais, políticas, educacionais”. Há relação de poder desigual onde um, no caso o ouvinte, tem total controle do outro, impondo sua ordem cultural ao grupo dominado.

¹⁵ É sabido que nos dias atuais não se usa mais os termos surdo-mudo ou surdos-mudos, todavia estes termos foram mantidos para não descaracterizarem as falas dos autores.



Almeida (2005) faz uma citação da Declaração Universal dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) definindo que uma pessoa é tida como deficiente, quando a mesma for “incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não em suas capacidades físicas ou mentais”.

Gregory (1995) apud Dessen e Brito (1997) esclarecem que a audição se faz tão importante na vida do ser humano que sem ela, o indivíduo perde a mais vital das estimulações, ou seja, o som da voz que traz a linguagem e o pensamento ativo.

As informações acima são corroboradas por Cruz et al (2009) quando afirma que a deficiência auditiva pode ser considerada uma das mais devastadoras

em relação ao convívio social do sujeito, visto que interfere diretamente no desenvolvimento da linguagem, fala, comunicação interpessoal e aprendizagem, podendo prejudicar o desenvolvimento escolar e, conseqüentemente, profissional da população afetada. (CRUZ et al: 2009)

Os autores ainda complementam que a deficiência auditiva em adultos, pode provocar além do declínio cognitivo, depressão e redução do estado funcional.

Russo et al (2009) elucida que pelo prisma orgânico-biológico, a surdez é uma inabilidade do indivíduo diante de estímulos sonoros. Os autores vão além e afirmam que se trata de uma privação sensorial que pode ser causada por diferentes fatores e isso pode ocorrer em variados processos do desenvolvimento humano.

3. Língua brasileira de sinais – libras

Foi devido a inclusão escolar que os surdos efetivaram sua presença na sociedade, assim sendo, Dizeu e Caporali (2005), enfatizam que infelizmente, o surdo era visto como incapaz, sendo depreciada sua diversidade cultural e linguística, além de não ter direito a educação alguma.

Mantoan (2003) ressalta que a inclusão escolar veio para revogar da escolarização não apenas os alunos portadores de deficiências, mas todo e



qualquer sujeito excluído, seja este por um fator étnico, econômico ou social. De acordo com a autora, a política de inclusão escolar objetiva uma educação para todos, de forma democrática. É, portanto, uma maneira de fazer acontecer a educação como direito de todos, incluindo aqui os deficientes auditivos e surdos, independente de se tratar de surdez leve ou moderada ou de surdez severa ou profunda. Almeida e Almeida (2012) apontam que essa concretização perpassa pelo resgate do sistema comunicativo que faz uso de um canal gestual/visual, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Conforme Capovilla (2000), a língua de sinais era uma representação inferiorizada de comunicação, se restringindo a meras gesticulações e mímicas, privando-se de uma estrutura hierárquica, gramática ou até mesmo abstração, que só poderia representar eventos concretos da realidade.

Almeida e Almeida (2012), elucidam que este estilo de língua era proibido. Os estudantes usavam a língua de sinais nos dormitórios, nos banheiros e, se pegos, recebiam punições severas.

Lodi (2004) elucida que o método utilizado por um abade francês conhecido como Charles Michel de l'Epée era revolucionário. O abade acreditava que a língua de sinais era desprovida de gramática, o que o fez criar para o desenvolvimento da educação dos surdos, alguns sinais metódicos com o objetivo de suprir a falta de elementos observada neste tipo de língua

L'Epée (1712-1789), foi um marco importante para a história da educação dos surdos, levou o conhecimento sobre os primeiros estudos sérios sobre língua de sinais, por conhecer duas irmãs gêmeas surdas que usavam os gestos para se comunicar, com isso, defendia a língua de sinais como linguagem natural dos surdos e que, por meio de gestos poderiam desenvolver a comunicação e o desenvolvimento cognitivo (ALMEIDA e ALMEIDA, 2012: p. 317)

Por meio das observações acima, pode-se perceber que a partir desta data, a educação de surdos deixa de ser um privilégio para as famílias abastadas e influentes. Isso porque a educação de surdos iniciou-se com Pedro Ponce De Leon (1520-1584), na Europa, ainda dirigida apenas à educação de filhos Nobres.

Com isso é possível ver na Libras uma forma de se contemplar os critérios para uma aprendizagem efetiva, pois é advertido por Capovilla e Raphael (2001) e Sacks (2010), que a ausência de uma linguagem verbal oralizada e/ou sinalizada acarreta sérios prejuízos ao desenvolvimento social,



intelectual e emocional do educando, informações estas que são corroboradas com textos já mencionados acima.

É sabido que a linguagem tem um teor histórico social o que possibilita ao homem organizar seus pensamentos, planejar ações e a externalizar suas intenções e emoções. A Libras passa a ser inserida no meio dos surdos como instrumento psicológico fazendo uso de não palavras, mas de ideias de palavras, requerendo intencionalidade, sistematização e planejamento de Ensino. É interessante observar, assim, que ela passa então a ser uma primeira língua para os surdos-mudos, fazendo desta, um meio de comunicação e efetivação de um saber científico.

Vygotski (1997) salienta que o surdo é privado da fala, o separa da experiência social e é excluído do vínculo comum, tornando-se um problema predominantemente social. Para o autor supracitado, ensinar o surdo a se comunicar é dar-lhe a possibilidade de interagir com as outras pessoas, além de desenvolver a consciência e pensamento, restituindo-lhe a condição humana. Bernadino (2014) acrescenta que crianças surdas que têm acesso a uma linguagem se desenvolvem normalmente.

Petean e Borges (2002) complementam que a linguagem, independente qual seja, é a principal forma do homem se integrar à sociedade, e é por meio dessa linguagem que o mesmo expressa suas ideias, opiniões, desejos e sentimentos.

Capovilla (2000) apud Petean e Borges (2002), esclarece que é através da linguagem que o educando aprenderá sobre o mundo e se beneficiará da experiência vicária para além de meras imitações e observações diretas.

Dizeu e Caporali (2005) salientam que a Libras se faz tão relevante na vida da criança com deficiência auditiva ou com surdez, que se ensinada o quão antes possível, a criança em questão terá um melhor desenvolvimento, pois ela aprenderá a se comunicar de forma clara, contar-lhes sobre suas atividades como brincadeiras, aprendizagens e aquisição de conhecimento. Nessa direção, sem dúvida, serão poupadas de transtornos, prejuízos e problemas emocionais a que são submetidos aquelas sem uma forma de comunicação.

Para as autoras supracitadas, é imprescindível tanto para a criança quanto para sua família que a língua de sinais seja estabelecida o mais rápido



possível de forma a evitar transtornos e déficit cognitivo além de alavancar o seu desenvolvimento social, emocional e sua cidadania.

4. Metodologia

Para a elaboração e o bom desenvolvimento do projeto fez-se necessário, primeiramente, realizar pesquisa bibliográfica, a qual viabiliza ao pesquisador fazer uso de um acervo mais rico e menos superficial, o que dará propriedade em suas informações.

Gil (2002) é enfático ao esclarecer que a pesquisa bibliográfica tem o seu cerne no acervo já elaborado por autores renomados que servirão de base para outros pesquisadores, o que é corroborado por Cervo e Bervian (2002) ao esclarecerem que praticamente todo conhecimento encontra-se nestes acervos. Tachizawa e Mendes (2006) inferem que a pesquisa bibliográfica tem o objetivo de compreender e discutir a revisão da literatura sobre o tema pesquisado.

Este trabalho teve como fulcro as pesquisas já realizadas e publicadas por autores renomados, buscados nos bancos de dados da Scielo, livros e periódicos que trabalharam com o conteúdo pesquisado, caracterizando-se, assim, como uma revisão da literatura, onde incluiu-se artigos originais e de revisão. Sabendo que o conhecimento sobre o tema estudado ainda encontra-se pouco explorado, trabalhou-se com as publicações independente de data, o que fez com que a pesquisa aborcasse literaturas mais velhas, não desmerecendo as informações e conhecimentos explicitados nelas. E, ainda, por não se abster também de publicações mais antigas, foram permitidas comparações entre o antes e o atual, enriquecendo o trabalho.

Vale ressaltar a importância de citações antigas para relatar a preocupação que já existia e esclarecer que a Educação Inclusiva não é tão recente, principalmente se tratando da deficiência auditiva ou surdez, o que valida a importância de uma revisão. Tais citações serviram de sustentação teórica fornecendo diversos conceitos e ideias, justificando e reforçando quaisquer dizeres sobre o tema.

Pode-se afirmar também que a pesquisa em questão tem um caráter qualitativo, pois para Oliveira (2002, p. 43) esse método, não utiliza de dados estatísticos como centro no processo analítico do problema, uma vez que ele



não tem a pretensão de numerar ou medir unidades homogêneas, mas sim de análise dentro de uma lógica crítico-interpretativa.

Concomitante a realização da pesquisa, apresentou-se a proposta deste projeto aos seguintes profissionais da instituição escolar: professor de língua portuguesa, vice-diretora, diretora, diretora e professor da sala recurso, com convite de participação no projeto a todas as turmas contidas no turno noturno.

Com a pronta adesão e em diálogo com todos os envolvidos, as aulas estão sendo desenvolvidas sempre nas sextas-feiras, na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, tendo acompanhamento da monitora e dos alunos com deficiência auditiva. Então, os alunos da turma onde estudam os alunos com deficiência auditiva e os demais alunos interessados passaram a participar das atividades de Libras, que está sendo desenvolvida considerando as seguintes etapas: o alfabeto, numerais, objetos de casa, escola e vestuários.

Relevante apontar que a aluna com deficiência visual recebe as instruções na palma da mão. Assim, todos os sinais do alfabeto, bem como os numerais são realizados pelo estudante surdo na mão da aluna com deficiência visual.

As perguntas realizadas pelos alunos ouvintes aos alunos deficientes auditivos tem permitido uma melhor interação entre os envolvidos, bem como um avanço no respeito a diversidade e na mútua colaboração.

A avaliação realizada durante todo o processo está sendo vivenciada por meio de participações com caráter qualitativo e conta com apresentações no auditório da escola, onde um dos alunos surdos, narra uma história em Libras para que as pessoas ouvintes descubram e interpretem a história contada por ele.

5. Considerações finais

Embora o projeto ainda esteja em andamento, pode-se inferir, considerando as observações e avaliações realizadas, que o mesmo vem provocando mudanças positivas na rotina da escola, com um número crescente de alunos interessados em aprender a língua de sinais (Libras) com os alunos com deficiência auditiva da escola. Além do avanço relativo ao conhecimento e compreensão do mundo da pessoa surda, com foco no respeito à diversidade



existente, a mútua colaboração, está sendo construída e concretizada. Relevante também apontar como resultado do projeto a dinâmica provocada nas aulas solucionando o velho problema da pouca frequência nas sextas-feiras.

Com isso pode-se constatar que realmente a inclusão inversa auxilia o aluno com deficiência, o aluno sem deficiência, os professores, a escola, a comunidade a lidar tanto com o medo do desconhecido como com os seus próprios preconceitos, contribuindo de forma concreta para o acesso e permanência das pessoas com NEEs no processo educacional, fazendo valer o direito inalienável da educação.

Referências

ALMEIDA, Jaime Alves. **Inclusão inversa: benefícios para a criança sem deficiência nas aulas de educação física adaptada**. Universidade Católica de Brasília: 2012. Disponível em:
<<https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/9496/1/JaimeAlvesdeAlmeidaTCCGraduacao2012.pdf>>

ALMEIDA, Magno Pinheiro de; ALMEIDA, Miguel Eugênio. **História de LIBRAS: Característica e sua Estrutura**. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Revista Philologus, Ano 18, Nº 54 – Suplemento: Anais da VII JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012

ALMEIDA, WG., org. Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book. Disponível em:
<<https://static.scielo.org/scielobooks/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>>

ARANHA, Maria Salete. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21 março, 2001. pp.160-173. Disponível em: Acesso em: 11 jun. 2009.

AUGUSTO, C. A. et al.. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, n. 4, p. 745–764, out. 2013.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. The value of interaction in the acquisition of a sign language. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte , v. 14, n. 4, p. 769-798, Dec. 2014 . Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-



63982014000400002&lng=en&nrm=iso>. access
on 23 Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820146070>.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo**: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 6, (1). 2000. 99-116.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira**. Vol. I: Sinais de A a L. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2001. p.17-25.

CERVO, A.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6ª ed.. São Paulo: Pearson, 2006.

CRUZ, M. S. et al.. Prevalência de deficiência auditiva referida e causas atribuídas: um estudo de base populacional. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n. 5, p. 1123–1131, maio 2009. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/csp/a/HKycLDzJgZhkGvn7ZdD3fyw/?lang=pt#>>

DESSEN, Maria Auxiliadora; BRITO, Angela Maria Waked de. **Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil**. Paindeia FFCLRP-USP, Rib. Preto, Fev/Ago 97. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/paideia/a/mQJ6BpQzK3twNsxmCyDh8xy/?format=pdf&lang=pt#>>

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 26, n. 91, p. 583-597, Aug. 2005 . Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200014&lng=en&nrm=iso>. access
on 23 Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M.. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, p. 289–306, maio 2009. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/Cfd6gDNpb5wM8zxwmNXwCQS/?lang=pt#>>

LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. **DELTA**, São Paulo , v. 20, n. 2, p. 281-310, Dec. 2004 . Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-



44502004000200005&lng=en&nrm=iso>. access
on 23 Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502004000200005>.

MACIEL, Priscila Amanda; MIGUEL, Juliana; VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Reflexões a respeito da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em aulas de Educação Física Escolar: concepções e formação profissional**. Universidade Estadual de Campinas. 2009. Disponível em: < <https://efdeportes.com/efd131/pessoas-com-necessidades-educacionais-especiais-educacao-fisica.htm> >. Acesso em: 28 mai.2023.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENA, L. F. B.. Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 20, n. 1, p. 30–39, mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/xnwV6HKHcppyYDZwq4YNzfMN/?lang=pt>

OLIVEIRA, Sílvio L.; **Metodologia Científica aplicada ao direito**, Ed. Tomson, São Paulo, 2002.

OMOTE, Sadão *et al.* **Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. Relatos de Pesquisa**. Paidéia (Ribeirão Preto) 15 (32). Dez 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/5Q5chbRfYq7pBsJ6cQGmBCj/?lang=pt>>

PAULON, Simone Mainiere; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PETEAN, Eucia Beatriz Lopes; BORGES, Camila Dellatorre. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto , v. 12, n. 24, p. 195-204, 2002 . Available from
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300008&lng=en&nrm=iso>. access
on 23 Nov. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300008>.

RUSSO ICP *et al.* **Encaminhamentos sobre a classificação do grau de perda auditiva em nossa realidade**. Rev Soc Bras Fonoaudiol 2009; 14:287-8.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.



SOLER, Reinaldo. **Educação Física Inclusiva na Escola**: Em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005

SILVA, E. F. E.; ELIAS, L. C. D. S.. Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Recursos e Dificuldades da Família e de Professoras. **Educação em Revista**, v. 38, p. e26627, 2022.

SILVA, F. T.; GONÇALVES, E. A. V.; ALVARENGA, K. DE F.. Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 24, n. 1, p. 96–103, 2012.

TACHIZAWA, T. e MENDES, G. **Como fazer monografia na prática**. 12 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Escola Inclusiva ou Integradora?** Revista Gestão Universitária. ISSN: 1984-3097. 16 Mai 2023. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/escola-inclusiva-ou-integradora>>

TAVARES, Wolmer Ricardo. **Gestão Afetiva: Sistema Educacional e Propostas Gerenciais**. São Paulo: WAK, 2020.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S.. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0254, 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor. 1997.

Capítulo 6

*Somos todos passageiros da mesma nave espacial chamada Terra.
No entanto, como nas caravelas dos colonizadores e nos aviões transatlânticos, viajamos em condições desiguais.*

Frei Beto



**MARA LÚCIA RODRIGUES
COSTA**



**DIEGO JOSÉ MARIA DE
MELO**



DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inclusão e Humanização



A INCLUSÃO E DIVERSIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM PARNORAMA DA PRODUÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÚLTIMA DECÁDA

Diego José Maria de Melo ¹⁶

Mara Lúcia Rodrigues Costa¹⁷

Introdução

Estudar a educação e refletir sobre o papel da escola nos conduz a cenários complexos, importantes para a sociedade. Uma vez que, as instituições educacionais, se constituem em um espaço plural, pois os indivíduos que se inserem nele, trazem tudo aquilo que envolve o seu contexto de vida biopsicossocial e cultural que contribuem para construção da trajetória de cada sujeito.

No entanto, para que a escola seja um lugar acolhedor a todas as necessidades faz-se necessário que se estabeleça um processo de ensino e aprendizagem pautado na inclusão, para isso é indispensável a abertura da escola para a diversidade existente entre os seres humanos como forma de promover espaços de aprendizagem mútua com base no respeito.

Este processo é necessário para que os alunos possam desenvolver o conhecimento por meio de uma trajetória que possibilite a formação de indivíduos mais preparados para enfrentar e superar os obstáculos que encontrarão ao longo da vida.

¹⁶ Pedagogo e Graduado em Ciências Sociais da Universidade do Estado de Minas Gerais ; josdiego43@yahoo.com.br

¹⁷ Dr^a em Educação em Ciências e Saúde- Universidade do Estado de Minas Gerais – Barbacena. Laboratório de Mediação e Linguagem em Ensino de Ciências e Educação Ambiental – LAMLEA - mara.costa@uemg.br



Tal exercício é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, já que por meio da promoção da liberdade e da inclusão abrem-se espaços para a construção de uma escola conectada com as demandas sociais na qual está inserida possibilitando as pessoas a conhecer e reconhecer o seu contexto.

Esta transformação da vida educacional para Candau (2012) representa uma forma de fazer da educação um espaço aberto e inclusivo as várias culturas permitindo de acordo com Arelaro e colaboradores (2019) o estabelecimento de uma práxis transformadora que faça a diferença em qualquer cenário.

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo promover uma reflexão sobre como o ensino de ciências pode contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva. Para isso procurou-se evidenciar a escola como ambiente de diversidade que precisa estar conectada com a sociedade e por conseguinte receptiva às necessidades dos sujeitos e do contexto que a cercam. Também procurou evidenciar o papel do professor neste processo de possibilitar a escola como um espaço inclusivo.

Assim, pretende-se frisar a educação e os espaços educacionais como ambientes de diversidade que devem estar interligados com a sociedade e abertos a incluir cada realidade e contexto. Reforçar o papel do professor e do processo formativo fornecido pelas instituições educacionais na formação de profissionais sensíveis e dispostos a atuar na importante missão de transformar as diferentes realidades. Apresentar a importância da disciplina Ciências da Natureza na construção e promoção da inclusão no espaço escolar.

O intuito deste percurso é permitir que por meio destas reflexões possa-se discutir as possibilidades do ensino de ciências na promoção de um processo de ensino mais inclusivos.

1. Metodologia

A pesquisa foi realizada a partir dos descritores “Educação”, “Inclusão”, “Diversidade” e “Ensino de ciências” ligados pelo conectivo “e” nos campos “Título”, “Resumo”, “Assunto” e “Palavras-chave” (quando existiam), nos periódicos nacionais da área de Ensino de Ciências, do sistema *Qualis Capes*, no período de 2010 a 2021. Com essa configuração de busca, encontramos 54 artigos (TABELA 1).



Tabela 1 – Quantitativo de artigos encontrados com o uso dos descritores “inclusão” e “ensino de ciências” no período de 2010 a 2021.

Ano												Tota l
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
4	3	4	4	3	3	1	10	4	12	1	5	54

Fonte: Elaborado pelos autores

Após a realização da busca nos periódicos foi realizada a seleção dos artigos. Primeiro foram selecionados os artigos que continham no Título os descritores. Em seguida foi realizada a leitura dos resumos destes trabalhos, selecionados com objetivo de verificar se neles havia menção ao ensino de ciências para alunos com necessidades especiais. Após está seleção, passou-se à leitura dos trabalhos e seu fichamento, com o intuito de agrupá-los por eixos temáticos. Assim, foram selecionados 28 artigos, agrupados em 3 blocos distintos o primeiro relacionado ao tema escola e diversidade. O segundo educação inclusiva no Brasil e o terceiro, ensino de ciências para alunos com necessidades especiais.

2. Resultados e discussão

A revisão bibliográfica realizada evidenciou em mais uma oportunidade à escola como espaço de diversidade o que na visão de Candau (2008) demonstra a necessidade de fazer dela um ambiente aberto ao multiculturalismo. Esforço este que exige práticas dinâmicas e que se adaptem e sejam inclusivas para atender as necessidades que se apresentarem

Por outro lado, ela também apontou a ciência como ramo do conhecimento que permite ao homem entender a si mesmos e o ambiente que está a sua volta o que deve ser feito por meio da capacidade de inovar e incluir as pessoas e seus contextos fazendo do processo de ensino e aprendizagem ferramenta que proporciona cenários diferentes e forneça uma teoria, e uma práxis que de acordo com Arelaro e colaboradores (2019) deve viabilizar a



missão do ser social de buscar e conquistar os objetivos através do conhecimento.

Neste processo pode-se perceber a importância da Educação inclusiva já que ela é um caminho para o estabelecimento de uma sociedade forte e pronta para resistir às dificuldades e buscar a emancipação, tarefa que em consonância com Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) exige estudos contínuos através de metodologias que permitam apoiar processo de ensino e aprendizagem em um conhecimento estruturado que olhe para o presente, mas também de a devida atenção para o futuro, desenvolvendo ações que visem à sustentabilidade a preservação de todos os espaços naturais e sociais.

Tudo isso mostra que a ideia de uma educação acolhedora se dá por meio de um processo que requer iniciativas diárias para a construção de uma escola que atenda todas as esferas sociais. No Brasil avançamos muito, mas ainda há muito a ser feito para aprimorar as conquistas trazidas pela constituição. As dificuldades são muitas já que vivemos em um espaço de muitas mazelas sociais com diferentes cenários nas múltiplas regiões nacionais.

Porém há incontáveis possibilidades em cada realidade o que ajuda na construção processo de ensino e aprendizagem inclusivo tanto nos conteúdos da disciplina de ciências ou qualquer outro ramo do conhecimento uma vez que este exercício faz com que o aprender se torne atrativo e transformador o que renova a esperança das pessoas e da força para estruturação de um mundo que visa à equidade e o respeito.

Para isso, faz-se necessário o aprimoramento contínuo através de formação continuada para professores e demais profissionais da educação. Uma vez que só é possível atender novos anseios quando a transformação começa pelo próprio ser. Por isso, é importante que se reflita e se concentre nos esforços que possibilitem uma educação que busque a liberdade.

(...) Essa reflexão sobre a relação da educação libertadora com a construção de um mundo mais inclusivo e solidário é importante, porque fortalece o pensamento de que essa educação se insere em uma estratégia global de ação política tendo como foco outro horizonte, para além do atual, que doutrina e subsidia as instituições vigentes num mundo capitalista. Para além do horizonte atual, pode ser gestada outra realidade que requer lutas permanentes, daí a necessidade de uma educação que nos possibilite inserir, no âmbito dessas



lutas, parte da aplicação do conhecimento que deveria ser aprendido nas escolas (...) (ARELARO e colaboradores, 2019, p.276).

3. A escola e a diversidade de culturas e realidades

Nos últimos tempos, a sociedade mudou consideravelmente, o mundo conectou-se, as pessoas se tornaram mais próximas umas das outras e isto de acordo com De Souza Molina (2021) é resultado de movimentos como a globalização cujos acontecimentos resultaram em revoluções que modificaram drasticamente as relações sociais através da possibilidade de troca de informações contínuas. Assim, aquilo que antes demorava meses ou até mesmo anos para circular agora difunde-se em questões de minutos o que de acordo com Eduvirges e Santos (2012) acontece graças aos meios de comunicação como a internet, por exemplo, uma vez que como um elo de conexão e de intensificação das relações sociais serve para expor a grande diversidade que nos envolve evidenciando os diferentes contextos, dificuldades e anseios pontos importantes para construção de cada história humana que é única e muito especial.

Neste prisma, entra a educação como mecanismo que por de expediente de ações concretas deve possibilitar a mudança de realidade de uma sociedade dinâmica que suscita meios para a transformação de vidas e realidades que precisam de ações concretas para a construção de espaços sociais que através da diversidade permitam o desenvolvimento de cada identidade com respeito às diferenças por meio da inclusão. Dessa forma, para realizar esta missão, em consonância com Candau (2012), é preciso direcionar o olhar para cada contexto, perceber os anseios e fornecer as ferramentas necessárias para que os indivíduos consigam se reinventar. Porém este esforço não pode conter iniciativas padronizadas já que demandará estratégias diferentes formuladas a partir das necessidades de cada local, buscando a constituição daquilo que Paludo (2015) chama de educação popular como forma de dar o protagonismo a diversidade e fornecer alternativas que permitam resistir às dificuldades e proporcionar a autonomia e o desenvolvimento social e humano em todas as múltiplas dimensões.



Por isso, ao pensar no papel da escola na vida de cada pessoa jamais podemos cair no erro de limita-la ao ato de ensinar e aprender, ao contrário de acordo com Falsarella (2018) é necessário enxergá-la como uma instituição que conduz a construção dos seres sociais e por isso, seu papel é de auxiliar e orientar a comunidade escolar e a família buscando uma formação completa de seres sociais conscientes de seu papel social agora e no futuro, esforço que demanda a formulação de estratégias de ação constituídas em bases sólidas que pense não só no agora, mas também no amanhã. Porém, para que isso seja possível, faz-se necessário constituir a escola como um espaço multicultural e para isso Rodrigues e Abramowicz (2013) apontam que é imprescindível expandir o campo de visão para além dos muros e portões da sala de aula já que é a sociedade é o verdadeiro motivo da existência de qualquer projeto educacional.

Dessa forma, ao olharmos para o contexto educacional do Brasil, podemos perceber que nos últimos tempos tivemos alguns avanços quando se trata da educação, inclusão e a diversidade. O principal deles se encontra na Carta Magna de 1988 que estabeleceu, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos e um dever do Estado, destacando que ela deve ser feita em colaboração com as famílias e a sociedade no intuito de promover o desenvolvimento e a autonomia do sujeito. Mais tarde surgem os Parâmetros Nacionais Curriculares (1996) que foi definido na Lei de Diretrizes e Bases do mesmo ano. Todas estas iniciativas tinham um só objetivo: a promoção da educação como um direito humano que busca o desenvolvimento integral do sujeito. De lá para cá vemos uma preocupação maior com a inclusão da diversidade nas leis e políticas públicas nacionais que proporcionaram ganhos mais ainda apontam para um caminho longo a seguir.

No plano nacional, a partir da Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã, que incorporou fortemente a afirmação dos direitos humanos, o Estado brasileiro tem feito um esforço sistemático orientado à defesa e proteção dos direitos fundamentais e, respondendo em muitas ocasiões às demandas de diferentes movimentos sociais, vem ampliando progressivamente a inclusão de novos temas em suas preocupações. Hoje possuímos um significativo conjunto normativo e de políticas públicas centradas na proteção e promoção dos direitos humanos. No entanto, esta realidade convive com violações sistemáticas, e em muitos casos



dramáticas, destes direitos. Na sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana. (CANDAU, 2012, p.717)

Esta realidade mostra que apesar dos avanços na teoria da lei a prática das relações cotidianas evidencia milhões de pessoas expostas ao gosto amargo das mazelas sociais acompanhado de suas cenas lamentáveis como a pobreza, a exclusão e a desigualdade fatores que em consonância com Gomes (2012) afastam as pessoas da escola impedindo que aja a verdadeira transformação na vida dos indivíduos o que ocorre devido à carência de políticas públicas que leve as diferenças para dentro do contexto educacional e através delas proporcione um aprendizado pautado em uma inclusão prática que não fique apenas nas palavras, mas que ao contrário vai ao encontro do ser social que é o principal motor das relações cotidianas.

Para isso, faz-se necessário que se abandone a ideia de uma educação constituída através da ótica assistencialista, que por muito tempo, foi a responsável por traçar os caminhos de um cenário excludente no contexto educacional brasileiro e, portanto, para Arelaro e colaboradores (2019) é preciso pensar em buscar um caminhar para a construção de um projeto educacional prático que permita o desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões o que demanda investimentos concretos e políticas de Estado preparadas para agir com eficiência nos diversos cenários, incluindo as dificuldades e anseios dos muitos contextos que constituem o nosso retrato enquanto nação.

Para desenvolver este propósito faz-se necessário que se formule iniciativas utilizando de uma pedagogia de perguntas e de metodologias ativas que façam do ser social verdadeiro protagonista dos processos de ensino e aprendizagem o que amplia a visão direcionada para a escola que passa a ser vista como uma instituição que de acordo com Lins Ribeiro (2009) é parte da sociedade e do discurso voltado para a diversidade que existe fora dela permitindo a formulação de estratégias que façam a verdadeira diferença.

Todo este esforço se justifica uma vez que a metodologia ativa parte dos problemas reais de cada comunidade alicerçando-se no que se conhece como pedagogia de perguntas, ou seja, questiona-se o aluno, instiga o seu senso



crítico observa-se a realidade e parte para ação através de estratégias que podem variar. Seja por meio de uma aprendizagem baseada em problemas, projetos, ou sala de aula invertida. Estas metodologias contêm o propósito de abandonar o modelo tradicional de ensino e oferecer meios que adaptam o currículo e as formas de ação às necessidades de cada contexto, considerando a diversidade que compõe a escola e fazendo dela instrumento concreto de transformação humana e social.

4. A educação inclusiva no Brasil e a construção de um espaço educacional para todos

O século XX foi marcado por grandes movimentações responsáveis por consolidar a nova disposição social que começou a ser implementada ainda no século XIX. Dentre suas principais características está uma organização social marcada pela inovação das relações de trabalho que evidenciou o novo modelo econômico capitalista que ganhou força, impulsionando a indústria que é o motor primordial para uma composição que visa o lucro e o dinheiro. Estes acontecimentos mexeram com toda a estrutura social e ocasionaram um grande debate que envolveu a humanidade, que através da ciência buscou conhecer mais a si mesmo ao mesmo tempo em que se dedicava a desvendar o ambiente que está à nossa volta.

O mundo assistiu ao surgimento da Indústria, um dos marcos para a evolução histórica da humanidade. Com o passar dos anos e frente às constantes inovações tecnológicas a indústria passou por importantes e profundas mudanças, todas serviram para mudar de forma considerável o desenvolvimento de uma sociedade, que hoje assiste a uma transformação tecnológica sem precedentes e precisa a todo custo adaptar-se a essa realidade. (SAKURAI e ZUCHI 2018, p.481).

Por meio deste contexto, a educação também se tornou objeto de estudo e a justificativa para isso está na influência da escola sobre as relações cotidianas, mais precisamente nas mudanças que essa pode trazer na convivência por meio das relações sociais o que conseqüentemente altera os papéis sociais que cada pessoa ocupa nas diversas comunidades espalhadas pelo mundo. Toda esta complexibilidade ocorre em locais marcados pela



diversidade de contextos, uma característica que o novo mundo confirmou por meio do pensamento crítico e da reflexão.

Deste modo, como parte integrante e influenciado pela reorganização mundial, o Brasil também passou a fazer parte deste debate. E quando ele aqui chegou foi possível perceber um país que embora estivesse inserido em um mundo que refletia sobre suas práticas cotidianas este esforço foi amplamente prejudicado pelo retrato de um território que parecia preso ao tempo gerando um contraste que colocava de um lado a educação desejada pela modernidade e de outro o cenário aqui encontrado marcado por um contexto altamente desigual em que a educação representava poder e não elemento de transformação como demanda os anseios da atualidade.

Neste contexto podemos dizer que tudo isso afetou a construção de um espaço inclusivo, o que é consequência de todos os erros que acumulamos ao longo de nossa história. Estes aconteceram principalmente pela desigualdade, responsável por gerar mundos compostos por situações diferentes assim, é possível ver que de um lado encontravam-se os poderosos e suas regalias e de outro a grande parcela da população que devido à falta de condições viveu sobre os reflexos da exclusão e da falta de oportunidades.

Todas estas circunstâncias fizeram que a educação especial e inclusiva não fosse mencionada por um grande período uma vez que não havia interesse de incluir as diferenças e muito menos permitir que as pessoas que não atendessem às expectativas sociais mudassem a sua realidade já que isto poderia afetar o domínio dos poderosos e por este motivo o caminho adotado foi o de afastar as oportunidades de transformação da grande massa populacional.

Dessa forma, o tratamento aqui ofertado para aqueles que apresentavam alguma necessidade especial estava ligado a um viés de caridade constituído por uma vertente assistencialista que acompanha a história de nossa pátria desde os primeiros momentos de sua trajetória.

Deste modo, as primeiras iniciativas que vieram a surgir eram movimentos de iniciativas privadas e não políticas de Estado. Foi assim que surgiu a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954.

(...) No que diz respeito à atuação institucional das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (Apaes). Cabe lembrar que a primeira dessas associações foi fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro. Com caráter privado-filantrópico, as Apaes,



inspiradas no modelo estadunidense da National Association for Retarded Children (Narc) 6, logo se expandiram pelo Brasil, atendendo, sob os enfoques clínico-terapêutico, pedagógico e assistencial. (...) (BEZERRA E FURTADO 2020, p.05).

Naquele período a visão que se tinha da pessoa com deficiência voltava-se principalmente para as diferenças, o que impedia a participação do deficiente nas instituições voltadas para o atendimento da população em geral. O resultado disso foram anos de exclusão ocasionados por práticas travestidas de tratamento terapêutico e de internações.

Esta concepção só começou a mudar na década de 1970 quando movimentos sociais de diversas estratificações sociais demonstraram a importância de respeitar, incluir e possibilitar que qualquer pessoa independente de suas condições pudesse participar das relações sociais sem qualquer tipo de exclusão. Este processo se reforçou com a abertura política do país que após passar por anos de repressão ocasionados pela Ditadura Militar preparava para uma reorganização da vida cotidiana em todas as suas esferas.

Desta forma, com fruto dessa luta surge a Constituição Federal de 1988 uma conquista daqueles que deram sua vida pelo restabelecimento da liberdade da inclusão e da democracia. Estas conquistas foram de grande valor para um país que se encontrava marcado pelas cenas lamentáveis de violência e ameaça que aqui vivenciamos.

No entanto este momento trouxe realizações importantes que vieram para consolidar a ideia de uma sociedade sensível dentre eles podemos citar a Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada na Tailândia no ano de 1990 como forma de chamar a atenção para sociedade diversa que vivenciamos o que anseia a adequação das práticas cotidianas para a inclusão de todas as pessoas.

Mais tarde em 1994 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) influenciada por esta nova ótica social promove a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais como forma de demonstrar o grande número de pessoas com deficiência no planeta e evidenciar a necessidade de acolhê-los e construir ações que os permitam participar ativamente de tudo que envolve os espaços sociais.



Este momento ratificou a importância da escola no processo de formação do indivíduo além de demonstrar a necessidade de adaptação das práticas escolares para permitir um processo de ensino e aprendizagem que garanta crescimento a qualquer pessoa independente de qual seja a situação. Este movimento resultou na Declaração de Salamanca documento que evidenciou a educação enquanto espaço para a diversidade que deve indispensavelmente fazer parte das instituições escolares que precisam adaptar às situações de ensino e aprendizagem as necessidades de cada contexto.

Em território nacional estas discussões geraram mais tarde no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que veio estabelecer em forma de instrumento legislativo a importância das diferenças que existem nos diversos contextos a fim de propor iniciativas adaptadas a cada sujeito fazendo cumprir aquilo que a Constituição Federal determina ao propor a educação enquanto direito humano.

Em 1999, esta nova vertente de pensamento chega de vez nas instituições educacionais com o surgimento da Lei de Matrícula Compulsória do Aluno Especial nas Escolas Regulares. Esta iniciativa é complementada no ano de 2001 quando surge o Conselho Nacional de Educação que regulamenta a ideia de Educação Especial. Em 2003 surge o Programa Nacional de Educação Inclusiva criado pelo Ministério da Educação (MEC) que visa fazer da escola um local interligado com a sociedade e espaço de desenvolvimento.

Este processo tinha o objetivo de aperfeiçoar as práticas das instituições educacionais e preparar o terreno para um novo momento da inclusão que buscava não só encaminhar o aluno à escola, mas também que este pudesse crescer e desenvolver através do diálogo e da troca de experiências que acontecem no interior das instituições voltadas para a educação.

De lá para cá, vemos o surgimento de iniciativas de grande porte como o Programa de Implementação de Salas Multifuncionais de 2005, a Convenção dos Direitos da Pessoa Com Deficiência da Organização das Nações Unidas de 2006 e o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação que veio a ser aprovado em 2014.

Todas estas iniciativas vieram para constituir a escola como um espaço que faz parte da sociedade e que por este motivo deve estar atenta às



necessidades de cada pessoa com o propósito de permitir a constituição de indivíduos com a sensibilidade e a iniciativa necessária para se adequar aos anseios das situações que vivencia ao longo da vida. Esta missão deve começar pela união que nos leva a buscar uma sociedade melhor para todos.

O objetivo de tudo isso, é demonstrar que a inclusão é um exercício contínuo que exige iniciativas diárias que ajudam a transformar as pessoas e o espaço em que elas vivem na busca por situações que atendam os anseios humanos nas diversas realidades que vivenciam ao longo da vida.

5. O ensino de ciências para alunos com necessidades especiais

Tudo o que aconteceu nas últimas décadas serviu para demonstrar que devemos nos adaptar ao contexto na qual está inserida. Esta dinâmica também se aplica à escola conforme já mencionamos neste trabalho. Isso ocorre por que de acordo com Mello e Teixeira (2012) somos produto do contexto em que vivemos e a transformação da nossa realidade apenas acontece quando observamos cada anseio e partimos para a ação que deve servir como ferramenta para atender as demandas de um tempo em que as disposições mudam o tempo todo.

Por isso, ao falarmos da formação de professores atualmente é indispensável perceber que a função de educador pleiteada por aqueles que passam pelos cursos de formação de docentes representa um grande desafio. Já que em consonância com Rodrigues (2020) a sua intenção é capacitar os futuros profissionais para auxiliar na construção de pessoas com diferentes necessidades. Rodrigues (2018) aponta que durante o processo de instrução do futuro educador não existe uma fórmula mágica que possa ser aplicada a todas as realidades, por isso faz-se necessário observar cada cenário para que as instituições formadoras possam nortear o seu currículo buscando garantir ao futuro profissional uma formação eclética.

Pletsch (2014) aponta que o processo de formação docente deve indispensavelmente constituir-se através da inclusão e por esta ótica a visão sobre o trabalho do professor se amplia uma vez que, ele não é apenas um profissional responsável pelo repasse de conteúdos, mas sim um mediador que leva o aluno a refletir sobre o que é ensinado, os desafios a serem enfrentados



nos contextos que os estudantes estão inseridos, o que possibilita enxergar horizontes para além dos muros e portões das instituições escolares.

Tudo isto, tem um só objetivo, a construção de uma escola interligada com a sociedade o que para Oliveira (2016) exige uma atenção especial às necessidades dos espaços sociais a fim de proporcionar as melhores alternativas para que o indivíduo possa nortear o seu caminhar na vida cotidiana com autonomia e liberdade.

Rodrigues (2018) aponta que o país seguiu a tendência mundial em torno da inclusão, o que gerou várias iniciativas que buscam dar enfoque às diferenças no âmbito biopsicossocial como forma de possibilitar a construção de uma sociedade mais atenta às necessidades. Porém, é necessário que sejam superadas algumas dificuldades quando nos referimos à formação do professor e ao processo de ensino e aprendizagem que é fornecido ao aluno. A principal delas é, de acordo com Silva Filho e Lima Araújo (2017) um viés educacional distante da realidade que sempre permeou o cenário brasileiro marcado por raízes agrárias. Nele os indivíduos não são preparados para serem “seres sociais” ativos e investigadores, mas meros sujeitos que exerciam suas funções diárias sem criticidade o que impedia a mudança da estrutura social e suas organizações de poder.

Nesse prisma, a formação inicial de professores é um ótimo momento para se romper com essa herança. O que acontece quando se oferece oportunidades para além do currículo que permitam ao licenciando pesquisar e ir ao encontro do seu futuro campo de atuação por meio de projetos de extensão, pesquisa, ensino ou às demais iniciativas que buscam proporcionar o trabalho de campo. Elas tornam-se muito importantes, pois levam o estudante a sair dos limites concretos da universidade e viver experiências que proporcionam sentir na prática tudo aquilo que faz do contexto que envolve a sua atuação como educador.

(...) A formação inicial é um momento privilegiado para uma ruptura nesta cadeia de reprodução (ensinar da forma como se foi ensinado). Se os valores dos estudantes não forem desafiados por novos conhecimentos, novas experiências de aprendizagem e de ensino, pelo contato com alunos singulares etc., estes alunos terão, certamente, a tendência de seguir e reproduzir os valores segundo os quais eles próprios foram



educados. A formação inicial ou especializada é, pois, um período de possibilidade de interrupção desta lógica reprodutiva (RODRIGUES e LIMA-RODRIGUES 2011, p.49).

O objetivo é proporcionar que todos experimentem das conquistas advindas da Constituição Federal de 1988, complementadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação assim, como pela Base Nacional Comum Curricular, que foram responsáveis por reconfigurar o processo de formação docente no Brasil fornecendo novas estratégias as instituições educacionais dando enfoque a diversidade, buscando abrir as portas das escolas para toda a comunidade que é o principal elemento das relações sociais cotidianas.

Cabe salientar que este exercício de luta por uma educação universal e transformadora exige esforços diários. Vivemos em um país de dimensões continentais com diferentes realidades em todas as regiões, atrelado a isto está a dificuldade, fruto da carência de mais iniciativas que coloquem a educação inclusiva como política de Estado e não iniciativas de governo. Todas essas circunstâncias, de acordo com Falsarella (2018) afetam a educação e atingem as relações sociais impedindo as pessoas de mudar a sua realidade.

Todavia, apesar de todas estas dificuldades as possibilidades para o processo formativo dos agentes educacionais são muitas, uma vez que vivemos em um território com uma diversidade cultural e realidades que formam a nossa identidade. Abrir o currículo para esta realidade já é um grande passo, uma vez que esta atitude permite vivenciar iniciativas que fazem toda diferença na vida do futuro professor que desde cedo terá a experiência necessária para lidar nas diferentes situações da sua carreira.

Toda essa movimentação é fundamental para que haja um processo de ensino e aprendizagem amplo e inclusivo nos mais diversos campos do conhecimento como a Ciências da Natureza, por exemplo, uma vez que estas ações buscam permitir ao indivíduo por meio da investigação construir o conhecimento de si mesmo e de tudo aquilo que esta sua volta.

Porém, cabe salientar que este processo requer o desenvolvimento de habilidades e competências e para isso é necessário deixar de lado o modelo tradicional a que concebemos a escola com o intuito de promover a construção de professores e alunos que assumam o papel de investigadores. Nele o mito de que o educador detém todo o conhecimento cai por terra e abre espaço para



mestres e alunos dispostos a trocarem experiências. A finalidade desta nova realidade é a criação de um espaço que permita não só repassar conteúdos, mas criar laços de afetividade e amizade que fazem do ensinar e aprender mais prazeroso, inclusivo e produtivo.

Contudo para que possamos redesenhar o processo de ensino e aprendizagem seja nas ciências ou qualquer outro ramo do conhecimento faz-se necessário voltar às atenções para o aluno e por meio da empatia e sensibilidade considerar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes a fim de proporcionar e adaptar o conhecimento as suas necessidades fazendo dele verdadeiro elemento de transformação.

Entretanto, para que esta missão de humanizar o conhecimento seja possível, todas as iniciativas são válidas e uma delas é o uso da tecnologia assistiva sejam elas digitais ou não. Os recursos das tecnologias assistivas auxiliam os indivíduos a ficarem próximos do conhecimento, expandindo as oportunidades de acesso e de troca de experiências com o ambiente e sujeitos que o cercam. Isto traz muitos ganhos principalmente, para o ensino de ciências na medida em que permite a cada um acompanhar e acessar o conhecimento do mundo natural e ao mesmo tempo possibilita o reconhecimento da diversidade e desenvolvimento do sentimento de respeito.

Mas cabe salientar que para colocar estes recursos na prática educacional fazem-se necessários projetos e políticas públicas que venham ajudar na superação das desigualdades e tragam acesso a inovações tecnológicas a todas as escolas sejam nos grandes centros urbanos ou nas comunidades mais distantes. O exercício do direito não deve conter exceções por isso, o papel do Estado é importante para que seja possível a minimização das desigualdades e o estabelecimento de um mundo de oportunidades para todos.

Também reconhecemos que os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, assim como as áreas do conhecimento que compõe o repertório da cultura educacional dos alunos podem contribuir para a inclusão e atendimento das necessidades dos sujeitos que dele se utilizam, mitigando os diversos obstáculos vivenciados pelos estudantes com necessidades especiais.



Assim, verificamos em nossa pesquisa bibliográfica trabalhos como o de Vale e Silva (2019) que utilizaram como recurso didático modelos táteis para o ensino de zoologia, visando proporcionar aos educandos com deficiência visual a formação de imagens mentais sobre este conteúdo. Segundo os autores este recurso possibilitou a estes alunos uma melhor compreensão do conteúdo e facilitando uma melhor aprendizagem.

Rizzo, Bortolini e Rebeque (2014), traçaram estratégias para a inclusão de alunos com deficiência visual em turmas regulares por meio de didáticas multissensoriais, para o conteúdo de astronomia. Os autores utilizaram uma maquete tátil-visual e desenhos em alto relevo dos planetas em suas órbitas ao redor do Sol, do planeta Saturno e seus anéis em uma escala desenvolvida por eles com legenda em Braille.

Vaz e colaboradores (2012) elaboraram materiais didáticos inclusivos para o ensino de biologia, voltados especificamente para os estudos de síntese de proteínas, célula eucariótica e núcleo celular, com características voltadas para as necessidades de alunos com deficiência visual. Os autores utilizaram materiais de baixo custo e de fácil acesso, como: EVA, velcro, botão, biscuit, cola quente, cola branca, isopor, tinta, lixa, massa de modelagem, folha chambril 150, madeira em mdf. Construíram os modelos e eles foram analisados por quatro grupos que fizeram parte da pesquisa: grupo 1 professores universitários da área de biologia celular e molecular; grupo 2: Professores universitários da área de ensino de biologia; grupo 3: professores e especialistas em educação especial/inclusiva; grupo 4: alunos videntes e grupo 5: alunos e professores com deficiência visual.

De acordo com os autores, para que seja significativo o uso do material didático para os alunos com deficiência visual é necessário que as cores fortes e fluorescentes estejam presentes, que as estruturas sejam identificadas em braile e que as peças sejam confeccionadas em estruturas resistentes, como: madeira, metal, acrílico, por exemplo.

Biagini e Gonçalves (2017) investigaram os limites e potencialidades de uma proposta de experimentação para o ensino e aprendizagem em Ciências da Natureza em uma turma do 3º ano do ensino fundamental formada por videntes e um aluno cego. De acordo com as autoras a turma não possuía o hábito de



trabalhar em grupo. Com objetivo de favorecer a aprendizagem do trabalho em grupo a turma foi organizada em equipes de quatro alunos, cada integrante recebeu uma atribuição, como segue: leitor (lê os materiais em voz alta aos colegas do grupo); escriba (faz registros); comunicador (porta-voz do grupo nos momentos de socialização); coordenador (organiza o trabalho no grupo e orienta os colegas na manipulação dos materiais). As atividades experimentais foram organizadas em três momentos. O primeiro se caracterizou pela sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos. No segundo momento foram realizados os procedimentos experimentais, observações e análises dos resultados. O terceiro foi caracterizado pela comunicação dos resultados de cada equipe à turma. Todas as etapas foram planejadas levando-se em conta a multissensorialidade, ou seja, foi possibilitado observações táteis, olfativas, auditivas e visuais. Os materiais informativos foram impressos em tinta com versão em braille também foi utilizada de uma máquina perkins e as ilustrações tiveram uma versão em relevo, para o estudante cego.

De acordo com os autores está forma de trabalhar as atividades experimentais possibilitou a aprendizagem dos conhecimentos das Ciências da Natureza o trabalho em equipe, que possibilita “aprendizagens associadas à cooperação, à solidariedade e ao respeito às diferenças” (BIAGINI E GONÇALVES, 2017, p.8).

Costa, Gil e Elias (2019) utilizaram materiais concretos de baixo custo para ensinar frações unitárias e não unitárias para três adolescentes do ensino médio com deficiência visual. O material utilizado consistiu em brinquedos e peças de material pedagógico, brinquedo Monta Fácil, bolas de isopor de 5 cm de raio, bolinhas de pingue-pong com raio de 3 cm, bolinhas de vidro de 1 cm de raio, massa de modelar e o Círculo de Frações Adaptado, construído em papelão e as diversas porções do círculo recortadas de modo as serem subdivididas em 2, 3, 4 e 5 partes com um raio de 5 cm e uma peça composta de 8 de oito partes com raio de 8 cm. Cada uma das partes foi superposta com uma textura diferente, para isso foram utilizados tecidos variados e em cada base do papelão foram colados polímeros.

Para a realização da atividade os estudantes recebiam o material e as instruções. Nelas, havia a informação que haviam peças disponíveis e solicitava



que os participantes examinassem o material com as mãos. Ao término da exploração tátil, uma segunda instrução solicitava a seleção de uma fração das peças.

De acordo com Costa, Gil e Elias (2019) os resultados indicam que o emprego das atividades de ensino de frações por meio da mediação oferecida aos participantes e dos materiais utilizados mostrou-se eficaz e adequado para a aprendizagem de tais conteúdos para os participantes com deficiência visual.

Nascimento e Bocchiglieri (2019) com objetivo de promover estratégias de acessibilidade pedagógica a estudantes com deficiências visual desenvolveram para o estudo de Vertebrados, algumas estruturas anatômicas e morfológicas de alguns representantes das Classes Reptilia e Aves. Tais estruturas são de difícil visualização devido ao tamanho reduzido delas. Os autores elaboraram quatro modelos biológicos tridimensionais táteis e legendas em braile com o intuito de complementar a interpretação dos recursos produzidos.

Para o conteúdo relacionado à Classe Reptilia e Aves, os autores elaboraram dois modelos didáticos respectivamente. No caso dos reptéis o modelo elaborado foi o de representação os tipos de dentições das serpentes, a glândula de peçonha e os órgãos sensoriais. Para isso, utilizaram na confecção das cabeças os seguintes materiais: isopor, massa para biscuit, garrafa pet, tesoura, estilete, bolas de gude, olhos de plástico, tinta de tecido, tinta guache, tecido feltro, fio de nylon transparente e cola de silicone líquido.

Já para a Classe os modelos didáticos elaborados representavam os ossos pneumáticos e o sistema respiratório, incluindo a traqueia e a siringe. Para confecção dos do osso pneumático das aves foram utilizados os seguintes itens: cano PVC, massa para biscuit, tesoura, tinta guache e cola de silicone líquido. Para a siringe, que é o órgão responsável pela emissão de sons das aves e que se encontra próximo à junção da traqueia com os brônquios, foram utilizados os seguintes materiais: massa para biscuit, embalagem para ovo páscoa (tamanho G34), amido de milho, corantes alimentícios, tesoura, esponja, preservativos masculinos, tinta spray e cola de silicone líquido.

De acordo com os autores os resultados obtidos por meio da avaliação dos estudantes com deficiências visual foram positivos, evidenciando a



relevância da utilização dos materiais confeccionados e voltados ao ensino de Biologia, por serem instrumentos facilitadores no processo da aprendizagem, pois auxiliaram na assimilação dos conceitos de zoologia. Os estudantes também avaliaram como positivo uso de cores, as diferentes texturas, o relevo, as legendas em braille, e a diferenciação de detalhes anatômicos através da percepção tátil.

Queiroz e colaboradores (2012) desenvolveram um material instrucional para alunos surdos sobre a temática “Sistema respiratório”. Ele foi concebido privilegiando os recursos da cultura surda. A responsabilidade da elaboração do referido material ficou a cargo de uma professora de ciências em formação continuada, dois licenciandos do curso de química, orientados por uma professora formadora. Os autores utilizaram como fundamentos para a elaboração do referido material contribuições da comunidade científica sobre a educação de surdos, a língua de sinais, estratégias de ensino e aprendizagem e conceitos específicos sobre o tema abordado (Sistema respiratório). A escolha do tema obedeceu aos seguintes critérios: importância social, abrangência conceitual e potencialidade de dialogar com conhecimentos aprendidos em outras disciplinas.

Para a elaboração do material instrucional foi realizada uma revisão de literatura específica do conteúdo e uma pesquisa bibliográfica em sites eletrônicos que disponibilizavam imagens de boa resolução, como tirinhas em quadrinhos e material digital que poderia ser reeditado. Também foi editado um jogo de cartas desenvolvido com base no Projeto Fundão de Biologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro de (MATTOS et al., 2007 citado por QUEIROZ e colaboradores 2012).

Após a elaboração e confecção do material, este foi utilizado como estratégia pedagógica em uma em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de Goiânia, que em sua maioria era formada por educandos surdos e/ou deficientes auditivos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou não conseguiram se desenvolver no mesmo ritmo na rede regular de ensino. A estratégia de ensino foi aplicada durante um semestre, por um intérprete de Libras na língua portuguesa em sua modalidade oral, também foi realizada as interpretações dessa linguagem para a língua de sinais.



De acordo com os autores, os materiais didáticos para alunos surdos, são escassos. A alternativa encontrada pelos professores para este público acaba sendo a elaboração e construção de seus próprios materiais. Sendo necessário que estes professores pesquisem sobre a melhor forma de atender a este público, além de compreender os objetivos do ensino de ciências e sobre o papel do professor na Educação Inclusiva. Segundo os autores está foi a escolha deles.

Na elaboração e construção do material os autores deram ênfase as sensações físicas como: olfato, tato e associação sinestésica, por que segundo eles “as representações não linguísticas podem ser complementares às representações linguísticas no processo de aprendizagem, e, portanto, sua utilização por professores deve ser motivada.” (QUEIROZ e colaboradores, 2012, p. 918).

Na elaboração desta estratégia, sobre o funcionamento do sistema respiratório no corpo humano, os autores também primaram pelo uso da língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na modalidade escrita, sendo que Libras foi considerada a primeira e a portuguesa a segunda língua. Também utilizaram estímulos visuais. Todas estas estratégias foram utilizadas em alguns momentos separadamente e em outros associadas. Esta estratégia didática, foi realizada em cinco aulas de quarenta minutos cada.

Queiroz e colaboradores (2012), ressaltam que os surdos por apresentar dificuldade na compreensão de textos escritos são estigmatizados como maus leitores. Contudo, eles não têm dificuldades para decodificar símbolos gráficos, em função disso, os autores esclarecem que privilegiaram a utilização de símbolos gráficos na confecção do material.

Os alunos surdos envolvidos no desenvolvimento da estratégia em tela, eram convidados a realizar a leitura de uma tirinha em quadrinhos, utilizando a língua portuguesa escrita e escreve suas considerações sobre o assunto explicitado na tirinha e logo após faz o mesmo procedimento em Libras. Os autores observaram que os estudantes conseguiram realizar a leitura individual, porém tiveram problema na compreensão da história, o que acarretou a necessidade de interferência da professora, que leu o texto e este foi interpretado pela intérprete presente na atividade.



O processo de intervenção constituiu em um roteiro de leitura, antecipação de palavras e expressões desconhecidas, mas fundamentais para a compreensão do texto. Aspectos como ilustrações, que auxiliavam a conexão linguagem verbal e não verbal, foram utilizados. Contudo os autores observaram pelos relatos escritos que os estudantes ainda apresentavam um entendimento confuso sobre o texto. Porém ao esboçarem suas considerações utilizando a linguagem brasileira de sinais, ficava evidente a compreensão do que estava sendo tratado nas tirinhas.

Foram utilizadas duas aulas de 40 minutos. Cada estudante recebeu uma tirinha em quadrinhos que tratava da exposição das pessoas nas grandes cidades a inalação de ar poluído. Em seguida os alunos eram convidados a observar um pôster explicativo do sistema respiratório que continha os órgãos que formam este sistema e suas respectivas funções. Após está etapa eles passavam para a interpretação da história da tirinha sobre a poluição do ar, procurando relacioná-las e também compreender a estrutura e funcionamento do sistema respiratório. Com estratégia de avaliação os alunos eram convidados a compartilhar suas opiniões a respeito das tirinhas e escreve sobre elas, de forma individual (QUEIROZ e colaboradores, 2012).

Os autores após analisar a atividade depreendem que o desenvolvimento da aprendizagem parece ser atingido quando a linguagem escrita é utilizada em conjunto com outras como a visual, que inclui, vídeos, pôsteres, jogos etc. Uma vez que a linguagem visual auxilia uma melhor compreensão dos conteúdos. Também salientam a importância do envolvimento de professores formadores e em formação, na elaboração de materiais didáticos, pois tal processo auxilia na reflexão da relevância dos conteúdos e dos objetivos do ensino de ciências que serão ensinados para os surdos e do papel do professor nesta elaboração.

Também evidenciou a importância da utilização da língua de sinais e dos recursos visuais como ferramentas metodológicas na construção de materiais de apoio para a aprendizagem das pessoas surdas, uma vez que a informação linguística é recebida pelo sistema visual humano.



6. Considerações finais

A investigação das publicações dos periódicos, no período de 2010 a 2021, possibilitou identificar um panorama das pesquisas sobre o PAEE no Ensino de Ciências. A primeira publicação em periódico abordando o conceito físico de repouso e movimento para pessoas com necessidades especiais (Camargo & Scalvi, 2001) “abriu caminho” para diversas outras publicações sobre o ensino de ciências para pessoas com necessidades especiais.

O discurso circulante nos trabalhos analisados, evidenciam a necessidade de investir na formação de professores sobre o viés da educação inclusiva, apontam para as dificuldades e ao mesmo tempo mostram um cenário de possibilidades para o desenvolvimento de estratégias que promovam em especial a inclusão de alunos com necessidade especiais. Também se observou obstáculos atitudinais, preconceitos e estigmas por parte dos docentes, em relação ao trabalho com estudantes com necessidades especiais, reforçando a ideia da inserção do trabalho de inclusão e de pessoas com necessidades especiais na formação inicial.

Também fica evidente que o desenvolvimento de estratégias que envolvem os estudantes com necessidades especiais em particular no ensino de ciências auxilia não só a aprendizagem de conteúdo, mas também com a inclusão destes sujeitos na sociedade, pois o aprendizado dos conteúdos científicos colabora para o entendimento dos fenômenos da natureza, por conseguinte da leitura do mundo que os cerca. Tais apontamentos dialogam com alguns dos objetivos do ensino de ciências que visa contribuir para o entendimento dos fenômenos do mundo natural, refletir e discutir sobre as implicações da ciência no cotidiano e por conseguinte amplificar a criticidade do sujeito a cerca de suas escolhas.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes; CABRAL, Maria Regina Martins. Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. **Clássicos do Pensamento Pedagógico**: olhares entrecruzados, [S.L.], p. 267-292, 2019.

BEZERRA, Giovani Ferreira; FURTADO, Alessandra Cristina. Formação de profissionais especializados para educação de excepcionais: proposições e



representações a partir do impresso periódico mensagem da apae (1963-1973). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 24, p. 1-47, dez. 2020.

BIAGINI, Beatriz; GONÇALVES, Fábio Peres. Atividades experimentais nos anos iniciais do ensino fundamental: análise em um contexto com estudante cego. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 19, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 33, n. 120, p. 715-726, set. 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.

COSTA, Ailton Barcelos da; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara; ELIAS, Nassim Chamel. Ensino de frações para adolescentes com deficiência visual. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, p. 1047-1065, 2019.

SOUZA MOLINA, Cristiane de. Inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas de ensino regular. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 2, n. 6, p. e26420-e26420, 2021.

EDUVIRGES, J. R., SANTOS, M. N. A contextualização da internet na sociedade da informação. **Encontro regional dos estudantes de biblioteconomia, documentação e ciência e gestão da informação**. Juazeiro do Norte, 2012.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 39, n. 144, p. 618-633, 26 abr. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012).

LINS RIBEIRO, Gustavo. Diversidade cultural enquanto discurso global. **Avá**, n. 15, p. 00-00, 2009.

MELLO, E. F. F. de; TEIXEIRA, A. C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede. In: IX **Anped** Sul, 2012, CAXIAS do Sul - RS. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. Caxias do Sul - RS, 2012.

NASCIMENTO, Lhilianny Miranda Mendonça; BOCCHIGLIERI, Adriana. Modelos didáticos no ensino de Vertebrados para estudantes com deficiência visual. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, p. 317-332, 2019.



OLIVEIRA, Janaina Brum de. Educação inclusiva:(re) pensando a formação de professores. 2016.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, Campinas, São Paulo, v. 96, n. 35, p. 219-238, maio/ago. 2015.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

QUEIROZ, T. G. B., SILVA, D. F., MACEDO, K. G. D., & BENITE, A. M. C. (2012). Estudo de planejamento e design de um módulo instrucional sobre o sistema respiratório: o ensino de ciências para surdos. **Ciência & Educação (Bauru)**, 18, 913-930, 2012.

RIZZO, Adrian Luiz; BORTOLINI, Sirlei; DOS SANTOS REBEQUE, Paulo Vinícius. Ensino do Sistema Solar para alunos com e sem deficiência visual: proposta de um ensino inclusivo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 1, p. 191-204, 2014.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, [S.L.], n. 41, p. 41-60, set. 2011.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 15-30, mar. 2013.

RODRIGUES, Paloma Alinne A. A formação de professores de ciências para uma prática pedagógica inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 2, p. 1449-1458, 2018.

SAKURAI, Ruudi; ZUCHI, Jederson Donizete. REVOLUÇÕES INDUSTRIAIS ATÉ A INDÚSTRIA 4.0. **Revista Interface Tecnológica**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 480-491, 30 dez. 2018.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; DE LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

VALE, Ricardo Ferreira; SILVA, Ronaldo Adriano. Zoo arthropoda: um recurso didático construído para a sensibilização de inclusão no processo de ensino e aprendizagem em Ciências. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 2, n. 4, p. 364-374, 2019.

VAZ, J. M. C., DE SOUZA PAULINO, A. L., BAZON, F. V. M., KIILL, K. B., ORLANDO, T. C., DOS REIS, M. X., & MELLO, C. Material didático para ensino de biologia: possibilidades de inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 12(3), 81-104, 2012.

Capítulo 7

*Ousar é perder o equilíbrio momentaneamente.
Não ousar é perder-se.*

Soren Kierkegaard



**CARLA MARIA NOGUEIRA
DE CARVALHO**



**CRISTIANA FONSECA DE
CASTRO OLIVEIRA**



**NEUSA APARECIDA
VIANA**



DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inclusão e Humanização



O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À LUZ DA LEGISLAÇÃO

Carla Maria Nogueira de Carvalho¹⁸

Cristiana Fonseca de Castro Oliveira¹⁹

Neusa Aparecida Viana²⁰

Introdução

O presente artigo, à luz da legislação, tece informações sobre a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro das instituições escolares. Parte dos seguintes questionamentos: qual seria o real papel do AEE frente à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular? Como deve ser vivenciada sua implementação coerente com os apontamentos legais? Afinal, trata-se de uma política pública educacional assegurada por lei e conquistada através de muita luta da sociedade civil! Acrescenta-se, ainda, o fato de se observar formas diferenciadas de sua implementação nas instituições de ensino.

Assim, o objetivo principal deste trabalho é compreender o papel do Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Especial, com base nos dispositivos legais que o regulamentam, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), o Decreto n.6.571/08 e a própria Lei de Inclusão (BRASIL, 2015). Dentre os objetivos específicos, o texto busca conceituar o AEE; identificar sua função junto às leis que o asseguram e demonstrar a sua importância para o processo formativo do aluno público-alvo da Educação Especial.

¹⁸ Pedagoga; Psicanalista; Doutora em Educação; Docente na UEMG Campanha; Criadora da Plataforma Digital Diálogos em Educação Especial; carla.carvalho@uemg.br

¹⁹ Pedagoga; Mestra em Educação; Docente na Faculdade de Educação/UEMG; cristiana.castro@uemg.br

²⁰ Pedagoga; Graduada em Letras;



A relevância do tema incide na necessidade e no direito de todos a plena participação na sociedade, consagrado pelo texto constitucional, conforme o artigo 280 (BRASIL, 1988): “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, não há como negar o direito à escolarização do aluno com deficiência na escola regular.

Para isso é imprescindível que sejam consolidados os direitos já legitimados na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996), no Decreto n.6.571/08 e na Lei de Inclusão (BRASIL, 2015). Sabe-se que a consolidação destes direitos, entre eles, o direito à educação, tem se tornado grande desafio para a educação nacional, pois implica em superar as dificuldades de concepção de educação, bem como estruturais para que se efetive um Atendimento Educacional Especializado de qualidade observando sempre o princípio constitucional da igualdade e da própria qualidade do ensino.

A metodologia de pesquisa realizada, coerente com os objetivos elencados, foi de abordagem qualitativa e de natureza básica, já que tem a finalidade de ampliar o conhecimento teórico sobre o tema abordado. Trata-se, então, de investigação classificada como normativa, no qual está relacionada ao aperfeiçoamento, pois, analisa e descreve os dados indutivamente onde o método de informações e dos resultados já existem na literatura (MENEZES, 2011).

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar as diversas posições em relação a um determinado assunto.

Para Santos, Molina e Dias (2017) a pesquisa bibliográfica é obrigatória em todo e qualquer tipo de trabalho, exigindo um estudo organizado e sistemático com base nos materiais publicados.

Assim, no presente trabalho realizou-se revisão da literatura, onde foi levantado um estudo organizado com base no tema proposto, sendo realizadas buscas de informações bibliográficas e seleção de materiais pertinentes ao assunto, como livros, artigos científicos publicados e documentos legais. Os



mesmos foram lidos e classificados e em seguida foi feita a estruturação da pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2019).

Para facilitar a compreensão do estudo realizado o trabalho foi organizado em capítulos, a saber: 2.1 “O direito ao Atendimento Educacional Especializado” trazendo alguns conceitos e analisando algumas funções deste tipo de atendimento, bem como citando algumas características básicas que compõem o AEE; 2.2 “A Legislação e o Embasamento ao AEE” onde abarca-se sobre os vários dispositivos legais que se destacam no respaldo a este processo interventor e auxiliar para a carreira estudantil das pessoas público alvo da educação especial, ou seja, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este capítulo é composto de vários subitens: 2.2.1 “Constituição da República Federativa do Brasil”; 2.2.2 “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB”, 2.2.3 “Decreto n.6.571/08” e 2.2.4 “Lei de Inclusão das Pessoas com Deficiências ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Todos estes subitens trazem em seu contexto as referências sobre as possibilidades da efetivação do AEE sob a égide da Lei, permitindo um respaldo à implantação, execução e aplicação dos préstimos do atendimento. No capítulo 2.3 “Articulação entre os Dispositivos Legais e o AEE” o texto analisa o entrelaçamento das probabilidades para o AEE entre os dispositivos legais citados no item 2.2. Note-se que este tipo de acompanhamento especial ao educando, está presente desde a Constituição Federal e se estende aos demais documentos. Posteriormente apresenta-se as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas na presente pesquisa.

1. O direito ao atendimento educacional especializado

Com relação à assistência prestada às pessoas do público-alvo da Educação Especial, denota-se que no âmbito jurídico, uma das principais preocupações incide na aplicação de forma correta do princípio da igualdade assegurado no texto constitucional para se chegar à justiça na sociedade. Não constitui uma tarefa das mais fáceis uma vez que o dilema principal nessa questão incide em tratar “desigualmente o desigual”, que é a fórmula proposta nos primórdios da civilização por Aristóteles (BOBBIO, 1992). Adotar, portanto, essa linha de pensamento aristotélica, literalmente, já deixou claro que em



determinadas situações é possível até que se elabore uma conduta essencialmente discriminatória.

Trata-se de uma fórmula que, por conta até mesmo de seu teor de sabedoria nunca sofreu nenhuma alteração, muito pelo contrário, com o passar dos tempos foi sendo cada vez mais aprimorada. Ocorre até mesmo que no âmbito jurídico, encontra alternativas como soluções imperativas de tratamento igual para todos os indivíduos, sendo admissível, inclusive, tratamentos diferenciados apenas enquanto exceções, dentre os que possuem um fundamento legítimo e razoável para justificar tal procedimento (BUENO, 2013).

Entretanto, e, infelizmente, ainda que tenha passado por muitos aprimoramentos, a história humana retrata de forma inequívoca que nem sempre estes foram suficientes uma vez que a situação de exclusão de direitos persiste e em muitas situações são gritantes e gravíssimas. É bastante comum encontrar situações de exclusão que encontram até mesmo aprovação de profissionais do Direito uma vez que estão se valendo de critérios doutrinários para promover a aplicação de princípios como o da igualdade, baseando-se de forma fundamental numa análise de razoabilidade ou não para um determinado tratamento de forma diferenciada (BUENO, 2013).

Um exemplo disso diz respeito às decisões judiciais que afirmam em seu teor que “pessoas cegas” não podem seguir a carreira da magistratura por conta de sua condição física. Utilizando-se deste exemplo é possível legitimar e compreender um dos muitos motivos da existência de outras formas de exclusões de direitos que acontecem e o que de fato ocorrem em relação aos motivos para suceder esse tipo de diferenciação (FERRAZ JÚNIOR, 2013).

Tal fato implica na questão de muitas pessoas, principalmente as de baixa renda; serem excluídas da sociedade naturalmente; também denominadas de “as minorias” experimentarem a negação de seus direitos sistematicamente, inclusive em determinadas situações que podem ser compreendidas como plausíveis. Porém, fica exposta a falta de acesso aos direitos e garantias fundamentais, tais como a vida, a educação, o trabalho e também o lazer (GALLO, 2014).

De outra forma, considerando-se essa realidade, ainda que nos últimos anos tenham acontecido avanços importantes e por meio deles, tenham surgido



alternativas visando a solução do grande problema da aplicação de forma eficiente do princípio de garantia de educação para todos na Constituição (BRASIL, 1988). Este princípio visa à igualdade, ou o direito a uma educação de qualidade e para todos. Desta forma, no Brasil, emergem inúmeras convenções e tratados internacionais com o fito de reafirmar e consolidar o direito de todas as pessoas à igualdade (GALLO, 2014).

Sabe-se que a equidade é um termo muito associado à noção de justiça social e vem ganhando cada vez mais espaço nos debates sobre a educação. Neste pilar fundamental, promover a equidade revela um importante objetivo de reduzir as desigualdades geradas por vários fatores como a pobreza, o machismo, a discriminação, o preconceito e o racismo, que podem acarretar diferenças de aprendizagem entre grupos de diferentes estudantes (GALLO, 2014).

Com isso, para se verificar se um tratamento diferenciado é legítimo ou se trata de mais uma modalidade discriminatória, é preciso que sejam aplicados critérios extraídos em sua grande maioria dos tratados e das convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário. Dadas estas considerações iniciais, cumpre afirmar que nessa pesquisa discute-se uma modalidade de tratamento diferenciado que não constitui grande preocupação nem de juristas, muito menos de aplicadores do Direito: a Educação Especial ou o Atendimento Educacional Especializado, para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (GALLO, 2014).

Como se viu no texto introdutório deste trabalho, o mesmo possui um objetivo de estudo um tanto quanto inusitado uma vez que a simples menção às “pessoas com deficiências” ou ao seu direito à educação surte efeito imediato em relação a uma diferenciação. Entretanto, esta questão pode ser mais que necessária e se explica pela cultura e pelo pensamento de que as pessoas com deficiência são os “verdadeiros titulares de um ensino especial” (BOBBIO, 1992, p. 23).

Todavia, neste trabalho, coloca-se em análise a questão e o costume de se fazer a associação preconceituosa no sentido de que as pessoas com deficiências necessariamente têm que ter um estudo diferente e apartado. Sendo assim, as soluções que poderão emergir daí, e também do fato de se assegurar



a essas pessoas o direito a igualdade, provavelmente como forma de dar uma contribuição no âmbito democrático, melhoraria a qualidade da educação de um modo geral (MANTOAN et al, 2012).

A diferenciação nos serviços de Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado, ao contrário do que muitos pensam, tem-se vedada qualquer tipo de discriminação com relação à deficiência, uma vez que inicialmente implica num atributo subjetivo do ser humano e também não se pode esquecer muito menos negar o fato de que todos devem ser tratados igualmente. Assim, o direito visado nesse caso é o direito à educação que constitui um direito humano fundamental, o que pode reforçar a possibilidade de ocorrer discriminação. Por conta disso, é importante tratar sobre tais direitos principalmente no âmbito constitucional uma vez que nessas situações, o que se encontra em jogo é um direito do qual as pessoas com deficiências também são titulares das mesmas condições de igualdade (CARRAZZA, 2012).

Encontra-se no texto constitucional além desses objetivos, requisitos e também garantias, especificamente, a educação que também está inserida e garantindo Atendimento Educacional Especializado. Implica este, numa espécie de tratamento diferenciado que encontra respaldo no texto constitucional e em outras leis nacionais, não promovendo a exclusão de pessoas que necessitam deste atendimento, com os seus princípios e garantias relacionados (CARRAZZA, 2012).

1. A legislação e o embasamento ao AEE

2.1 A Constituição da República Federativa do Brasil

A Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 208) tem consagrado em seu texto os fundamentos da cidadania e da dignidade da pessoa humana no seu artigo 1º, incisos II e III e enquanto seus objetivos fundamentais envolvem a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade assim como quaisquer modalidades discriminatórias, segundo o artigo 3º, inciso IV. A Constituição assegura ainda, de forma literal, o direito à igualdade no artigo 5º, tratando ainda nos artigos 205 e seguintes sobre o direito a todos à educação de qualidade.



Trata-se de um direito que objetiva o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania assim como a sua qualificação para o trabalho” conforme teor do artigo 205. A Constituição cuida também de eleger dentre seus princípios para o ensino e que muito interessa nesta pesquisa a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Segundo o artigo 206, inciso I, acrescenta que é “dever do Estado que a educação seja efetivada mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa, assim como da criação artística, conforme a capacidade de cada pessoa” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, verifica-se assegurado no texto constitucional, o direito à educação e ao acesso à escola a todas as pessoas, com deficiências ou não. Logo, toda escola, reconhecida e legitimada pelos órgãos oficiais, necessitam realizar o atendimento literal aos princípios consagrados no texto constitucional e dessa forma, jamais poderão excluir alguma pessoa por conta de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou mesmo deficiência ou ausência dela (BRASIL, 1988).

Numa análise sobre o conteúdo constitucional, esses dispositivos seriam suficientes para que não houvesse negação de direitos a qualquer pessoa com ou sem deficiência, ao acesso à educação. Porém, conforme se verifica, na realidade, existe muito preconceito e discriminação quanto às deficiências; às vezes até por falta de conhecimento sobre as mesmas. Este fator acaba gerando mais pontos negativos para a inclusão do deficiente em um sistema regular de ensino (GALLO, 2014).

Esse ponto é abordado no item sobre as Orientações Pedagógicas onde fica demonstrada não apenas a viabilidade, mas, também o tipo de benefício a ser recebido no AEE pelas pessoas que ali estudam. Com isso, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura a educação para todos, o que implica de fato, que toda escola deveria receber a todos, num mesmo ambiente.

Segundo Gallo (2014, p. 34) esse fator, sobre o acolhimento de todos à educação, pode implicar uma diversidade maior possível, de modo a conseguir alcançar o pleno desenvolvimento humano assim como a preparação para o exercício efetivo da cidadania; segundo o artigo 205 do texto constitucional.

Entretanto, uma palavra chama a atenção no texto constitucional que é o “preferencialmente” que está localizado no artigo 208, inciso III. Trata-se de um



advérbio que infere sobre o “Atendimento Educacional Especializado”. E é fundamentalmente distinto do ensino escolar indicando o ideal para suprir as demandas, atendendo as especificidades dos alunos com deficiências (GIORDANO, 2011).

Estão inclusos neste advérbio, especificamente, instrumentos que são importantes e necessários para que se eliminem barreiras, para que as pessoas do público da educação especial possam enfrentar para conseguir interagir com o ambiente externo. Um exemplo que ilustra bem essa questão, diz respeito ao ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), assim como o Código Braile ou a utilização de recursos tecnológicos de informática, assim como outras ferramentas multimídias; além das linguagens disponíveis na escola comum, para atender de forma satisfatória e com qualidade, aos alunos com ou sem deficiência (BRASIL, 2015).

O Atendimento Educacional Especializado tem que ser disponibilizado em todos os níveis de ensino escolar e, preferencialmente, como diz o texto constitucional, em escolas comuns da rede regular (GIORDANO, 2011). Pois, o ambiente escolar regular é o mais aconselhável e adequado para assegurar o relacionamento do aluno com seus pares, na mesma idade cronológica e assim ter a sua disposição, a estimulação e a interação; necessárias para promover o seu desenvolvimento cognitivo, motor e também afetivo.

É importante também dizer que o Atendimento Educacional Especializado opera em moldes semelhantes aos outros cursos que visam complementar os conhecimentos adquiridos em níveis de ensino básico e superior, a exemplo dos cursos de línguas, artes, informática entre tantos outros recursos educacionais (FREIRE, 1978).

Logo, esse tipo de atendimento não visa substituir a escola comum. O texto constitucional garante que o mesmo possa ser oferecido ainda fora da rede regular de ensino; também noutros estabelecimentos como já mencionado nessa pesquisa. Assim, constituindo-se de um complemento e não de um substitutivo da escolarização ministrada em rede regular para todos os alunos (BONAVIDES, 2012).



2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (Lei 9394/96)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) o artigo 58, define a Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Sobre o Atendimento Educacional Especializado, menciona no §2º do mesmo artigo que: “será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Muitas vezes, a compreensão equivocada de tal dispositivo tem remetido a conclusão sobre a possibilidade da substituição do ensino regular pelo especial. A interpretação aconselhável a ser realizada leva em conta que tal substituição como já dito anteriormente não pode ser admitida em nenhuma hipótese, não importando qual seja a idade da pessoa (BRASIL, 1996).

Tal fato decorre da questão de que toda a legislação ordinária deverá encontrar-se em conformidade com a Constituição Federal. Além do mais, um artigo de lei não pode ser lido e analisado de forma isolada, uma vez que, a sua interpretação legal necessita ser realizada de tal modo que não se encontre contradições no próprio texto da lei (BRASIL, 1988).

Uma interpretação equivocada admitindo a possibilidade de substituição do ensino regular pelo ensino especial encontra-se em confronto com as disposições legais da própria LDB no artigo 4º, inciso XXII e em concordância com o artigo 6º da Constituição Federal que cuida de determinar que o acesso ao ensino fundamental é obrigatório (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) cuida de definir que a educação em seu conceito, não admite o oferecimento de ensino fundamental em local que não seja em uma escola (artigo 206, inciso I) assim como faz várias previsões com relação aos requisitos mínimos para que a escola funcione como explicitado no artigo 205, e seguinte.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:



I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular: (REDAÇÃO DADA PELA LEI Nº 12.796, DE 2013).

Segundo o art. 59 o poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015).

No seu parágrafo único, a identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento (BRASIL, 1996, art. 59, Inciso III).

2.3 O Decreto n. 6.571/08 (BRASIL, 2008b)

O Decreto 6.571/08 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamentado pelo parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Conforme o Decreto em questão a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do



desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008b).

Mediante estes dispositivos legais, são objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; 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, 2008b).

Este Decreto aponta em seu Artigo 3º que caberá ao Ministério da Educação prestar apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b).

2.4 A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Deficiente. Lei 13 146/15

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

Esta lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com



o procedimento previsto no 17 § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2008; 2009; 1988). Esta referida lei está em vigor no Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Esta lei considera uma 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).

A lei disponibiliza a esse público, um 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.

No seu capítulo II e artigo 4º a lei esclarece:

Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015, art. 4º).

Desta maneira, a pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.

No seu art. 9º a pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de: proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; de um atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público; de disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas; de disponibilização de pontos de estações e terminais



acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque (BRASIL, 2015. Art. 9º).

A pessoa com deficiência, também tem assegurado pela lei o acesso as informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis; ao recebimento de restituição de imposto de renda; à tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências (BRASIL, 2015, art. 9º).

No seu artigo 27, a Lei de Inclusão alega que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados os sistemas educacionais inclusive em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. A lei complementa que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, art. 27).

Segundo a Lei de Inclusão (BRASIL, 2015) Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Também são garantias ofertadas pela referida lei: projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015, art. 27).

A lei também disponibiliza a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social



dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; bem como pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015, art. 27).

A referida lei prevê também a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; a adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015, art. 27).

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, a Lei de Inclusão define a formação e disponibilização de professores para o AEE, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; com a oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2015, art. 27).

Quanto ao acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; deve-se articular a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015, art. 27).

Referindo-se ao acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, aos jogos e às atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar, a lei prevê a acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as



modalidades, etapas e níveis de ensino; assim como a oferta de profissionais de apoio escolar; com a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2015, art.27).

2. Articulações entre os dispositivos legais e o AEE

Um aspecto muito importante com relação à LDB diz respeito a atenção merecida pelo fato de não se referir principalmente nos artigos 58 e seguintes ao Atendimento Educacional Especializado, mas sim a Educação Especial (BRASIL, 1996).

Ocorre que tais denominações, Atendimento Educacional Especializado e também Educação Especial segundo a interpretação da Constituição Federal constituem sinônimos. Querendo o legislador constitucional fazer alguma referência à Educação Especial, ou em outras palavras, ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência anteriormente à lei de 1988, ele teria repetido tal expressão que era constante na Emenda Constitucional nº 01, de 1969, no Capítulo “Do Direito à Ordem Econômica e Social” (BRASIL, 1988; 1969).

Na Constituição anterior a de 1988, as pessoas com deficiência não foram contempladas com dispositivos que tratavam da educação de modo geral. Ocorre que esses alunos, não importando qual o tipo de deficiência que tinham, eram tidos como titulares do direito à Educação Especial, matéria que era especificamente tratada no âmbito da assistência. Segundo o texto constitucional vigente anteriormente, estava assegurado “aos deficientes o acesso à Educação Especial”. Trata-se de um aspecto que não se repetiu na atual Constituição, incidindo no fato de certamente, implica num avanço significativo para a educação dessa clientela (BUENO, 2013).

Dessa forma, para não se posicionar de modo inconstitucional, a LDB, utiliza o termo Educação Especial ensejando uma nova modalidade interpretativa, uma nova definição com base na inovação constitucional, prevendo o Atendimento Educacional Especializado e não Educação Especial em um capítulo que se encontre apartado da Educação e seus temas (BRASIL, 1996).



Atualmente defende-se um novo conceito ou definição para a Educação Especial uma vez que seu atendimento sempre foi realizado como plenamente capaz de promover a substituição do ensino regular, não havendo nenhum questionamento em relação a faixa etária do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O fato é que por mais “aceitável” e “viável” que seja tal possibilidade, garantindo que milhares de crianças e adolescentes possam evidenciar diferenças bastante expressivas não é possível negar que esses alunos possuem, assim como tantos outros, direito indisponível de acesso à educação, no ambiente escolar que não seja segregado, estando e interagindo com seus semelhantes da mesma faixa etária (CARRAZZA, 2012).

O acesso, permanência assim como sua continuidade nos estudos deve ser garantido aos alunos nas escolas comuns para que eles também tenham direito a desfrutar de um ambiente escolar prazeroso e possam aprender segundo suas limitações e potencialidades. Logo, o direito ao Atendimento Educacional Especializado que encontra previsão nos artigos 58, 59 e 60 da LDB (Lei nº 9.394/96) assim como na própria Constituição Federal, não promove a substituição do direito a educação (escolarização) que é oferecida em turmas de escolas comuns da rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

É importante ainda lembrar que a LDB faz uso de expressões tais como “serviços de apoio especializado na escola regular” e “atendimento especializado” como termos sinônimos ao Atendimento Educacional Especializado e somente afirma que este poderá acontecer tanto em classes quanto em escolas especiais, a partir do momento que não for possível oferecê-lo nas classes comuns (ALVES, 2011).

A LDB não trata sobre a escolarização e sua possibilidade de ser oferecida num ambiente escolar à parte. Atualmente, a tendência é que o trabalho realizado com a Educação Especial assegure a todos os alunos deste público o acesso à escola comum, procurando superar obstáculos que impeçam a frequência dos mesmos às turmas comuns de ensino regular (ALVES, 2011).

Nesse sentido, a Educação Especial constitui uma modalidade de ensino que, enquanto suplemento ultrapassa todas as etapas e níveis de ensino básico e superior. Trata-se de uma modalidade que deverá disponibilizar inúmeros



recursos educacionais e estratégias de apoio aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de modo a garantir-lhes várias alternativas de atendimento segundo as necessidades e características de cada um individualmente (CARRAZZA, 2012).

O Atendimento Educacional Especializado constitui uma maneira de assegurar o reconhecimento assim como o atendimento das particularidades de cada aluno público alvo da educação especial. Dessa forma, serão consideradas como matérias inerentes ao Atendimento Educacional Especializado, disciplinas como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de língua Portuguesa para surdos; código braile, orientação e mobilização; utilização do soroban, ajudas técnicas, estando aí incluídas informática adaptada; mobilidade e comunicação, tecnologias assistivas, informática educativa, educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos de atividades da vida autônoma e social, etc (GIORDANO, 2011).

Por outro lado, a educação especial numa perspectiva inclusiva assegura o cumprimento integral do direito constitucional indisponível de toda criança em relação ao acesso a escolarização, uma vez que estão pressupostas a organização pedagógica das escolas e também as práticas de ensino atendendo às inúmeras diferenças existentes entre alunos. Desta forma, há prevenção de discriminações indevidas e procurando garantir o benefício de todos ao convívio e o crescimento na pluralidade e na diversidade de forma democrática enriquecendo-os cultural e socialmente (GIORDANO, 2011).

3. Considerações finais

A pesquisa, coerente com os objetos propostos, permitiu inferir que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de educação especial regulamentado e assegurado por lei. Trata-se de um conjunto de procedimentos, atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade oferecidos como apoio e suporte às escolas regulares para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



Sua importância para o processo formativo do aluno está no fato de buscar assegurar o cumprimento integral do direito constitucional indisponível de toda criança em relação ao acesso e à aprendizagem no processo de escolarização, uma vez que estão pressupostas a organização pedagógica das escolas e também as práticas de ensino atendendo às inúmeras diferenças existentes entre alunos.

O papel do Atendimento Educacional Especializado, segundo legislação vigente, é viabilizar a garantia do reconhecimento assim como do atendimento das particularidades de cada aluno público alvo da educação especial. Dessa forma, são consideradas como matérias inerentes ao Atendimento Educacional Especializado, disciplinas como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); interpretação de LIBRAS; ensino de língua Portuguesa para surdos; código braile, orientação e mobilização; utilização do soroban, ajudas técnicas, estando aí incluídas informática adaptada; mobilidade e comunicação, tecnologias assistivas, informática educativa, educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos de atividades da vida autônoma e social.

Sua implementação deve ser disponibilizada em todos os níveis de ensino com o apoio técnico e financeiro da União assegurando-se a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, além da estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Sem dúvida, através desse Atendimento obtém-se ferramentas importantes para se promover o acesso, o acolhimento e o aprendizado das pessoas do público alvo da educação especial na escola comum. Contudo, por outro lado, é relevante apontar que qualificar profissionais de educação se mostra imprescindível para o sucesso desse Atendimento, bem como para se avançar no processo de inclusão escolar. Infere-se, assim, sobre a necessidade de maior investimento em qualificação profissional e em infraestrutura, considerando-se a acessibilidade dentro das instituições escolares.



Enfim, este texto analisou o AEE sob a égide da legislação que o regulamenta e pode esclarecer o seu real papel, bem como identificar as ferramentas que este tipo de serviço pode e deve colocar ao dispor de educadores e educandos para se buscar concretizar uma educação de qualidade e para todos. Aponta-se a intenção de se continuar refletindo sobre essa temática, pois pesquisas futuras e de maior escopo focando na análise da implementação prática do AEE nas instituições de ensino são necessárias e muito úteis para uma avaliação das políticas públicas educacionais inclusivas propostas em nosso país.

Referências

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem pensar que pudesse existir**. Papirus, Campinas, 2011.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. Malheiros Editores Ltda., São Paulo, 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Campus, Rio de Janeiro, 1992.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A inclusão escolar de alunos deficientes em classes comuns do ensino regular**. Revista - TEIMS SOBRE DESENVOLVIMENTO - Vol. 9, número 54, Janeiro/Fevereiro, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. **Lei 9394/96**. Brasília: DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: DF, 2007.

_____. **Deficiência auditiva**. Brasília: DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Decreto 5296** de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis 10.048 e 10.098 e dá outras providências. Brasília: DF, 2004.

_____. **Lei 10.436** de 24 de abril de 2002. A Língua Brasileira de Sinais- Libras. Brasília: DF, 2002.

_____. **Lei 13.146**. Lei de Inclusão das Pessoas com Deficiências. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: DF, 2015.

_____. **Emenda Constitucional n.1**. "Do Direito à Ordem Econômica e Social". Brasília: DF, 1969.

_____. **Decreto Legislativo 186**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências e seu Protocolo Facultativo. Brasília: DF, 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.



Decreto 7611/11, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e regulamenta o Parágrafo Único do art. 60 da LDB e acrescenta Dispositivo ao Decreto 6.253 de 13.11.2007, Brasília: DF, 2008b.

Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Mensagem de veto. Altera a *Lei* nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília: DF, 2013.

Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de **2015**. Altera a *Lei* nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (*Lei* de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Brasília: DF, 2015.

CARRAZZA, Roque Antônio. **Curso de Direito Constitucional Tributário**. Malheiros Editora Ltda., 8ª edição, São Paulo, 2012.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo de direito**: técnica, decisão dominação Atlas, 2ª edição São Paulo, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, São Paulo, 1978.

GALLO, S. **Transversalidade e educação**: pensando uma educação não-disciplinar. In: N. Alves (Org.). O sentido da escola. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2014.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.

GIORDANO, Blanche Warzée. (D) **eficiência e trabalho**: analisando suas representações. Annablume, Fapesp, São Paulo 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, QUEVEDO, Antônio Augusto Fasolo e DE OLIVEIRA, José Raimundo: organizadores. **Mobilidade, Comunicação e Educação**: desafios à acessibilidade.: WVA Editora, Rio de Janeiro, 2012.

MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração da Dissertação**. Florianópolis – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. 2011.

SANTOS, G. R. C. M; MOLINA, N. L; DIAS, V. F. **Orientações e Dicas Práticas para Trabalhos Acadêmicos**. Curitiba, PR: Ibpx, 2017.

Sobre as organizadoras



BERNARDA ELANE MADUREIRA LOPES

Graduada em Teologia e em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação. Professora e pesquisadora na área de Educação inclusiva e Teologia, com ênfase em Teologia Pastoral.



CARLA MARIA NOGUEIRA DE CARVALHO

Graduada em Pedagogia e em Estudos Sociais. Mestre em Educação e doutora em Humanidades e Artes. Professora e pesquisadora na área de currículo, formação e trabalho docente, políticas públicas e Educação inclusiva.



CRISTIANA FONSECA DE CASTRO OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia e em Braille - Comunicação Assistiva. Mestre em Educação. Professora e pesquisadora na área Didática e educação inclusiva.



DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inclusão e Humanização

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inclusão e Humanização

O presente livro é fruto das reflexões e ações vivenciadas pelos membros do projeto de extensão Plataforma Digital Diálogos em Educação Especial: Inclusão e Humanização, portanto, uma obra construída por muitas mãos, composta por relatos de experiência e artigos relativos a Educação Especial, onde todas as imagens são descritas, expressando, em cada detalhe, o profundo afeto, respeito e credibilidade em todo ser humano, bem como uma forma de luta a favor do direito de todas e todos à educação, na perspectiva de uma sociedade mais solidária e humana. Trata-se de um alerta para a necessidade de nos mantermos humanos, sensíveis às necessidades e a dor do outro, enunciando possibilidades e plantando esperança.



DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Inclusão e Humanização



ISBN: 978-65-89569-25-1

