

Dolores Schussler
Helena Venites Sardagna
Vinicius Martins Flores
Organizadores

Atendimento Educativo Especializado

interlocuções sobre a
docência e estratégias
pedagógicas



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



Processos Formativos

DIRETORES DA SÉRIE

Prof. Dr. Ana Paula Leivar Brancaloni
(Unesp/FCAV)

Prof. Dr. Jackson Gois
(Unesp/IBILCE)

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
(Unesp/IBILCE)

Prof. Dr. Ricardo Scucuglia
(Unesp/IBILCE)

COMITÊ EDITORIAL CIENTÍFICO

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Alejandro Pimiento Betancur
Universidad de Antioquia (Colômbia)

Alexandre Maia do Bomfim
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Prof. Dr. Alexandre Pacheco
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Prof.ª Dr.ª Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFFSPA)

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Braz Dias
Central Michigan University (CMU/EUA)

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Andrade Caldeira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Armando Traldi Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Prof. Dr. Daniel Fernando Johnson Mardones
Universidad de Chile (UCHile)

Prof.ª Dr.ª Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Elison Paim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. George Gadanidis
Western University, Canadá

Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho e Instituto Paulo Freire (Uninove e IPF)

Prof. Dr. José Messildo Viana Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFFSPA)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof.ª Dr.ª Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Márcia Regina da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos
Universidade do Minho, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Prof.ª Dr.ª Olga Maria Pombo Martins
Universidade de Lisboa (Portugal)

Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Ricardo Cantoral
Centro de Investigación e Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, México)

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Sidinei Cruz Sobrinho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL/Passo Fundo)

Prof. Dr. Vladimir Marim
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

INTERLOCUÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Organizadores

Dolores Schussler

Helena Venites Sardagna

Vinícius Martins Flores



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo

Fotografia / Imagem de Capa: Helena Venites Sardagna

Revisão: Equipe Textualiza Jr.e UFRGS

Revisores: Bibiana Zim, Brenda Bressanelli Marcon, Flavia Cornely Rocha, Giane Luchi da Silva, Isabella Martins Almada da Silva, Luana Selau Machado, Lucas Eduardo Camargo, Milena Soares Silva, Nathália Javier Lucena, Rafaela Radünz Lazzari, Raquel Aranda de Melo e Yasmin Rodrigues Ribas

Orientadores dos revisores: Ana Flavia Souto de Oliveira, Carolina Knack, Julia Martins Pinheiro, Larissa Moreira Brangel, Lis Yana de Lima Martinez, Sandro Rodrigues da Fonseca e Solange Mittmann



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A864 Atendimento educacional especializado: interlocuções sobre a docência e estratégias pedagógicas [recurso eletrônico] / Dolores Schussler, Helena Venites Sardagna e Vinícius Martins Flores (orgs.). Cachoeirinha : Fi, 2023.

314p.

ISBN 978-65-85725-70-5

DOI 10.22350/9786585725705

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Docência – Pedagogia – Estratégias. I. Schussler, Dolores. II. Sardagna, Helena Venites. III. Flores, Vinícius Martins.

CDU 37.04:377

SUMÁRIO

1	7
O PROTAGONISMO DA UERGS EM PERCURSOS FORMATIVOS PARA O AEE	
<i>Helena Venites Sardagna</i> <i>Dolores Schussler</i>	
2	22
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTRATÉGIAS E DEMANDAS EDUCATIVAS PARA APRENDIZAGENS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO NUMA CLASSE COMUM DE ENSINO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NA REGIÃO DO LITORAL NORTE GAÚCHO	
<i>Graziela Alves da Silva</i> <i>Dolores Schussler</i>	
3	56
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NO LITORAL NORTE/RS	
<i>Ligia Roldão Verissimo</i> <i>Carolina Gobbato</i>	
4	84
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A LEGISLAÇÃO VIGENTE: UM OLHAR SOBRE DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO LITORAL NORTE (RS- BRASIL)	
<i>Lauro Diniz da Silva Rosa</i> <i>Gabrielli Teresa Gadens Marcon</i>	
5	128
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS DO LITORAL NORTE (RS)	
<i>Maria de Lurdes Gomes da Silva</i> <i>Valquiria Pezzi Parode</i>	
6	149
A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE DURANTE A PANDEMIA: O OLHAR DE UMA PROFESSORA	
<i>Eva Loreni de Andrade de Barros</i> <i>Helena Venites Sardagna</i>	

7

180

FAMÍLIA E DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A DESCOBERTA DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Valdirene Nunes da Silva

Vinicius Martins Flores

8

210

ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: O ACESSO ÀS INFORMAÇÕES COMO POSSÍVEL ESTRATÉGIA PARA A PERMANÊNCIA

Patrícia de Oliveira Luz

Vinicius Martins Flores

9

232

PROGRAMA SESI/SENAI DE AÇÕES INCLUSIVAS (PSSAI): UM ENSAIO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS EM UMA UNIDADE DA ESCOLAS

Paula dos Santos Alves Marques

Helena Venites Sardagna

10

255

CARD GAME ORIXÁS: O JOGO INCLUSIVO SOBRE DIVERSIDADE

João Cesar Lucca Junior

Vinicius Martins Flores

11

281

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

Rejane da Silveira Several

Vinicius Martins Flores

SOBRE OS AUTORES

312

1

O PROTAGONISMO DA UERGS EM PERCURSOS FORMATIVOS PARA O AEE

Helena Venites Sardagna

Dolores Schussler

[...] nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu.

Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem, “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

(DELEUZE, 2006, p. 48).

Essa produção reúne artigos vinculados à Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sua 4ª edição, ofertada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Universitária Litoral Norte em Osório/RS. O objetivo do curso foi contribuir para a formação de especialistas aptos a atuarem em salas de recursos multifuncionais para oferta do atendimento educacional especializado nos sistemas de ensino e apoio à inclusão nas instituições educacionais, em geral, promovendo a reflexão crítica sobre Atendimento Educacional Especializado, a formação docente e os agenciamentos socioculturais que os produzem.

Os objetivos específicos foram:

- a) Ampliar a compreensão das diversas concepções acerca da inclusão escolar;
- b) Propor estudos e práticas sobre os processos de educação inclusiva;
- c) Ampliar o conhecimento sobre pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- d) Conhecer, elaborar e implementar estratégias pedagógicas para atendimento e acompanhamento de estudantes com deficiência, transtorno global do

desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, apoiando a inclusão nos espaços escolares.

- d) Fazer uso e elaborar material didático-pedagógico para atuação no atendimento educacional especializado;
- e) Produzir conhecimento acerca do atendimento educacional especializado.
- f) Possibilitar a problematização do campo do currículo e suas articulações com a formação docente e o Atendimento Educacional Especializado;
- g) Analisar as práticas educacionais em relação às concepções de trabalho docente e currículo que as subsidiam;
- h) Propor estratégias de pensamento e ação quanto ao currículo e práticas docentes.

O período de duração do curso foi de 2020 a 2022, tendo iniciado em agosto de 2020 e sendo concluído em julho de 2022, convergindo com o período da pandemia, quando o Brasil vivia estado de calamidade pública. A situação se agravou com a disseminação do novo coronavírus SARS-CoV-2 (popularmente chamado de novo Coronavírus ou Covid-19). O referido curso teve carga-horária de 390 horas e foi coordenado pela Professora Dolores Schussler, com a colaboração da Professora Helena Venites Sardagna. Os componentes ofertados foram:

- 1 - Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Inclusiva;
- 2 - Políticas e práticas de Educação Inclusiva;
- 3 - Seminário de Monografia I: Metodologia da Pesquisa;
- 4 - Língua Brasileira de Sinais;
- 5 - Diferença e diversidade na Educação Inclusiva;
- 6 - Baixa visão e cegueira;
- 7 - Educação Inclusiva: adaptações curriculares no âmbito escolar;
- 8 - Tecnologia Assistiva/comunicação Alternativa;
- 9 - Práticas Educativas para AEE I: pessoa com deficiência;
- 10 - Práticas Educativas para AEE II: transtorno global de desenvolvimento;
- 11 - Práticas Educativas para AEE III: altas habilidades superdotação;

12 - Práticas Educativas para a AEE IV: salas de recursos multifuncionais;

13 - Seminário de Monografia II: orientações para o TCC.

Cabe destacar que os trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos têm relação com as duas linhas de pesquisa do curso: Atendimento Educacional Especializado na perspectiva inclusiva e processos educacionais e docência na perspectiva da inclusão. Os trabalhos também estabelecem relação com o ensino e com a escola. As pesquisas valorizaram os aspectos teóricos e concretos sobre o AEE, além de versarem sobre a produção de conhecimento na área, no contexto da legislação e suas diretrizes.

Os artigos discutem sobre o AEE a partir de pesquisas que investigaram diferentes contextos e sob diferentes abordagens, o que possibilitou reunir um conjunto de estudos de grande relevância para a modalidade da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Os textos permitem o leitor a conhecer sobre as dimensões, diálogos, experiências e perspectivas a respeito de práticas escolares e da formação docente. Também possibilitam conhecer a produção de conhecimento acerca do tema, abrindo possibilidades para novas pesquisas, contribuindo assim para articulações que potencializam a educação inclusiva.

Se faz pertinente compartilhar um pouco da história do curso, por constituir um ato de responsabilidade e comprometimento da instituição UERGS com as comunidades onde há sede, juntamente com seus docentes e servidores. Sendo assim, a Especialização em Atendimento Educacional Especializado é fruto de pesquisas e investigações que apontaram lacunas nos processos formativos para o

AEE, no contexto da região Litoral Norte, sendo as primeiras pesquisas do ano de 2011 e 2012.

Esses resultados mobilizaram um grupo de docentes a organizar uma ação de extensão de 120 horas que foi ofertada para professores da região, nos anos de 2012, 2013 e 2014. Esses espaços formativos foram constituídos de minicursos e palestras realizadas em sextas-feiras à noite e sábados, manhã e tarde, para permitir a participação do maior número de docentes das escolas da região. Os ministrantes foram colegas da Unidade Litoral Norte e também de outras Unidades, que se dispuseram a contribuir. Contudo, em algumas áreas, pode-se contar com a colaboração de colegas de outras instituições por meio de parcerias.

As ações foram coordenadas pela professora Helena Venites Sardagna, que em 2014 passou a liderar o Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos, constituído com a finalidade de fortalecer as ações formativas e investigativas acerca da inclusão escolar. Com a oferta da terceira edição da ação de extensão, o coletivo de professores que ministravam as aulas foi consultado sobre a possibilidade de transformar a formação em especialização, o que foi bem acolhido pelo grupo. Foram feitos os encaminhamentos junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, que orientou e apoiou a oferta, que em março de 2015 teve a sua primeira edição da Especialização em Atendimento Educacional Especializado, na Unidade Litoral Norte. Essa edição foi coordenada pela Professora Helena Venites Sardagna com a colaboração do Professor Vinícius Martins Flores, tendo sido concluída em julho de 2016.

A procura foi muito grande, sendo que houve mais de 100 inscrições, mas foi possível atender a 40 matriculados. Estes pertenciam às redes de ensino dos municípios da região Litoral Norte. Foi um grande desafio para o corpo docente, mas também uma grande

satisfação, poder promover trocas e interlocuções com docentes das escolas dos municípios. Isso os mobilizou a organizar a segunda oferta, com início em agosto de 2016 e conclusão em dezembro de 2017.

A segunda edição foi coordenada pelo professor Vinícius Martins Flores com a colaboração da Professora Helena Venites Sardagna e também obteve grande procura, contando com 40 matriculados. A turma foi composta de docentes e profissionais da educação pertencentes a redes de ensino e a outros espaços educacionais de municípios da região. Em ambas as edições as inscrições eram gratuitas, assim como todo o curso.

As duas edições permitiram a divulgação e socialização das experiências do curso por meio de trabalhos em eventos, artigos publicados, palestras e outras formas. Isso motivou a procura por oferta em outra região onde havia sede da UERGS. Assim, foi firmado convênio com a Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha para a oferta da terceira edição, em Novo Hamburgo, contando com alguns docentes das edições anteriores e parte do corpo docente pertencente à instituição conveniada. O curso foi ofertado de setembro de 2017 a dezembro de 2018 e foi coordenado pela Professora Helena Venites Sardagna, com a colaboração da Professora Sandra de Oliveira.

Já a quarta edição foi ofertada novamente pela Unidade Litoral Norte de Osório, pela identificação de demanda na região. Assim, em 2019 foi encaminhada a documentação para oferta a partir de março de 2020. Foi a primeira edição que teve uma taxa de inscrição, de valor simbólico. Houve edital e foram matriculados 32 pós-graduandos. Contudo, com a declaração de calamidade pública em razão da Pandemia da COVID-19, e, tendo em vista as ações preventivas à não propagação do vírus, a normativa nacional foi de reorganização das atividades

acadêmicas, de modo que o início foi adiado e transcorreu somente a partir do segundo semestre de 2020, no formato de ensino remoto por meio da Plataforma Moodle e aulas ministradas via Google-Meet. Assim transcorreu com todos demais cursos da universidade, atendendo às orientações do Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), que preconizava sobre a Reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, e da Medida Provisória nº 934/2020 (BRASIL, 2020b). O cronograma sofreu alterações e as aulas puderam iniciar de fato em 14 de agosto de 2020.

Várias medidas e orientações advieram, neste período de pandemia que atravessamos, tanto do Ministério da Educação como do Conselho Nacional de Educação para o funcionamento das instituições educadoras na emergência das condições de isolamento social impostas pela situação social criada por essa pandemia. Estados e municípios também tomaram suas decisões. [...] em que, respeitando a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino, são apresentadas sugestões relativamente detalhadas para realização de atividades presenciais e não presenciais na educação básica, quanto à reorganização dos calendários escolares e o replanejamento curricular no contexto da atual pandemia [...]. (GATTI, 2020, p. 31)

Cabe frisar que frente ao desafio da pandemia, com a migração do curso para o universo digital, antes do seu início foi necessário realizar um mapeamento dos matriculados em relação às condições de acesso à rede de internet, a aplicativos, equipamentos e conhecimentos acerca do uso de ferramentas tecnológicas. Dentre os dados, foram identificadas várias situações que nos revelaram a necessidade de busca de formação para atender às demandas. Também foi oferecido suporte

por meio do Núcleo de Educação a Distância (NEaD-UERGS) a fim de sanar eventuais dúvidas operacionais.

Essa demanda também trouxe aos pós-graduandos o desafio de buscar conhecimentos que por vezes extrapolam ações cotidianas do espaço em que atuam. Foi necessário mobilizar saberes e aprimorar a capacidade de aprender a aprender para interagir com novos ambientes de aprendizagem. Acrescenta-se o fato de que, durante o curso, muitos pós-graduandos contraíram a doença (Covid-19), e, dentre esses, alguns perderam familiares, encontrando dificuldades e limitações para seguir adiante. Por outro lado, havia esforços e parcerias de acolhimento, de troca e de conexões, estreitando os laços, pois o “[...] isolamento não é a ambiência mais propícia às nossas formas de vivência e de aprendizagens, considerando que as aprendizagens humanas não são somente puramente cognitivas e que criamos necessidades afetivo-sociais que importam [...]” (GATTI (2020, p. 34).

Nessa direção, Diniz *et al.* (2020, p. 2) declara:

Entende-se que no campo educacional os atores que dele participam, interagem e, nessa perspectiva, constroem o processo de ensino e aprendizagem, processo esse que ocorre quando o ser humano capta novas informações, adquirindo também novos comportamentos e atitudes, provocando o desenvolvimento humano em todas as áreas da sua vida, inclusive na constituição de um desenvolvimento social e afetivo.

O papel significativo dos professores ministrantes, sobretudo em tomadas de decisões pedagógicas em relação aos componentes ofertados, foi fundamental para acolher e para potencializar aprendizagens, diante dos desafios na situação de excepcionalidade. De certa forma, foi necessário readequar dinâmicas em relação às

metodologias ativas e aos conteúdos que precisaram ser readaptados, em vista do ensino remoto.

Ao mesmo tempo que sabemos que as tecnologias são aliadas do processo educacional, sabe-se também que elas são objetos, que por detrás delas existe alguém qualificado que saiba fazer uso do objeto. Como salienta Sathler (2020, p. 3-4):

A tela entre nós pode ser uma janela ou uma porta, pela qual podemos nos encontrar para manter contato, preservar nossa humanidade tanto apesar do digital quanto potencializada por meio dele. Será preciso transformar essa tela em um espaço imaginativo, no qual podem ser projetadas imagens e textos que realmente não estavam lá antes, que ocorreram em um momento diferente, mas que possam ser vistas e lidas para despertar emoções e experiências significativas [...].

Aliando ao que se pretendia, formou-se um grupo que vivenciou experiências como tantas outras no curso, possibilitando que fossem cumpridas as intencionalidades em formar especialistas em AEE. Os cursistas assumiram trilhas de aprendizagens do ponto de vista pedagógico, se mostrando alinhados e comprometidos também com seus contextos profissionais.

Em 2022 foi aberta mais uma edição para a Especialização em AEE, a partir de demanda identificada na região da Campanha, proposta pela Unidade da UERGS em Alegrete. Essa edição foi coordenada pela Professora Edilma Machado de Lima, que contribuiu com as edições anteriores, com a colaboração da Professora Fani Averbuh Tesseler.

A UERGS foi protagonista quanto aos espaços formativos, contribuindo com os processos inclusivos nas diferentes regiões onde ofertou o curso, tendo formado mais de 110 especialistas em AEE. Muitos deles atuam em redes de ensino, em salas de recursos

multifuncionais e centros de AEE, outros contribuem para a efetivação da educação inclusiva em seus espaços de atuação.

A Política Atual para o atendimento de pessoas com deficiência (PNE-PEI), de 2008, prevê que todos os educandos sejam matriculados na sala de aula comum. Para que de fato se concretize a inclusão escolar, o documento assegura que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação recebam apoio pedagógico nos sistemas de ensino (BRASIL, 2008).

O Estatuto da pessoa com deficiência, lei nº 13146 de 06 de julho de 2015 prevê, no Artigo 41, parágrafo IV, a incumbência ao poder público, para que assegure em todos os níveis e modalidades de ensino “a adaptação dos currículos, métodos, técnicas pedagógicas e de avaliação a fim de que se garanta a aprendizagem com qualidade” (BRASIL, 2015a).

As diretrizes curriculares para a formação de professores, Resolução nº 2 de 2015, sugerem, no Artigo 3º, parágrafo II, que a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) seja um “compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (BRASIL, 2015b).

Nesse sentido, os sistemas de ensino devem organizar o atendimento educacional especializado garantido a todos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nos termos das diretrizes. As pessoas com deficiência possuem necessidades específicas que as distinguem das outras. Desta forma, é importante compreender que, além dos direitos relativos a todos, as pessoas consideradas pela legislação “com

deficiência” devem ter direitos específicos, que compensem, na medida do possível, as impossibilidades a que estão sujeitas.

Uma das formas de promover a inclusão é através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na legislação. A UERGS, como agente formadora, visa formar profissionais qualificados e sensíveis às diferenças e desigualdades sociais para atuação em espaços escolares e não escolares (UERGS. PPC. PEDAGOGIA, 2021). É papel da Universidade promover ações, assumindo esse compromisso, visando a superação da lógica da exclusão e a construção de sistemas educacionais inclusivos e de uma sociedade que seja, de fato, inclusiva.

As escolas têm criado políticas internas e implementado estratégias pedagógicas, com intuito de atender às especificidades e promover uma educação que contemple efetivamente a todos. Todavia, estudos anteriores apontam que, mesmo que exista uma legislação que garanta a educação inclusiva e os serviços de apoio à inclusão, há diferentes realidades quanto à implementação das políticas educacionais inclusivas, uma vez que há ainda instituições que não oferecem o AEE ou outro serviço de apoio aos seus estudantes que dele necessitam (ÁVILA & SARDAGNA, 2021; BARBOSA & SARDAGNA, 2021; FREIBERGER & SARDAGNA, 2021; OSÓRIO & SARDAGNA, 2020).

Outro fator relevante está relacionado aos desafios pela pandemia de COVID-19, com as adaptações e flexibilizações que as escolas precisaram implantar, após um período de fechamento total dessas instituições. Aliado a isso, as escolas se depararam com as defasagens apresentadas pelos estudantes após o retorno. Dadas as circunstâncias das desigualdades e das condições de estudo evidenciadas em relação às crianças e adolescentes, no ensino remoto, percebeu-se “necessária a retomada de aspectos que deveriam ter sido dominados, mas que, para

os quais, pelas circunstâncias do isolamento e do trabalho do aluno em sua situação distanciada de professores e colegas, houve dificuldade no trato de alguns dos conteúdos disciplinares [...]” (GATTI, 2020, p. 37). Aos estudantes, público alvo da Educação Especial, no período pandêmico, as barreiras foram ainda maiores, pois:

O isolamento social dificultou ainda mais o acesso dos profissionais da educação ao estudante da educação especial [...]” (ROCHA, VIEIRA., 2021, p. 4).[...] que” [...] precisa do professor de apoio, que em conjunto ao professor da turma regular, proporcionará atividades de acordo com cada individualidade,...]”. (ROCHA; VIEIRA,2021, p. 5). “Os recursos pedagógicos e tecnológicos utilizados no AEE juntamente com os profissionais da educação e também articulados ao trabalho realizado pelo professor da sala de aula, possibilitam planejar e desenvolver atividades para serem enviadas aos estudantes da educação especial, proporcionando um aprendizado significativo. (ROCHA; VIEIRA, 2021, p.6)

É pertinente ainda destacar uma discussão que vem sendo feita pelo Grupo de Pesquisa GPEPI sobre a terminologia sugerida pelos atuais regulamentos legais, qual seja: “Pessoa com Deficiência (PCD)”. O grupo vem problematizando o emprego desse termo, uma vez que tanto na definição social, quanto na definição clínica, o sentido está na "falta, carência", ou na "insuficiência ou ausência" do sujeito, conforme o dicionário de língua portuguesa. O sentido do termo designa o cunho faltoso da deficiência, o que nos leva a concordar com Romãnach e Lobato (2005):

Por que um novo termo? Sabemos que palavras ou termos estão associados a ideias e conceitos, e que essa correspondência não é aleatória, mas que representam valores nomes culturalmente aceitos do objeto ou sendo nomeado. Esses valores são transmitidos no tempo usando palavras como veículo. Com o tempo, se queremos mudar ideias ou valores não teremos

escolha a não ser mudar as palavras que os sustentam e lhes dão vida.
(ROMAÑACH; LOBATO, 2005, p. 1; tradução nossa)

Essa problematização nos mobiliza a concordar com Romañach e Lobato (2005), que propuseram o termo *diversidade funcional*, questionando o sentido discriminatório dos termos então utilizados na Espanha “[...] incapacitación, incapacidad, discapacidad [...]” (ROMAÑACH; LOBATO, 2005, p. 1). Corroboramos essa discussão, problematizando designações que denotem discriminação pelo fato de enfrentarem barreiras que dificultam ou impeçam a participação efetiva na sociedade.

Assim, entendemos ser mais coerente referir aos sujeitos com necessidades específicas. Este último é mencionado no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) e no Decreto 186 de 2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2008a; BRASIL 2008c). Pensando no contexto educacional, propomos empregar a noção “necessidades educacionais específicas”, por compreender que melhor contempla as singularidades de todos os estudantes.

O presente livro é composto de onze textos que evidenciam, com dados de pesquisa, a relevância do AEE como um serviço de apoio que pode ser constituído, organizado e disponibilizado sob diferentes estratégias. Todavia, apresentam problemáticas identificadas nos contextos estudados que merecem atenção tanto dos órgãos públicos, para propor garantias, quanto de instituições formadoras na educação básica e superior.

Nesta coletânea que congrega um conjunto de ensaios, se entrecruzam discussões que abrangem temas diversos, na interface com o AEE e com a Educação Inclusiva. Em uma breve descrição do conteúdo desta produção, destacamos o foco de cada estudo, apresentando ao leitor algumas especificidades que só foram possíveis a partir da dedicação do grupo de especialistas do curso e seus respectivos orientadores.

Em linhas gerais, os artigos discutem o AEE em diferentes dimensões. Um primeiro conjunto de artigos elenca temas como: a implementação desse serviço de apoio nas escolas; a proposição de estratégias didático-pedagógicas, tendo em vista as demandas educativas para aprendizagens de alunos com deficiência; os desafios e as articulações possíveis para atendimentos em salas de recursos multifuncionais; a oferta do AEE na educação infantil, e a formação continuada de professores para o AEE.

Enquanto que o outro conjunto de artigos evidenciou pesquisas que abordaram temas diversos como: o AEE no período da pandemia de COVID-19; o olhar da família frente à inclusão; a acessibilidade no ensino superior e a experiência de uma escola bilíngue para surdos, e o programa de educação inclusiva em escolas do Sistema “S”.

REFERÊNCIAS

- AVILA, A. A. H. S. ; SARDAGNA, H. V. . Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil estudo de caso múltiplo na Encosta da Serra/RS. Revista Diálogos (REVDIA), v. 9, p. 103, 2021.
- BARBOSA, L. da S.; SARDAGNA H.V. O corpo da deficiência sob o olhar docente no Atendimento Educacional Especializado. Revista Diálogo educacional v. 21 n. 70 (2021).

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. (2020b). Brasília: Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em maio 2020.

BRASIL. Medida Provisória N º 934 de 2020. (2020b)Brasília: Presidência da República. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349#:~:text=Estabelece%20que%20as%20referidas%20dispensas,Fisioterapia%2C%20cumpridas%20as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20previstas>. Acesso em dezembro de 2020.

BRASIL.MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial no Brasil na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto Nº 186 de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015: institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil, 2015.

BRASIL. CNE. Resolução 02 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

UERGS. Pró-Reitoria de Ensino. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. 2008.

BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação. Meta 4. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em maio de 2015.

DELEUZE, Gilles. 2018. Diferença e repetição. 2. ed. (Trad.: Luiz B. Orlandi; Roberto Machado) Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DINIZ, Lara Thayná da Silva; PADILHA, Yasmim de Lima; SOUSA, Ana Edilza Aquino de. MEDEIROS, Joseane Maria Araújo de; SOUZA, Priscila Daniele Fernandes Bezerra. Percepção de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem em tempos de

- pandemia – Conedu VII Congresso Nacional de educação- Maceió AL. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69274>
- FREIBERGER, M.B; SARDAGNA, H.V. Implantação do AEE: Expectativas de Professores e Familiares no Contexto de uma Escola Comunitária. Revista de ensino, educação e ciências humanas, v. 22, p. 547-555, 2021.
- GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. Estud. av. vol.34 no.100 São Paulo. 2020. Epub Nov 11, 2020
- OSORIO, P. F. ; SARDAGNA, H. V. . A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 25, p. 61, 2020.
- ROCHA, Gilda Fernandes Silva. VIEIRA, Márcia de Freitas. Educação Inclusiva em tempos de Pandemia. Assistência aos estudantes da Educação Especial por meio da educação remota. (2021). Dialogia, São Paulo, 39, p. 1-14, e20600. <https://doi.org/10.5585/39.2021.2060>
- SARDAGNA, H. V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli H.; KLEIN, Rejane R. Inclusão e Biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- Sathler, L. Educação pós-pandemia e a urgência da transformação digital – Anup [Internet]. 2020; 21 (1):1-8.: <https://anup.org.br/noticias/educacao-pos-pandemia-e-a-urgencia-datransformacao-digital/>

2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ESTRATÉGIAS E DEMANDAS EDUCATIVAS PARA APRENDIZAGENS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO NUMA CLASSE COMUM DE ENSINO DE UMA ESCOLA PÚBLICA NA REGIÃO DO LITORAL NORTE GAÚCHO

*Graziela Alves da Silva
Dolores Schussler*

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, para alavancar o processo de inclusão do aluno com deficiência na escola comum, a sustentação legal encontra-se inicialmente nos dispositivos da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, determinando uma educação “para todos” e, no que se refere a garantias da educação inclusiva, o Art. 208 estabelece que será efetivada mediante o “III - atendimento educacional especializado aos portadores¹ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e no: § 1º estabelece “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988).

Reafirmando esses dispositivos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), em vigência, trouxe um capítulo específico para a Educação Especial, definindo no Art. 58º a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, [...]” (BRASIL, 1996). A Lei nº 12.796 de 2013 refere qual é o seu público, indicando que são os que

¹ Diversos dispositivos constitucionais da CF, ainda tratam como “pessoas portadoras de deficiência”, enquanto a nomenclatura adequada atualmente é “pessoas com deficiência”.

apresentam “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. A Educação Inclusiva torna-se um “direito público subjetivo, [...]” e “[...], transversal a todos os níveis, etapas e modalidades [...]” (BRASIL, 2013), sendo também garantida a oferta do “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, [...], [...] a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente² na rede regular de ensino”³ (BRASIL, 2013). Define-se, na Lei nº 13.146/15, no Art. 2º, quem é a 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.

Isso implica considerar que atualmente o que se valida no sistema educacional brasileiro é um sistema de práticas inclusivas escolares, o que significa que todos devem estar na escola, que se oportunize conviverem e aprenderem juntos, na mesma sala de aula, assim como a escolarização como direito garantido pelos ordenamentos legais. Portanto, o desafio e as perspectivas da escola e dos professores, hoje, é trabalhar com a diversidade, eliminando definitivamente caráter excludente de escolarização, de modo que todos os que ali se encontram estejam de fato incluídos.

² Nas considerações de Mantoan (2003, p.22) “o ‘preferencialmente’ refere-se a ‘atendimento educacional especializado’, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo [...]”. O AEE pode ser oferecido em centros de atendimento educacional especializado da rede pública, mas a preferência é pela escola comum que o aluno frequenta.

³ Redação dada (NR) pela Lei 12.796/2013).

Dessa forma, para que as políticas públicas institucionalizadas e legitimadas por leis se tornem efetivas, é imprescindível vencer quaisquer barreiras que possam impedir a inclusão escolar e social deste público alvo. O foco maior está centrado na escolarização do aluno com deficiência e nos cabe lembrar que:

[...] Educação Inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com deficiência em escola ou turma regular como um espaço de convivência para desenvolver sua ‘socialização’. [...]”. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e a permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagens e desenvolvimento.(GLAT; PLETSCH; SOUZA FONTES, 2007, p. 344-345)

Sobretudo, trata-se também do processo de sua evolução do conhecimento de acordo com suas possibilidades e potencialidades, porém sustentados em seus ritmos diferenciados. Em vista disso, os professores da escola comum envolvidos no processo educativo em suas práticas no cotidiano escolar, necessitam de ações estratégicas para potencializar o aprendizado desse alunado e, necessitam também do apoio/suporte pedagógico dos profissionais que atuam no espaço da Sala de Recursos Multifuncional (SRM)⁴ do AEE⁵.

Isso posto, nesta pesquisa, buscou-se questionar que estratégias de ensino são vivenciadas no trabalho pedagógico na classe comum e quais demandas educativas são necessárias para potencializar o aprendizado dos alunos com deficiência? Delimitou-se para o objetivo

⁴ Prevista na Resolução Nº 4/2009 - MEC/CNE/CEB.

⁵ Serviços da Educação Especial a ser prestado de forma complementar ou suplementar, e não substitutivo à formação do aluno. - Previsto na Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) (MEC), na Resolução nº 4/2009, definido no Decreto nº 7.611/2011; e em 2013, como (NR) dada pela Lei 12.796/2013 que altera a LDBEN nº 9394 de 1996.

geral: compreender o modo que os professores da escola comum vivenciam suas estratégias cotidianas de trabalho pedagógico, para que se atendam às demandas educativas dos alunos com deficiência relacionados à aprendizagem, sobretudo para um avanço do potencial de aprendizados.

Para o levantamento dos dados de campo, em termos metodológicos nos pautamos na proposta qualitativa. A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.22)

Nessa proposição, o método qualitativo configurou-se como um estudo de caso que consistiu em uma unidade individual, ou seja, numa Instituição de ensino. Um estudo de caso, definido por Yin (2015, p.17), como o que: “[...] investiga um fenômeno contemporâneo (‘o caso’) [...] em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Também ressalta Yin (2015, p. 18), de que:

A investigação de estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesses do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência [...] e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

É nesse sentido que este estudo se justifica, visto que, a partir dos ordenamentos legais das políticas educacionais inclusivas, ampliam-se as concepções de trabalho educativo que compreendem a acessibilidade pedagógica, contemplando as diferenças existentes numa classe comum e, eminentemente, o atendimento aos alunos com deficiência.

Os dados foram levantados por meio de um questionário semiestruturado, proposto às participantes na segunda semana do mês de março de 2022. O questionário foi opção por entender que seria o mais adequado para que as participantes pudessem ter mais liberdade nas respostas. Um questionário é descrito como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. (GIL, 2008, p. 121)

A escolha das participantes partiu da premissa, como critério de que em suas classes se encontrassem alunos com deficiência. Dessa forma, tomou-se por base para resultados e discussões: (I) uma aluna com autismo e; (II) outra com Deficiência Intelectual Leve.

2 O CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO E A IDENTIFICAÇÃO DAS PARTICIPANTES

O levantamento dos dados para este estudo foi realizado em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental. A instituição atende a 689 alunos dos Anos Iniciais e Finais, e está situada num município da região do Litoral Norte Gaúcho. A estrutura física contém 18 salas de aula, uma biblioteca, banheiros adaptados, rampa de acesso e dois refeitórios. No espaço de oferta do AEE, denominado Sala de Recursos

Multifuncionais (SRM), atuam duas profissionais. Nas salas de aula, há também os monitores itinerantes, pois também atendem outros alunos com deficiência nas diversas salas onde há demanda.

As duas professoras participantes, ambas da mesma instituição de ensino, foram identificadas com o termo Professora, seguido das letras A e B, para preservar suas identidades, pois não tivemos autorização para publicar seus nomes. A profissional identificada na análise com a letra A possui formação em Pedagogia - Licenciatura, com Especialização em Psicopedagogia em Educação Infantil e Ludopedagogia. Possui experiência docente de sete anos e atende a uma turma de 21 , estudantes, sendo que se encontra em sua classe uma aluna autista.

A professora identificada com a letra B também possui Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e em Alfabetização e Letramento. Sua experiência de docência é de seis anos. Atua nos respectivos 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental. Frequentam na sua classe do 4º Ano 25 alunos. Nessa sala, não há alunos com deficiência, apenas com dificuldades de aprendizagem, os quais não participaram da análise. Todavia, na sala do 5º Ano, que possui 24 alunos frequentes, encontra-se uma aluna com Deficiência Intelectual Leve (com laudo indicando a classificação F 70.1).

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ALGUNS CONCEITOS

Considerando que no sistema escolar as práticas inclusivas constituem-se um marco no rompimento de formas e modelos tradicionais de se fazer educação, abordar o tema da inclusão significa pensá-lo de muitas formas e diferentes conceituações. Tendo em vista as diferenças individuais e situações asseguradas de educar na diversidade, que definem formas de promover uma escola que acolha a

todos. Na educação escolar, sob essa premissa, dentre as funções no desenvolvimento das ações educativas destacam-se as práticas pedagógicas, no sentido de:

[...] não só na forma de perspectivar o papel e as funções da escola e dos professores no processo educativo, como também na forma de desenvolver práticas pedagógicas eficazes que garantam a aprendizagem de todos. Assim sendo, para além da implementação de medidas de política educativa que garantam o acesso à escola, importa sobretudo equacionar processos pedagógicos que possibilitem, quer uma efetiva participação nos diferentes contextos, quer a realização de aprendizagens por parte de todos. (NUNES e MADUREIRA, 2015, p. 128-129)

Sob a perspectiva da inclusão, em conformidade com Ainscow (2009, p. 17), “uma linha de pensamento um tanto diferente sobre inclusão refere-se ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos [...] e a construção de abordagens de ensino e aprendizado dentro dela [...]”. Dentre vários aspectos caracterizados pela autora em diferentes contextos, um destes considera que:

[...] a inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito. (AINSCOW, 2009, p. 20)

Destarte, nos diferentes conceitos de inclusão escolar, concebe-se, ainda, que a inclusão “[...] não pode ser vista como uma proposta de algo que se almeja ou um lugar onde se quer chegar, tampouco pode ser resumida em uma simples inserção em sala de aula [...]” (ZIESMANN; GUILHERME, 2020, p. 87). Para Nunes e Madureira (2015, p. 128):

A educação inclusiva enquanto meta a atingir na sociedade atual constitui assim um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania.

Sob esses enfoques, pressupõe-se que incluir na perspectiva de uma escola inclusiva, além de englobar todos que fazem parte de um grupo, é necessário evidenciar que é a escola que garante a qualidade do ensino a cada um dos estudantes que a frequentam. Discorrer sobre a inclusão nos remete a movimentos que se destinam a pensar nos princípios que assegurem as oportunidades de desenvolvimento, participação, pertencimento, respeitando e valorizando as diferenças, o que supõe que seja a inclusão na escola comum dos estudantes com deficiência, uma vez que só é possível:

[...] onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. (SARTORETTO, 2013, p. 77)

Nessa perspectiva, considerando essas dimensões para a efetivação da inclusão escolar, a escola é desafiada a consolidar práticas de ensino inclusivas na sala de aula que buscam:

[...] assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino, combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão. Garantir o acesso à escola regular constitui a

dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem [...]. (NUNES e MADUREIRA, 2015, p. 131-132)

Nesses caminhos educacionais, onde a aprendizagem é imprevisível, uma escola inclusiva que se pauta numa pedagogia que consiste num conjunto de práticas pedagógicas, que buscam abordagens mais qualificadas para atender a todos os alunos, de acordo com os seus níveis de desenvolvimento, com foco no potencial dos alunos com deficiência, nos possibilita pensar nas contribuições da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1986-1934) que aponta o conhecido aqui no Brasil como “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP). Nessa concepção, a ênfase estará no processo e nas condições de cada sujeito e não no resultado em si. Würfel (2015, p. 25) defende que “[...] o desenvolvimento de crianças com deficiência também está sujeito às interações sociais da qual participa”. Em conformidade com essa concepção, para Vygotsky (1995 Apud WÜRFEL, 2015, p. 27), nas crianças com deficiência o desenvolvimento biológico e o cultural não acontecem ao mesmo tempo como com as demais crianças, “[...] eles divergem em maior ou menor grau [...]”. A autora complementa:

Assim a prática educativa deve ser trabalhada a partir do que a criança consegue fazer e do que ela pode obter a partir da mediação de alguém mais experiente ou do professor e não estar apoiada no que a criança não logra resolver em função da deficiência. (Apud, WÜRFEL, 2015, p. 27)

Se temos a concepção atual de que “[...] Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2006, p. 15), no contexto de uma escola inclusiva, por

consequência, a inclusão dos estudantes com deficiência deve acontecer no cotidiano com os demais, e os demais com eles, para que todos sejam integrados. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus estudantes, pois ambos possuem ritmos, singularidades de aprendizagens diferentes. Portanto, uma escola inclusiva está em conformidade com Kittel e Santos (2019, p. 180):

[...] onde o exercício de uma pedagogia que acolhe e ensina os estudantes em suas singularidades é também a aspiração da Educação Especial, enquanto área de conhecimento e modalidade de ensino. [...] incluir é tarefa de toda comunidade escolar. [Incluir significa identificar as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem e buscar múltiplas estratégias para sua remoção. Uma ação que preconiza o estabelecimento de redes de apoio à docência inclusiva, [...].

Essas interfaces nos permitem transportar para um cenário educacional em que o foco está na aprendizagem de todos os estudantes a partir das suas especificidades, características, condições e situações pessoais. Além disso, também nos remetem ao reconhecimento da instituição, das políticas públicas e diretrizes que foram criadas com vistas à extinção de práticas discriminatórias.

4 A QUESTÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: SINTETIZANDO BREVES CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONJUNTURA DAS POLÍTICAS BRASILEIRAS A PARTIR DOS ANOS 2000

A escola, sendo uma instituição social, pública e coletiva depois da família⁶, não pode ser considerada neutra em relação à atual conjuntura educacional, com base no que vem sendo assumido atualmente. Tendo

⁶ A família é a primeira instituição com a qual a criança tem contato de convívio social. "A escola é a instituição responsável pela passagem da vida particular e familiar para o domínio público, tendo assim uma função social reguladora e formativa para os alunos" (BRASIL, 2013).

por parâmetros as leis e diretrizes pertinentes à educação brasileira, além das legislações específicas, as políticas no Brasil foram baseadas nas contribuições dos princípios preconizados por diversos organismos e movimentos que apontavam para significativas mudanças de concepções de equidade social.

Nesse cenário, vivenciamos a criação de políticas públicas de Educação Inclusiva, inspiradas em documentos internacionais⁷, e, decorrentes desses compromissos firmados, regulamentos legais foram implementados para garantir o direito à educação a todas as crianças e adolescentes, em condições de igualdade. As diretrizes de ações como compromisso constitucional que foram sendo implementadas modificaram o sistema educacional nacional para um sistema de educação inclusivo, na circunstância que envolve a universalização da Educação Básica, que se pautou no acesso e permanência de todos na escola comum, sendo a educação escolar constituída como: “[...] um dos braços da universalização do direito à educação, ao buscar estratégias que neutralizem as barreiras oriundas de um sistema escolar inicialmente construído para classificar e selecionar. Progressivamente, o grupo de pessoas com deficiência passa a integrar o todo constitutivo da escola” (BAPTISTA; SILVA; CORREIA, 2015, p. 44).

Com vistas a essas políticas institucionalizadas e legitimadas sobretudo no início do século XXI, foram sendo trilhados novos caminhos da Educação Especial, com a edição do Parecer CNE /CEB nº 17/ 2001, homologado em 2 de julho, que orientou os sistemas a “1. Implantar a educação especial em todas as etapas da educação básica; 2.

⁷Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca (1994);, o Fórum Mundial de Educação –compromisso de Dakar (UNESCO, 2000) e mais recentemente, em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008).

Prover a rede pública dos meios necessários e suficientes para essa modalidade” (BRASIL, 2001a, p. 2). E que, no âmbito dessa organização, a escola comum é fundamental, dentre outros, de “[...] prover e promover: I. matrícula e atendimento educacional especializado nas etapas e modalidades da Educação Básica previstas em lei e no seu regimento escolar” (BRASIL, 2001). Tais orientações resultam em assegurar a Educação Escolar Inclusiva quando se pressupõe que:

[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”; “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;” “[...] que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado [...] que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenham sucesso escolar. (BRASIL, 2001a, p. 5)

Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Art. 8º define: “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização [...]: “I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001b, p. 2).

Sob a crítica de que “por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum” (BRASIL, 2008), foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que no objetivo preconiza

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...]. (BRASIL, 2008, p. 8)

Em função da contextualização dessa política, “A Educação Especial vem sendo (re)significada, com maior intensidade [...]”. (BAPTISTA; SILVA; CORREIA, 2015, p. 44). Sob essa perspectiva, as práticas inclusivas foram se consolidando pouco a pouco e a educação especial passa a ser:

[...] como uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e torna-se responsável por realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizar e orientar o uso de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem dos alunos no contexto das turmas comuns de ensino. (BAPTISTA; SILVA; CORREIA (2015, p. 44)

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, traz as diretrizes que orientam as funcionalidades e compromissos com as matrículas em sala comum e salas de recursos multifuncionais, bem como versam sobre as competências para a elaboração de planejamentos pedagógicos pelos profissionais do AEE, e sua execução articulados com os demais professores do ensino comum, determinando as atribuições como:

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3)

Ainda nesse documento, no Art. 5º estabelece que o AEE seja “realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns [...]”⁸ (BRASIL, 2009, p. 2). Para tanto, o profissional que irá trabalhar nesse espaço, é, segundo Ziesmann e Guilherme (2020, p. 98):

[...] além de ter as atribuições descritas nesta Resolução, necessita de conhecimentos interdisciplinares para que as suas ações e práticas pedagógicas possam efetivar e garantir a inclusão escolar. Para que esse docente consiga atender toda a demanda na sala multifuncional, é necessário que tenha condições de organizar metodologias/estratégias de ensino que atendam às especificidades dos alunos.

Portanto, o AEE deverá funcionar em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) promovendo a “função complementar ou suplementar [no contraturno] a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1).

Outro documento que viabiliza as políticas públicas foi designado pelo Decreto nº 7.611 de 2011, que reafirma o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial. Nesse documento, especificamente sobre o AEE, este é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos

⁸ A resolução complementa que pode ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. [Sendo que:] § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Na Educação Básica, associada à prática do educador especializado, o AEE é o principal serviço de apoio à inclusão ofertado na escola comum, que consiste em uma sala provida com materiais e equipamentos especiais, sempre em função das condições específicas dos alunos, sendo identificado, “[...] como o serviço responsável por acompanhar e articular as experiências educacionais inclusivas. A premissa central desse novo momento é: o aluno deve estar na classe comum e receber apoio especializado complementar ou suplementar”. (BAPTISTA; SILVA; CORREIA, 2015, p. 44-45)

Nesses caminhos percorridos, há mais uma garantia legal, especialmente com a publicação da Lei 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, também denominada de “Estatuto da Pessoa com Deficiência”. Entre as garantias, estão as condições de igualdade e os direitos da pessoa com deficiência, reafirmando os preceitos da LDBEN (1996) sobre os sobre o direito à educação e à aprendizagem. No Art. 27 da referida Lei consta:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

E, respectivamente, o Art. 28 estabelece que no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” o aprimoramento, 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; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência [...] X - 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)

Percebe-se que em termos de medidas de políticas públicas encontramos uma série de decisões que expressam o direito de todos à educação e, orientações que envolvem os procedimentos do sistema educacional inclusivo, num conjunto de ações que se desenvolvem na escola comum.

Portanto, reconhecer os direitos subjetivos de todos os estudantes presentes nas classes de ensino é considerado avanço na conquista da equidade, o que significa que os alunos com deficiência possuem os mesmos direitos dos demais, a fim de promover a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, qualificação e preparo para uma vida com dignidade. As reflexões ora compartilhadas nos

levam a pensar nas estratégias de práticas inclusivas a fim de tornar efetivo o que é preconizado na legislação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: SOBRE O MODO QUE VIVENCIAM SUAS DEMANDAS E ESTRATÉGIAS COTIDIANAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO NO ATENDIMENTO DAS DEMANDAS EDUCATIVAS RELACIONADAS À APRENDIZAGEM E O POTENCIAL DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Como vimos, a inclusão é o suporte para amparar o trabalho no ambiente escolar, relacionado à proposta de um sistema educacional inclusivo, onde a sala de aula é o espaço em que se efetivam verdadeiramente as estratégias pedagógicas dos professores em suas ações educativas. Essas ações demandam processos metodológicos que vão se construindo independentemente das diferenças de cada um dos alunos que se encontram em suas classes. Nesse processo, a metodologia de ensino compreende todos os procedimentos que os educadores utilizam para a construção da aprendizagem desse público presente no cotidiano. Derivam desse processo ações didáticas que correspondem a estratégias de ensino como meios que buscam subsidiar as práticas que proporcionem, conseqüentemente, a aprendizagem.

Sob esse olhar, tentamos entender quais estratégias pedagógicas são vivenciadas por educadores em sua classe de ensino, bem como as demandas educativas necessárias para potencializar os aprendizados de seus alunos, sobretudo os com deficiência. Em virtude dessas premissas, discutimos os modos com que duas professoras vivenciam suas estratégias de ensino e suas demandas educativas no cotidiano em que atuam. Nesta seção, de exercício analítico, os resultados dos dados levantados foram organizados em dois eixos que se apresentam na sequência.

EIXO 1: SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ATIVIDADES NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

No contexto do ensino sobre estratégias que realizam para aprendizagens dos alunos com deficiência, neste caso, uma aluna autista (Professora A, 2022) e uma aluna com Deficiência Intelectual Leve (Professora B, 2022), percebe-se em suas ações cotidianas adaptações metodológicas, quando a professora A destaca: “[...] faço atividades para a turma e uma adaptação para minha aluna autista” (Professora A, 2022). Já a outra professora traz: “são diferentes para os estudantes com deficiência, emprego as atividades adaptadas de acordo com as necessidades da aluna” (Professora B, 2022). Nesse sentido, observamos o alerta de Mantoan (2013, p. 37) ao enfatizar que “adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma da escola comum não conduz e nem condiz com a transformação pedagógica [...] exigida pela inclusão [...]”. Como salientam Lunardi e Mendes (2008, p. 109)

[...] quando o foco do trabalho pedagógico no contexto de sala de aula fica centrado no ensino é comum, temos práticas polarizadas, ou seja, de um lado atividades para os alunos com deficiência, desvinculadas do currículo, e no outro para os demais alunos. (Apud, KITTEL e SANTOS, 2019, p. 186)

Em se tratando de tais práticas de atividades adaptativas desvinculadas dos demais” esse mecanismo exclui, na medida que ignora as diferenças na aprendizagem e reforça a ideia do capacitismo, ou seja, vincula um corpo com lesão a falta de condições para realização dos processos de aprendizagem [...]” (KITTEL; SANTOS, 2019, p. 186), o que provocaria, um certo distanciamento do aluno atendido em relação à

sala comum e, segundo o que aponta no documento do Ministério da Educação sobre Educação Inclusiva “[...] cada vez mais [...] essas soluções continuam mantendo o caráter substitutivo da Educação Especial, [...]” (BRASIL, 2006, p. 12-13)

Pelo pressuposto de que, quando os conteúdos são guiados pelas mesmas metodologias dos demais, para que sejam todos incluídos nos grupos, nas turmas a que pertencem, o fator principal é perceber que o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência requer que se considerem mais peculiaridades que afetam seus processos em relação às capacidades que possuem, às barreiras e à aprendizagem com as quais se deparam. Nesse processo de práticas de ensino e da aprendizagem, compreende-se de que:

[...] ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos sem exceção um mesmo conhecimento. Ao invés de adaptar e individualizar/diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. [...] O aluno [...] escolhe a atividade que mais lhe interessar, pois a sua capacidade de desempenho [...] não é pré-definida pelo professor [...]. Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. (BRASIL, 2006, p. 13-14)

Para Nunes e Madureira (2015, p. 129), “[...] importa sobretudo equacionar processos pedagógicos que possibilitem, quer uma efetiva participação nos diferentes contextos, quer a realização de aprendizagens por parte de todos”. Contudo, cabe destacar ainda o que reforça Mantoan (2013, p. 72): “em uma escola de qualidade, os

professores não podem duvidar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, nem prever quando estes alunos irão aprender”. A autora complementa:

A deficiência de um aluno também não é motivo para que o professor deixe de proporcionar-lhe o melhor das práticas de ensino e, ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e se dizem “adaptadas” [...] ele deve partir da capacidade de aprender desses e dos demais alunos, levando em consideração a pluralidade de manifestações intelectuais. (MANTOAN, 2013, p. 72-73)

Pode-se entender que, em alguns momentos, a inclusão escolar ainda está em processo de consolidação, quando está configurado em práticas um tanto isoladas e mesmo sabendo que “[...] o processo de transformação da escola comum é lento e exige ruptura com modelos pedagógicos vigentes” (SARTORETO, 2013, p. 78), é imprescindível que se realizem práticas de acessibilidade pedagógica para que de fato tenhamos uma Educação Inclusiva. As autoras Glat, Pletsch e Souza Fontes (2007, p. 350) fazem a menção a isso, ao defender que:

[...] Educação Inclusiva se baseia justamente no pressuposto de que se a escola oferecer um currículo flexível e vinculado aos interesses individuais e sociais dos alunos, [...] desenvolver metodologias e práticas pedagógicas que atendam às demandas individuais, todos terão condições de aprender e se desenvolver juntos.

Nessas circunstâncias, de modo geral, no caso da aluna autista⁹ que frequenta a sala da Professora A, corrobora-se com Cunha (2008, p. 85), quando menciona que:

⁹ Condição de pessoa com síndrome clínica de Transtorno de Espectro Autista (TEA) que da Política Nacional, Lei nº 12.764, sancionada em 27 de dezembro de 2012, estabelece dentre as suas diretrizes no

Ao receber uma criança com autismo evidencia-se a impossibilidade de atuarmos sob a lógica da prontidão e dos objetivos e planejamento pré-concebidos. Faz-se necessário investir tempo no conhecimento deste aluno através do cotidiano escolar para que se possa estabelecer estratégias pedagógicas e reconhecer as possibilidades de aprendizagens.

Nas condições de aprendizagem a que se refere a Professora B, analisando a aluna com Deficiência Intelectual Leve, podemos articular com o pensamento da mesma autora, ao referir que:

[...] um ponto de partida para a compreensão da aprendizagem é ter claro que todo o aluno pode aprender o que o aluno é capaz de aprender. No entanto, os alunos não têm o mesmo tempo de aprendizagens e traçam diferentes caminhos para aprender [...]. (CUNHA (2013, p. 70)

Também nas situações que remetem às estratégias, e aos recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem que as Professoras se apropriam, foram destacados: “Materiais concretos e de forma lúdica” (Professora A, 2022) e “Apostila de alfabetização e jogos pedagógicos” (Professora B, 2022). Quanto aos critérios avaliativos, os destaques são: “Avalio toda e qualquer evolução” (Professora A, 2022). Também nessa direção, a outra participante traz: “A avaliação é feita diariamente, conforme a evolução do aluno em sala. Cada obstáculo alcançado é registrado”. (Professora B, 2022)

Refletindo sobre recursos didáticos adotados em suas metodologias de ensino, muitas vezes depende da realidade como o aluno aprende e dos saberes e fazeres profissionais, além dos próprios recursos disponíveis. “. Sob esse viés:

§ 2º: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. (BRASIL, 2012)

[...] a prática da inclusão é concebida como algo que vai além da elaboração e aplicação de estratégias de ensino, [...]. O momento pedagógico é perpassado por uma dimensão que não está inscrita nos livros e manuais de didática, nem está prevista nas leis que regem a educação. Nele, tem lugar o encontro entre pessoas, a interação face a face, sendo o outro uma constante. (DUEK, 2006, p. 57)

Sobre a avaliação educativa, para que possa ser atendido o desenvolvimento dos alunos, é preciso reconhecer e valorizar as diferenças: “[...] para ser coerente [...] acompanha-se o percurso de cada estudante do ponto de vista da evolução de suas competências [...]” (MANTOAN, 2013, p.63).

Colocando em pauta de como analisam o potencial do desenvolvimento da aprendizagem e a evolução destes alunos, as informações enfatizam que ocorre de acordo como “a criança evolui no dia a dia, partindo da adaptação à escola, a sala, aos colegas, professora, após toda essa adaptação inicia-se o processo de aprendizagem” (Professora A, 2022). Já a outra participante traz a demanda de auxílio: “O processo é lento. A dificuldade de aprendizagem é imensa. Sem auxílio é quase impossível dar a este aluno a atenção que ele precisa” (Professora B, 2022).

A partir do exposto, parece que, na escola, existe um padrão de adaptação, para que o aluno se adapte ao ambiente escolar, num processo em que deva se adequar à escola. Numa outra direção, compreende-se que, no processo de inserção, parte-se da premissa de que a adaptação de qualquer estudante depende do acolhimento realizado pela escola para com todos e entre estes. No âmbito pedagógico, o Parecer CNE/CEB, Nº 17, de 2001, já trazia:

[...] em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender a diversidade dos seus alunos. Dessa forma não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. (BRASIL, 2001, p. 15)

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem, é necessário que inicialmente se possa identificar “[...] as demandas que o aluno apresenta em sua interação com o ambiente escolar, e proporcionar-lhe as condições necessárias para sua aprendizagem” (GLAT; PLETSCHE; SOUZA FONTES, 2007, p. 345), visto que uma educação na perspectiva inclusiva consiste em promover o máximo de desenvolvimento de todos os alunos.

Nessa perspectiva, todos podem aprender quando a escola promove diferentes estratégias, oferece diferentes recursos e abordagens. Quando a aprendizagem está centrada numa educação inclusiva, cabe validar que: “[...] os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos lhes oferecer de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e estimulador de suas potencialidades [...] onde todos os alunos têm possibilidades de aprender, frequentando uma mesma e única turma” (MANTOAN, 2008, p.61). Para Duek (2006, p. 66-67):

É imprescindível, nesse contexto, que o professor consiga enxergar o outro para além da sua deficiência, concedendo-lhe o lugar de um ser de capacidades e potencialidades, ao invés de ater-se à sua limitação, à sua dificuldade. Referimo-nos aqui, à possibilidade de promover avanços na aprendizagem desse aluno, tido como alguém digno de ter a sua singularidade reconhecida e respeitada, onde o foco recaia sobre a diferença e não meramente sobre a deficiência.

Nesse ponto de vista, de que as diferenças coexistem na escola, também é necessário tomar consciência de que “[...] não se trata de um processo de ensino específico a cada deficiência, mas construir um ambiente de aprendizagem, onde todos os alunos possam interagir e estabelecer trocas significativas a partir de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e de diferentes habilidades [...]” (BAPTISTA, SILVA; CORREIA, 2015, p. 46). Possibilitar essas diferentes presenças implica, entre outros fatores, desenvolver metodologias, estratégias no trabalho pedagógico em que o ensino e a aprendizagem ocorrem, requer definir-se por uma pedagogia centrada nas necessidades do aluno, na medida que vamos percebendo no cotidiano escolar as suas demandas educativas.

EIXO 2: SOBRE AS DEMANDAS EDUCATIVAS: AS POSSÍVEIS DIFICULDADES E BARREIRAS PARA AS AÇÕES PEDAGÓGICAS E O AEE NESTA CONJUNTURA

Nas suas demandas educativas, perceberam-se barreiras a serem transpostas nas dificuldades ao ensino, sendo que a Professora A mencionou que se refere a “Recursos”, enquanto a outra participante traz que identifica: “Muitas barreiras, falta de material de apoio, uma auxiliar diariamente com capacitação para atender esse aluno” (Professora B, 2022). Nesse sentido, percebemos no contexto da Instituição exposto que: “Nas salas de aula, encontram-se os monitores itinerantes, pois também atendem outros alunos com deficiência nas diversas salas onde eles se encontram”.

Numa primeira visão, a respeito da demanda de “recursos”, mencionada pela Professora A, como sendo uma das barreiras que

dificulta o ensino no cotidiano da sua sala de aula, talvez haja a necessidade de suporte de recursos pedagógicos. Contudo, cabe salientar que: “[...] Entende-se que o modo como o professor irá lidar com as demandas, oriundas da inclusão, dependerá do suporte institucional e acadêmico recebido, bem como dos recursos psicológicos que ele dispõe para lidar com dada situação [...]” (DUEK, 2006, p. 62).

Para além desse entendimento, em meio a possibilidades para atender as demandas dos professores que possuem limitações e necessitam de apoio/suporte para suas estratégias, é possível que as instituições oportunizem encontros aos educadores, possibilitando interlocuções entre seus pares. Segundo Duek (2006, p. 84), “proporcionar aos educadores momentos de encontro nos parece de suma importância, haja vista que a interação com os colegas de profissão pode auxiliá-los na construção de estratégias de enfrentamento para as situações que enfrentam no cotidiano escolar [...]”.

Além disso, quando essas dificuldades ocorrerem no processo de ensino, não se pode ignorar de ir em busca de materiais de apoio, implicando em caminhos alternativos ao desenvolvimento da aprendizagem de todos, porque, de certa forma, como afirma Sartoretto (2013, p. 79):

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar seno um *álibi* para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade de novas respostas educacionais. Nesse processo a responsabilidade é de todos [...].

Na circunstância de um profissional auxiliar diariamente com capacitação, como referido pela Professora B, poderia resumir-se, esse

caso, à presença cotidiana de profissional de apoio. Entre as normativas que instituem esses profissionais, estão previstos nas diretrizes da Política Nacional da Educação Especial (2008), cabendo aos sistemas de ensino “[...] disponibilizar as funções de [...] monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008).

No documento da Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010¹⁰, se confirmam esses mesmos preceitos, contudo, é definido que não é atribuição deste profissional “[...] desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (BRASIL, 2010, p. 2). No entanto, a pessoa que exerce essa função de apoio escolar que facilita a acessibilidade do aluno com deficiência é um profissional que: “[...] atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, [...] excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (BRASIL, 2015)¹¹. Entende-se, diante do que foi exposto, que este profissional é o que apoia o professor da classe comum, no que se refere aos cuidados pessoais do aluno com deficiência, mas que também poderá auxiliar nas atividades pedagógicas quando se fizerem necessárias.

Percebe-se ainda, no contexto pesquisado, que existem mais demandas que as participantes relatam como dificuldades, sendo, a falta de interlocução com os profissionais do AEE, embora possuam em sua

¹⁰ Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. (BRASIL, 2010).

¹¹ Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de acordo como definido no Capítulo I do Art. 3º da Lei nº 13.146 de 2015

escola duas profissionais atuando, com o atendimento no turno inverso. Constatase que o distanciamento entre as professoras e essas profissionais ainda é muito visível, visto que uma participante destaca: “Na minha escola não, atende apenas com hora marcada no contra turno de aula” (Professora A-2022). Trazendo também a articulação entre o AEE e docentes da sala de aula comum e sobre recursos pedagógicos, a outra participante assinala: “Recursos não disponibiliza, apenas nos mantém informada se o aluno vai ao dia marcado, se conversou com a família ou se o aluno fez alguma atividade que chame a atenção” (Professora B-2022).

Destaca-se a importância do apoio/suporte pedagógico do profissional do AEE, no que se relaciona a um possível planejamento compartilhado e/ou conjunto com a participação deste profissional na classe comum. Portanto, se o trabalho pedagógico for compartilhado “[...] numa escola inclusiva, o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado se complementam de maneira colaborativa [...]” (GLAT; PLETSCH; SOUZA FONTES, 2007, p. 351).

Considerando o que preconiza a LDBEN (1996): “que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades [...]” (BRASIL, 1996) e o previsto no documento da política de 2008, que determina a “[...] Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008), essas lacunas deveriam ter sido superadas.

A vivência nesses espaços deve ser de compartilhamentos que permitam compreender, como apontam Ziesmann e Guilherme (2020, p. 86) “[...] que a inclusão é um processo que não pode ter práticas isoladas, e todos necessitam estar dispostos a irem na mesma direção ou em busca de um mesmo objetivo [...]”. Ressaltam, ainda, que para além disso:

É imprescindível que haja uma aproximação entre os profissionais que atuam nessas salas de Atendimento Educacional Especializado e daqueles que atuam no ensino regular, a fim de que aconteçam trocas de saberes e experiências que proporcionem a aprendizagem dos alunos incluídos”. (ZIESMANN; GUILHERME, 2020. p. 98)

Portanto, o profissional do AEE tem o caráter para sua função de complementar e/ou suplementar no contraturno escolar, por meio do trabalho pedagógico especializado em salas de recursos, dando suporte aos alunos público alvo da Educação Especial. Atribui-se também organizar recursos e integrar a proposta pedagógica da escola e desenvolver de forma articulada com o ensino como apoio/suporte aos professores da classe comum, conforme previsto pela Política de 2008. Encontra-se em concordância com a Resolução nº 4 de 2009, que define:

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola [...] VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Como ficou evidente, o profissional do AEE é fundamental para as práticas inclusivas, contudo, precisa estar atento às articulações dentro da escola e fora dela, quando necessário. É preciso constituir um trabalho colaborativo com outros profissionais e com a família. Kittel e Santos (2019, p. 184) contribuem ao refletirem que:

Quando submetemos um estudante a uma ação pedagógica em sala de aula do ensino regular que não contempla sua necessidade, e este não alcança sucesso na aprendizagem, reforçamos a ideia de que a incapacidade reside

no fato da sua deficiência. [...] É necessário promover o trabalho colaborativo entre os professores dos estudantes público da Educação Especial, uma vez que ele se caracteriza também como um importante processo formativo onde a troca de experiências e conhecimentos enriquecem a ação pedagógica [...].

Alguns caminhos já foram percorridos pelas políticas e suas diretrizes, porém, considera-se que a educação inclusiva de alunos com deficiência na escola comum não se faz apenas por força das leis, pois inclusão “não é favor para pessoas com deficiência, ela é um direito [...]”. (SARTORETTO, 2013, p. 79). Toma-se por base que, em uma classe, nos deparamos com turmas heterogêneas, em que, cada aluno apresenta características próprias, que se tornam únicas e especiais em seus ritmos. Há diferentes potencialidades e possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem. Assim, a constituição de alternativas de intervenção para atender as demandas educativas assentam-se em saberes e fazeres pedagógicos que visam um trabalho educativo e colaborativo.

CONSIDERAÇÕES

Os dados levantados com as duas participantes, Professora A e Professora B, ambas de uma mesma instituição de ensino, por meio de um estudo de caso, caracterizaram-se daquilo que elas julgam presentes no cotidiano escolar e o que consideram ausentes. As informações se baseiam em experiências dessas professoras na atuação junto de alunos com deficiência, sendo uma aluna com autismo e; (II) outra com Deficiência Intelectual Leve. Ficou evidente no estudo a ausência de recursos, assim como evidenciam a necessidade de mais materiais, e, de apoio/suporte pedagógico, sendo: um profissional de apoio capacitado

para atender esses alunos e a necessidade de interlocução com as profissionais do AEE como suporte pedagógico.

Nessa perspectiva, tecendo alguns aspectos relativos aos enunciados das professoras, vemos limites e possibilidades no modo como vivenciam suas estratégias e demandas educativas cotidianas, e que essas demandas que prevalecem ainda necessitam ser fortalecidas. Sem querer desconsiderar as metodologias das professoras do modo como vivenciam suas práticas, há indícios no caso estudado de que ainda há um paradigma pedagógico com barreiras de aprendizagens a serem ultrapassadas, para que a Educação Inclusiva seja uma conquista, de fato, e um direito. Trata-se de uma perspectiva educativa que permita que os conteúdos sejam iguais dos demais, e que nas atividades requer-se perceber do que são capazes de produzir, segundo seus ritmos, ou na medida de suas possibilidades e singularidades com as quais se deparam, valorizando a evolução dos seus conhecimentos.

Na percepção de que há lacunas que ainda persistem nas dificuldades em elaborar estratégias de ensino diversificado, é necessário lembrar que os profissionais que atuam no AEE, bem como os que atuam na sala comum, possuem formação nas dimensões das políticas e nas dimensões epistemológicas da docência em conhecimentos especializados. A partir de então, concentra-se na importância de um trabalho conjunto de saberes das experiências com e entre todos os que compõem a comunidade escolar. Vale apontar ainda que, se não são mais as condições objetivas que impedem a inclusão de todos os alunos no ensino comum, é essencial olharmos para as subjetividades dos alunos com deficiência, e, para tal intento, é imprescindível um trabalho pedagógico de efetiva acessibilidade pedagógica. Importante frisar que se sustenta a ideia de que a inclusão

do aluno com deficiência na sala comum vai muito além dos aspectos da arquitetura física que garantem o acesso sem barreiras e, também, que a inclusão não depende somente das políticas, se houver distanciamento das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: Tornar a educação inclusiva / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao_inclusiva/educacao_inclusiva_unesco_2009.pdf. Acesso em: 04 de mar. 2022.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 de mar. 2022.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 de mar. 2022.
- _____. Parecer nº 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica- direcionado ao CNE/CEB. Homologado - Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46, 2001a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB017_01.pdf?query=educacao%20inclusiva. Acesso em: 04 de mar. 2022 .
- _____. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 04 de mar. 2022.
- _____. MEC, SEESP. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Eglér Mantoan. – Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2022.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- Brasília, janeiro/2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro

da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2022.

_____. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 04 de mar. 2022.

_____. MEC. Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Disponível em: <https://lepedi-ufrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 15 de maio 2022.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 05 de mar. 2022

_____. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 de abr. 2022.

BAPTISTA, Claudio Roberto. SILVA, Carla Maciel da. CORREIA, Gilvane Belem. O Atendimento Educacional Especializado: uma análise de premissas organizadoras e de contextos de implementação. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.2, n.1, p. 43-54, jan.-jun., 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5170/3643>. Acesso em: 04 de maio 2022.

CUNHA, Patrícia. A criança com autismo na escola: Possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, Maria T. E. (org.). O Desafio das diferenças na escola. 5ª edição, Vozes, Petrópolis, RJ, 2013.

DUEK, Viviane Preichardt. Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2006. Manancial-Repositório Digital da UFSM. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7295>. Acesso em: 24 de maio 2022.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 22 de abr. 2023.

GLAT, Rosana; PLETSC, Márcia D.; SOUZA FONTES, Rejane de. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 32, núm. 2, 2007, pp. 343-355 Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/678/487>. Acesso em: 24 de maio 2022.

KITTEL, Rosângela; SANTOS, Ruth M. P dos. O trabalho colaborativo na organização dos serviços da Educação Especial. In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSC, Márcia D.; HOSTINS, Regina C. L. Educação Especial e/na Educação Básica: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/ebook-educacao-especial-e-na-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 24 de abr. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo, Moderna, 2006 (Cotidiano escolar: ação docente). Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> Acesso em: 27 de mar. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas. In: MANTOAN, Maria T. E. (Org). O Desafio das diferenças na escola. 5ª edição, Vozes, Petrópolis, RJ, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 24 de maio 2022.

NUNES, Clarisse. MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Da Investigação às Práticas, Lisboa, Portugal, 5(2), 126 - 143. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>. Acesso em: 24 de maio 2022.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção a ação. (IN) MANTOAN, Maria T. E. (Org). O Desafio das diferenças na escola. 5ª edição, Vozes, Petrópolis, RJ, 2013.

WURFEL, Rudiane Ferrari. Contribuições da teoria histórico-cultural para a Educação Especial: Análise do GT 15 da ANPED. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação: UFSM, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/>

bitstream/handle/1/12063/DIS_PPGEDUCACAO_2015_WURFEL_RUDIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 27 de maio 2022.

YIN, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e métodos. Tradução da 5ª Ed. Crísthian Matheus Herrera. Porto Alegre, RS: Bookman Editora LTDA, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=EtOyBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=yin+estudo+de+caso+2015+pdf#v=onepage&q=yin%20estudo%20de%20caso%202015%20pdf&f=false>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

ZIESMANN, Cleusa Inês. GUILHERME, Alexandre Anselmo. INCLUSÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO. Revista Contexto & Educação, v. 35, n. 110, p. 86–104, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9090>. Acesso em: 27 de maio 2022.

3

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NO LITORAL NORTE/RS

Ligia Roldão Verissimo

Carolina Gobbato

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tematiza sobre a Educação Inclusiva na primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil. Desde que a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), muito foi discutido e pesquisado sobre a educação das crianças pequenas, a fim de compreender quais as especificidades da ação pedagógica nas creches e pré-escolas. A escola infantil compreende um espaço de vida coletiva, em que o cuidar e o educar são indissociáveis, em um contexto privilegiado para o encontro de crianças, entre elas e com os adultos. Com as crianças pequenas, a docência não pressupõe “aulas” centradas em atividades pontuais sobre conteúdos disciplinares (BARBOSA, 2016). Ao contrário, promove contextos para as experiências significativas das crianças, garantindo o direito ao brincar e às interações, respeitando suas singularidades e tempos.

Todavia, a pesquisa de Sternberg (2017) aponta que a Educação Infantil, na perspectiva da Educação Inclusiva, ainda é um tema pouco pesquisado acerca do qual é necessário se debruçar e refletir. Mercado (2021) adverte que a falta de evidências de um processo educacional

inclusivo para bebês e crianças pequenas¹ impede que políticas públicas adequadas sejam formuladas e que serviços de qualidade sejam ofertados para essas crianças, que fazem parte dos grupos mais vulneráveis da sociedade atual.

De modo geral, a partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que prevê em seu Art. 4º a obrigatoriedade da Educação Básica e gratuita a partir dos quatro anos de idade, tivemos implicações importantes no que diz respeito à inclusão e ao AEE. Foi por meio da obrigatoriedade que aumentou o número de matrículas na Educação Infantil e, conseqüentemente, também nos serviços de Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, faz-se necessário investigar sobre a inclusão na Educação Infantil, a fim de ampliar os subsídios teóricos para uma prática que cada vez mais acolha a todos os sujeitos desde a primeira infância, em prol da construção de contextos escolares mais acolhedores para as singularidades e diversidades das crianças de 0 a 5 anos. Portanto, buscou-se, neste trabalho, conhecer e analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado em um município de pequeno porte da região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (RS).

Com relação aos objetivos específicos, a pesquisa procurou compreender a organização do AEE na Educação Infantil do município pesquisado, tendo em vista as especificidades das crianças pequenas, e analisar as relações entre a professora do AEE, a professora da sala comum e o contexto escolar. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa com metodologia de estudo de caso em uma escola de Educação Infantil do referido município. Para a geração de dados, foram

¹ Destaca-se, ainda, a dificuldade de reconhecer e diagnosticar as deficiências não físicas em crianças nos seus primeiros anos de vida.

realizadas entrevistas com a professora do AEE e com uma professora de Educação Infantil, assim como análise de documentos da escola e da sala de AEE e observação dos espaços.

Na segunda seção do artigo, são apresentados os referenciais teóricos e legais que fundamentam a pesquisa, seguidos, na terceira seção, pela metodologia e contextualização do local pesquisado. Na quarta seção, os dados gerados são expostos e discutidos. Por fim, apresentam-se as considerações deste estudo.

2 (DES)ENCONTROS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO: O QUE INDICAM PRODUÇÕES ACADÊMICAS E MARCAS HISTÓRICAS?

Primeiramente, realizou-se uma revisão bibliográfica, de forma a conhecer estudos e pesquisas realizados sobre a inclusão na Educação Infantil e AEE. O estado do conhecimento, conforme Morosini (2021), compreende a identificação, o registro e a categorização de estudos que levem à reflexão e à síntese sobre a produção científica de determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros publicados sobre a temática em foco. Essa busca sistemática compõe uma importante fonte de informação, não só pelo acompanhamento das produções disponíveis, mas também por contribuir com uma ruptura com os pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar o estudo (MOROSINI, 2021).

Em consulta aos repositórios do Catálogo de Teses e Dissertações (Capes) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com busca pelos descritores Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado, nos períodos entre 2012 e 2022, foram encontrados 68 trabalhos.

As pesquisas que relacionam a Educação Infantil com a Educação Especial se apresentam em número reduzido. Entre os estudos realizados, destacamos a pesquisa de Doutorado de Benincasa-Meirelles (2016), que analisa os contextos de Santa Maria (Brasil) e de Bologna (Itália). A pesquisadora aponta que o apoio especializado em Santa Maria é ofertado nas escolas infantis, tendo como destaque a docência colaborativa. No contexto italiano, a autora ressalta a presença de um professor a mais na creche e na pré-escola, sendo que a organização do atendimento ocorre com a presença do professor de apoio especializado e do educador profissional.

Em sua pesquisa de Mestrado, em uma instituição de Educação Infantil e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Conde (2015) verificou o distanciamento entre as propostas da sala de aula comum e a SRM. A pesquisadora observou que, nos atendimentos para as crianças de 4 e 5 anos, eram priorizadas atividades relacionadas à alfabetização, como recorte e colagem, cópia e leitura. O lúdico e o reconhecimento da cultura infantil eram valorizados somente no atendimento às crianças na faixa etária de três anos. Entretanto, a autora considera que, nas SRMs, os jogos e brinquedos poderiam possibilitar um trabalho diferenciado para essas crianças, sem perder de vista o processo de alfabetização. Ela conclui apontando que o planejamento conjunto entre professor regente da turma e professor especializado é um desafio a ser superado.

A interlocução entre Educação Infantil e Educação Especial é encontrada, também, nas pesquisas realizadas por Zortéa (2007), Benincasa (2011), Bridi e Meirelles (2014), Freitas (2015), Nunes (2015) e Freitas, Christofari e Tezzari (2016) e Santos (2009). Esses estudos apresentam reflexões de como é realizada a Educação Inclusiva no

contexto escolar brasileiro na Educação Infantil, evidenciando como ela acontece no cotidiano, seus desafios e a urgência da construção de propostas pedagógicas que tenham como centralidade as crianças com deficiência.

Outro aspecto desafiante diz respeito ao fato de que os professores de educação especial, muitas vezes, entendem que o trabalho realizado no AEE deve apresentar um currículo distinto daquele da escola comum, conforme afirma Cotonhoto (2014). Além disso, a autora assinala que o AEE é, geralmente, associado com a concepção de Educação Infantil como uma fase preparatória para o Ensino Fundamental. Esse desafio se relaciona com a falta de clareza acerca da identidade pedagógica da primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, em um segundo momento desta pesquisa, fez-se um resgate histórico da Educação Infantil e Inclusão, situando as principais legislações e políticas que implicam a configuração do atendimento às crianças. Cabe lembrar que, por muito tempo, as creches foram consideradas espaços de cuidado para a criança pequena de baixa renda, enquanto os jardins de infância, inspirados em Froebel, eram vistos como instituições de educação por excelência, ou seja, possuíam objetivo educacional, e não assistencial, como se esperava das creches (OLIVEIRA, 2011). Nas décadas de 1970 e 1980, o atendimento às crianças pequenas em seus primeiros anos de vida estava vinculado ao modelo higienista/familiar, tanto no berçário de pediatria quanto no atendimento em casa pela mãe, citando os exemplos a serem seguidos nos cuidados aos bebês nas creches (MEIRELES, 2016).

Apenas em 1996, a Educação Infantil foi considerada como a primeira etapa da Educação Básica, garantindo-se o direito da criança à educação e ao cuidado (BRASIL, 1996). Na década de 1990, tivemos um

grande debate sobre cuidar e educar, vistos como indissociáveis do processo educativo. Em 1996, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que foram revisadas em 2009, com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual prevê como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras. As DCNEI também definem currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

As DCNEI afirmam, em seu Art. 8, que a proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil “[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” e, no inciso VII, citam sobre acessibilidade, indicando a garantia: “[...] de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2009).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica o arranjo curricular por campos de experiências e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – na Educação Infantil. No texto geral da BNCC, encontra-se uma citação referente à criança com deficiência sobre um planejamento que garanta equidade, ao indicarem que “[...] igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2015).

Apesar desses marcos legais, modificar a concepção assistencialista com a qual nasceram os primeiros espaços de atendimento às crianças pequenas e torná-los inclusivos se apresenta como um desafio, uma vez que envolve concepções e valores referentes à inclusão e, também, à infância.

Com relação à infância, não deve ser entendida como período de falta e preparação para a vida, mas como repleto de potencialidades e conhecimentos próprios da faixa etária. E, para isso, é preciso levar em consideração a concepção que temos de criança, compreendendo-a como um “sujeito rico: significa uma criança que é competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente engajada na criação de experiências e na construção de sua própria identidade e de seu próprio conhecimento” (FORTUNATI, 2014, p. 20). “Todas” as crianças são coconstrutoras de identidade, cultura e aprendizagens, e não apenas reprodutoras de conhecimentos (MOSS; DALHERG; PENCE, 2003, p. 159).

Entretanto, o que perpetua é a imagem do indivíduo incompleto, que está constantemente em estado de vir a ser, perspectiva presente tanto na área da Educação Infantil quanto na da Educação Especial. Se, na educação, os bebês e as crianças bem pequenas, principalmente os que não falam e não andam, eram vistos como “objetos” e passivos, na educação especial as crianças com deficiência também eram vistas como incapazes, segregadas, excluídas e marginalizadas, sem poder conviver em sociedade.

A concepção de um sujeito capaz de aprender e de ensinar e, por consequência, a aposta em suas capacidades, ressignificando a ideia de uma suposta incompletude das crianças pequenas e com deficiência, é primordial tanto na Educação Infantil como na Educação Especial.

Nesse ínterim, Meireles (2016) destaca o direito à matrícula com o acesso a serviços educacionais como conquista das duas áreas. Hoje, temos a garantia ao acesso à creche e pré-escola, com obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos (BRASIL, 2013). No que tange à Educação Inclusiva, é assegurado o acesso à educação básica e ao AEE.

A perspectiva da Educação Inclusiva, assim como a Educação Infantil, de certa forma, representa um processo recente no Brasil e está marcada pela luta da sociedade. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) declara, no Art. 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. No Art. 206, Inciso I, consta a responsabilidade do Estado em garantir a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, além do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 208, Inciso III).

Na década de 1990, a partir da conferência mundial “Educação Para Todos” (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), a discussão tinha como objetivo qualificar a Educação Básica. A meta, por sua vez, era universalizar o acesso e promover a equidade para garantir o acesso das pessoas com deficiência à escola comum.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi criada, tendo como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a

educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado [...] (BRASIL, 2008).

Essa legislação foi um grande marco para a Educação Inclusiva brasileira, pois foi uma garantia de seus direitos. O acesso e a permanência na escola são um direito de todos, garantido pela Constituição. No entanto, sabemos o quanto essa ainda é uma luta diária, principalmente no que se refere a pessoas com deficiência e, ainda mais, em seus primeiros anos de vida, tendo em vista a história assistencialista do atendimento aos bebês e às crianças bem pequenas no Brasil.

A escola é, pela sua própria natureza, excludente. Por meio da análise de suas práticas homogeneizadoras, a autora traz dados estatísticos que revelam que 2/3 dos alunos ingressantes no Ensino Fundamental não chegam ao Ensino Médio – práticas inclusivas em uma escola com práticas de exclusão. E a escola não é inclusiva porque a sociedade não o é. Uma Educação Inclusiva pressupõe não só a inserção dos alunos, independentemente das diferenças que apresentem, mas, sobretudo, a permanência e a garantia de desenvolvimento de todas as potencialidades de cada um. Vê-se que a função da escola não é a de selecionar, segregar; ao contrário, em uma sociedade inclusiva, é o desenvolvimento do próprio ser humano, respeitando as diferenças e necessidades de cada um (CARVALHO, 2005, p. 12).

Educação Infantil e Educação Inclusiva se encontram não somente em suas fragilidades e marcas históricas de segregação e visão assistencialista, mas também pelas lutas e conquistas em torno do reconhecimento da Educação como um direito de todos. Contudo, os desencontros ainda se fazem presentes em práticas que excluem a diferença, evidenciam um padrão e marginalizam todos que estão fora dele. Na contramão, discorre-se na próxima seção sobre o AEE, com vistas

a acolher as crianças, escutá-las e dar espaço para que realmente possam crescer e aprender com segurança, tendo seus direitos garantidos.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ORGANIZAÇÃO E SINGULARIDADES COM AS CRIANÇAS PEQUENAS

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço complementar e suplementar, garantido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, compreendido como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais ou; II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 1).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Com isso, pode tornar o contexto escolar mais inclusivo a todas as crianças, não somente para aquelas que são público-alvo. As atividades desenvolvidas no referido atendimento diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

A Nota Técnica Conjunta SECADI-SEB nº 02/2015 (Brasil, 2015) dá visibilidade ao apoio educacional especializado para bebês e crianças pequenas com deficiência na Educação Infantil, ao prever que “[...] o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-

escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo” (p. 2).

O AEE na Educação Infantil visa assegurar que as crianças de zero a cinco anos usufruam, desde seus primeiros anos de vida, da acessibilidade física e pedagógica a brinquedos, mobiliários, comunicações e informações. Além disso, busca garantir que a escola seja um espaço acolhedor a todas as crianças, que as suas singularidades sejam respeitadas e suas potencialidades, ainda mais desenvolvidas.

Desde a primeira etapa da Educação Básica, as crianças sem e com deficiência devem ter a oportunidade de compartilhar espaços comuns:

[...] de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral, promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças nessa faixa etária (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, a Nota Técnica Conjunta nº 02 de 2015 ressalta a importância da inserção das crianças com deficiência no espaço das instituições infantis desde a tenra idade para o processo de desenvolvimento desses sujeitos (Brasil, 2015). A possibilidade de interagir e ampliar a socialização com um grupo maior de crianças favorece aprendizagens para a criança com deficiência e também para a criança sem deficiência. Assim, a diferença vista como potência qualifica as relações dentro e fora da instituição infantil.

Como orientação aos sistemas de ensino, a referida Nota especifica que o AEE na Educação Infantil deve ser operacionalizado "nos diferentes ambientes [da escola], tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as

atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas" (BRASIL, 2015, p. 5).

O AEE na Educação Infantil deve primar pela integração de todos os espaços e sujeitos que vivenciam o contexto escolar. Por meio dele, deve-se garantir a participação de crianças e adultos na vida cotidiana da escola com mais qualidade e autonomia, respeitando as crianças em sua totalidade, assim como seus interesses e necessidades.

Conforme Barbosa (2013), a etapa de Educação Infantil tem como característica ser um local de encontro, de segurança e tranquilidade, de acolhimento e reconhecimento:

E é essa a cultura que pode ser criada e fomentada com as crianças na vida cotidiana das escolas infantis. A escola não pode reduzir a vida àquilo que já existe, à realidade como ela é, pois assim um futuro diferente parece impossível. **Por esse motivo, a vida em comum, a brincadeira e a imaginação e a construção de narrativas são elementos políticos importantes na educação das crianças.** São eles que fomentam a expansão do ser, a atenção ao detalhe, a gentileza, isto é, a delicadeza inegociável da vida (p. 222, grifo nosso).

Assim, o AEE na Educação Infantil precisa apoiar-se nas concepções defendidas por Barbosa, apresentando-se como um espaço de construção de experiências que observe as características de cada criança e que potencialize suas habilidades, articulando-se às especificidades da primeira etapa educacional.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa na educação acontece em ambientes naturais, onde os dados são gerados em um processo de investigação construído com flexibilidade. Além disso, é interpretativa e descritiva,

sendo que o investigador qualitativo se preocupa mais com o processo do que simplesmente com os resultados (Bogdan; Biklen, 1994).

Nessa perspectiva, para compreender a oferta do AEE em um município de pequeno porte da região do Litoral Norte/RS, realizou-se um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil e na Sala de Recursos Multifuncionais. Para Bogdan e Biklen (1998, p. 54), o estudo de caso “é um exame detalhado de um contexto, ou de um único objeto, de um único arquivo de documentos, ou de um evento em particular”.

Como procedimento metodológico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora do AEE e com uma professora de Educação Infantil de Sala Comum. Segundo Leonor Arfuch (1995, p. 89), “as entrevistas são fragmentárias como toda a conversa, nos aproximam da vida dos outros, de suas crenças, de sua filosofia pessoal, de seus sentimentos e seus medos”. Para a autora, a entrevista é vista como um diálogo, uma conversa, em que é possível estar junto ao outro, construir um intercâmbio entre pessoas que compartilham suas experiências e vivências.

Nessa direção, Zago (2010) afirma que a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida. Em outras palavras, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação e à relação com os participantes.

Com base nas afirmações das autoras referidas, a entrevista não foi concebida como algo mecânico, em que o entrevistador pergunta e o entrevistado somente responde o que foi perguntado, como se fosse um inquérito investigativo. Ao contrário, ela se construiu por meio de uma conversa, tendo um roteiro de entrevista com perguntas que nortearam o rumo do diálogo (APÊNDICE A), mas criando-se outras perguntas a

partir das respostas, quando necessário, para melhor compreensão do objeto estudado. Também foi realizada uma observação do espaço físico da escola, bem como da sala do AEE.

O município onde se situa a escola pesquisada localiza-se no sopé da Serra do Mar, em uma região rural cuja principal atividade econômica é oriunda do hortifrutigranjeiro². A Escola Municipal de Educação Infantil localiza-se em uma estrada, tem um amplo espaço externo, com um gramado e uma grande árvore que proporciona uma sombra, pracinha com pneus, casinha, pula-pula, materiais de investigação em seu entorno, caixa de areia e outros brinquedos. Possui, em seu espaço interno, quatro salas, uma sala de descanso, cozinha, dois banheiros e uma sala de secretaria. Atualmente, tem, em seu quadro de funcionários, uma diretora, que também atua como professora, além de três professoras, duas atendentes, três estagiárias e uma funcionária de serviços gerais.

Já a Sala de Recursos Multifuncionais, local em que acontece o AEE, é uma sala anexa à Secretaria de Educação, situada no centro da cidade. No momento, conta com apenas uma professora especialista, que faz o atendimento na rede municipal para aproximadamente 20 estudantes. O espaço da sala é amplo e arejado e possui brinquedos e materiais para os atendimentos, assim como mesas, cadeiras e tapetes.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, a professora de Educação Infantil tem 35 anos de idade e atua como docente há 15 anos. Já trabalhou com diversas turmas de diferentes faixas etárias, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, e tem experiência com crianças de inclusão na Educação Infantil. A professora especialista em AEE tem

² Possui uma área de 621,696 km², e sua população é de 6.905 habitantes, segundo o CENSO 2010 (IBGE).

37 anos, tendo atuado 10 anos como professora de Sala Comum e, nos últimos sete anos, como professora do AEE no município pesquisado.

Na seção seguinte, apresenta-se a discussão dos dados gerados na pesquisa, analisando-os em articulação com os teóricos e estudiosos da temática.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nessa seção, apresentam-se os eixos de análise dos dados gerados na pesquisa referentes à oferta e organização do AEE no contexto pesquisado. O primeiro reflete sobre as especificidades da Educação Infantil no AEE; o segundo discute as relações entre professoras de Sala Comum e AEE e o contexto escolar, e suas contribuições para a inclusão.

5.1 “NA EI EU VEJO UMA PREOCUPAÇÃO...”: ESPAÇO DO AEE, VIDA COTIDIANA E BRINCADEIRAS

Este eixo de análise vai discorrer sobre a oferta e a organização do Atendimento Educacional Especializado para as crianças de 0 a 5 anos na creche e na pré-escola, a partir das respostas obtidas durante as entrevistas realizadas com a professora de Sala Comum e a professora do AEE.

Por ser somente uma profissional para atender a toda a rede de educação municipal, os atendimentos do AEE no contexto pesquisado acontecem de 15 em 15 dias (duas vezes por mês), com atendimentos de 45 minutos para cada criança. O encaminhamento acontece quando a escola identifica o aluno e a professora faz esse primeiro encaminhamento para psicopedagoga, neurologista, psicólogo e fonoaudióloga. Depois do laudo, a família leva a criança a esse espaço para fazer os atendimentos. Entretanto, a professora do AEE relata em

entrevista que algumas crianças da Educação Infantil não têm laudo³, por isso é feito um encaminhamento por parte da professora e a professora do AEE faz algumas observações da criança em questão para que, a partir disso, possa indicar-se o início das investigações.

A professora do AEE, quando perguntada sobre a importância de o AEE ser ofertado na Educação Infantil, respondeu que:

[...] o quanto antes se ter o laudo e o diagnóstico, é melhor para as crianças e as famílias, visto que se pode iniciar uns atendimentos com os profissionais, e isso contribui muito para o desenvolvimento dos pequenos, pois são observado e buscado práticas a partir de cada caso” (Professora do AEE, 2022).

Já a professora da Sala Comum acredita que:

[...] a inclusão na educação infantil seja fundamental, para que, desde pequenos, as crianças tenham consciência sobre suas diferenças e saibam que o outro sempre tem muito a nos ensinar, desenvolvendo sua autonomia com as experiências do seu cotidiano (Professora da sala comum, 2022).

No cotidiano da escola, fica evidente a importância dessa inclusão de fato, pois potencializa nossa capacidade de nos relacionarmos, de reconhecermos e de cuidarmos uns dos outros com respeito e empatia. O que rege a Educação Infantil é o respeito à criança e o seu desenvolvimento integral, as brincadeiras e as interações. Então, deve-se primar pela participação das crianças em suas várias linguagens, respeitando suas diferenças, diversidades e potencialidades.

³ De acordo com a Nota Técnica MEC/SECADI número 4/2014, “inclusão sem laudo é um direito da criança, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico [...] não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico” (Brasil, 2014, p. 3).

No município pesquisado, o AEE não acontece dentro das escolas, mas, sim, no referido espaço anexo à Secretaria Municipal de Educação. Conforme o relato da professora do AEE:

Não existem essas salas [Sala de Recursos Multifuncionais] na Educação Infantil. Por questão de espaço, por questão de demanda, elas não têm. Por isso, existe esse espaço, uma sala do AEE, para que eu faça esses atendimentos. Então, os atendimentos dessas crianças acontecem aqui [...] (Professora do AEE, 2022).

Quando questionamos a professora de Sala Comum sobre o AEE, especificamente em relação à importância de que ele ocorra com as crianças de 0 a 5 anos e em qual espaço ele precisa ocorrer, ela respondeu:

Acredito que o AEE possa auxiliar e dar suporte à escola, para que, juntos possam pensar em estratégias para a criança. **Quando os atendimentos acontecem desde cedo, as experiências se tornam mais significativas e autônomas, colocando a criança como protagonista.** Entendo que deveria acontecer no ambiente escolar, dentro e fora da sala (Professora de sala comum, 2022, grifo nosso).

De acordo com a orientação da Nota Técnica Conjunta nº 2/2015 sobre a organização do espaço do AEE na Educação Infantil, o serviço de apoio à inclusão deve ser ofertado no contexto escolar e demanda a atuação do professor do AEE nos diferentes espaços da instituição, identificando barreiras e adequando espaços conforme as necessidades da criança (Brasil, 2015).

Enfatiza-se o quanto seria importante que esse serviço fosse ofertado dentro do espaço escolar, para que o trabalho pudesse ser mais proveitoso para a participação efetiva das crianças no cotidiano e nas experiências da escola, especialmente no que se refere às crianças

pequenas, que aprendem nas ações cotidianas. É nas relações que elas vão aprendendo a cuidar de si e do outro, podendo realizar ações com autonomia. Portanto, seria importante que a professora do AEE pudesse realizar visitas contínuas à escola, a fim de observar o cotidiano das crianças e auxiliar em questões da vida na escola.

Nos atendimentos, conforme os relatos da professora do AEE (2022), “[...] cada aluno trabalha com seu planejamento individualizado ou, às vezes, se trabalha-se em grupos com crianças parecidas, até por uma questão de socialização”. É papel do professor do AEE elaborar um plano de atendimento educacional especializado, que defina os tipos de atendimentos que serão realizados com a criança. Ele identifica os recursos de acessibilidade necessários, prevê a produção e a adequação de materiais e brinquedos, bem como o acompanhamento do uso dos recursos no cotidiano da Educação Infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade, além de analisar o mobiliário (Brasil, 2015).

Os atendimentos do AEE com as crianças pequenas possuem suas especificidades, e a professora do AEE as evidencia quando afirma:

[...] as experiências com o espelho e o tapete, as fantasias. São materiais utilizados nos atendimentos. Então, de acordo com a habilidade que queremos trabalhar ali, vamos proporcionando no atendimento. Mas acabamos construindo muito material também, de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Fazemos o registro disso, dessa avaliação diária de cada dia, cada atendimento, e trabalhando sempre. Na EI, fazemos atividades bem sensoriais, assim com areia, argila, bolinhas em gel, água, terra. Muitas brincadeiras. Claro que dependendo do caso, mas acaba sendo uma coisa bem lúdica, assim.

Barbosa (2018, p. 220) defende que:

[...] ao brincar, as crianças desenvolvem argumentos narrativos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, vivem impasses. Criam formas dilatadas da vida: fantasias, reminiscências. Estimulam a invenção de modos de ser e estar no mundo e ampliam o campo dos possíveis, fazendo apostas para o futuro.

O brincar é intrínseco à criança, faz parte da sua constituição. É por meio dele que ela realiza suas experiências e vivências, compreende o modo de ser e estar em sociedade, constrói e participa de sua cultura, reconhece seus pares e suas aprendizagens. As materialidades destacadas pela professora são importantes no atendimento às crianças pequenas, pois proporcionam uma importante experimentação – e mais: a experimentação das sutilezas e das propriedades de cada um em especial. Os materiais não só desenvolvem os sentidos, mas possibilitam a “criação de diversos significados, na perspectiva de gerar cultura e de interpretar o mundo” (FOCHI; REDIN, 2014, p. 23).

Na entrevista, a professora do AEE ressalta diferenças do processo de inclusão no contexto escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:

Na educação infantil, por experiência, sabemos que é um pouco mais fácil. É mais fácil adaptar a tarefa, é mais fácil de as crianças interagirem entre elas; é mais fácil respeitar o tempo. Pois, já no ensino fundamental, isso não acontece. **Na EI, eu vejo uma preocupação com alimentação, com o uso do banheiro, com a socialização e interação.** E não é o que eu vejo no ensino fundamental, que a única atividade é a alfabetização desse sujeito. (Professora do AEE, 2022, grifo nosso)

Percebe-se, na visão da professora do AEE, a potencialidade do aprender pela e para a vida. Isso parece relacionar-se com as particularidades da primeira etapa da Educação Infantil, que não deve

ter cunho preparatório, e com o AEE precisar estar alinhado com esses conceitos teóricos que já foram apresentados acima. Nesse sentido, não se trata somente de focar em atividades de folhas, reduzindo as aprendizagens a questões conteudistas e de preparo à alfabetização como treino de letras, mas, sim, de prever contextos de aprendizagens importantes na primeira infância, como o corpo, a linguagem, as relações e a conquista da autonomia.

A vida cotidiana (BARBOSA, 2017) é um tema muito discutido na Educação Infantil. Acredita-se que é a partir dela que as crianças realizam suas experiências iniciais com objetos, amigos, pessoas que os alimentam, com suas brincadeiras e com as histórias que escutam e as músicas que ouvem. São esses pequenos atos, feitos em conjunto, que dão início à construção de um mundo real e à formação de um mundo imaginário, assim como à possibilidade de inventar formas dilatadas da vida, ligando as artes do fazer às artes do viver. Por isso, o AEE precisa ter suas práticas e seus conceitos teóricos alinhados com essas especificidades, que são características da educação na primeira infância.

5.2 “EU VOU SER BEM SINCERA, ISSO POQUÍSSIMO ACONTECE”: A FALTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS NO AEE

Entre as atribuições previstas para o profissional do AEE, está a de articulador dos profissionais que estão envolvidos no atendimento à criança com deficiência. Conforme a Nota Técnica nº2/2015, cabe ao professor do AEE orientar famílias e professoras e se articular “[...] com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança” (Brasil, 2015, p. 5).

Quando perguntada sobre como acontecem as articulações entre a sala de aula comum e o seu trabalho do AEE, a professora do AEE relata que sabe da importância e da legalidade desse trabalho compartilhado, em que as duas professoras devem atuar juntas, construindo um currículo adaptado, materiais, tecnologias e possibilidades. Todavia, reconhece que esse aspecto ainda constitui um desafio:

[...] Porém, eu vou ser bem sincera, isso pouquíssimo acontece. Depende muito do interesse da escola, da professora. Com algumas colegas, eu até tenho mais contato e assim temos essas trocas. Mas, pelo AEE acontecer em espaços diferentes da escola, essas articulações acontecem menos (Professora do AEE, 2022).

Para a professora do AEE, a dificuldade de realizar esse trabalho em conjunto, de construir as trocas e compartilhar seus atendimentos está, principalmente, nas questões de distância e da dinâmica do cotidiano da escola e da Sala de Recursos Multifuncionais. Essa falta de articulação também é evidenciada no relato da professora da Sala Comum, quando afirma que “as observações diárias e devolutivas do AEE são poucas, dificultando um trabalho em conjunto. Mas, sempre que existe essa troca, buscamos incluí-la no cotidiano da turma, para que tenhamos um processo significativo no aprendizado das crianças” (Professora de Sala Comum, 2022).

Hass (2016, p. 59) ressalta que um “[...] grande desafio é fazer dialogar com os saberes dos profissionais do ensino comum e especializado em torno de um mesmo objetivo, pois a tendência da cultura escolar é diferenciar a atribuição de cada um, por meio de partes que não se comunicam”.

Essa é uma constatação que vem sendo discutida em diferentes pesquisas acadêmicas. Tal aspecto desafiante também foi constatado na pesquisa de Freitas (2016), que alerta que inventar uma escola em que o foco seja a busca das potencialidades de todos e de cada um, considerando as especificidades dos alunos, é um movimento bastante complexo, pois exige que se rompa com a visão histórica de escola: ensinar, avaliar, homogeneizar.

Precisa-se pensar e discutir estratégias em prol da valorização do trabalho articulado e colaborativo entre os profissionais do ensino comum e especializado. É de grande importância que a professora do AEE de crianças pequenas faça visitas à escola, para acompanhar as crianças em seu cotidiano e observar suas vivências e suas ações compartilhadas com seus pares na escola. Isso incidiria positivamente na articulação entre a Sala Comum e a Sala de Recursos Multifuncionais. Conforme a investigação de Conde (2015, p. 154):

As práticas pedagógicas do professor de Sala Comum em interface com as do professor de AEE que atua na Sala de Recursos Multifuncionais podem ser fortalecidas com uma prática baseada na intencionalidade e no trabalho em conjunto com todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança.

Ao encontro dessa questão problemática em torno da falta de articulação, a professora de Sala Comum destaca:

[...] atualmente, o trabalho com o AEE do município tem sido prejudicado, por conta da demora e [por] ser uma profissional para demanda de todo o município e não acontecerem dentro da escola. Então, para existir uma troca ou ação pedagógica, precisaria existir uma flexibilidade de horário, que não existe neste momento (Professora de Sala Comum, 2022).

A flexibilidade a que se refere a professora de Sala Comum seria dispor de momentos de encontro entre ela e a profissional do AEE para poderem discutir, com mais frequência, o cotidiano escolar e, assim, pensar em conjunto na continuidade dos atendimentos. O ideal seria que esses momentos fossem garantidos dentro da carga horária, o que não vem acontecendo.

Esse eixo de análise evidencia que ainda há uma distância entre os dois contextos – AEE e Sala Comum – e o quanto isso é desvantajoso para as crianças. Afinal, a articulação e a comunicação mais frequente entre as professoras poderia construir um trabalho mais inclusivo e com mais significado para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa que possibilitou conhecer e compreender a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado em um município de pequeno porte do Litoral Norte do RS, constatou-se que a oferta do AEE fora do espaço escolar traz implicações para a prática e o cotidiano de crianças e professores. Evidenciou-se, assim, um distanciamento entre os dois serviços, que deveriam ser articulados, complementares e vividos em conjunto.

Os dados encontrados evidenciaram que as práticas do AEE buscam se articular com as especificidades da etapa, com relação aos eixos norteadores, as interações e as brincadeiras. No entanto, pode não incidir tanto na eliminação de barreiras para a participação da criança na escola, por acontecer em espaço separado.

A pesquisa ainda evidencia a importância do trabalho em equipe (professores do ensino comum e professores de AEE), de forma colaborativa, no sentido de planejar propostas e estratégias condizentes

com os interesses das crianças, buscando contribuir para o seu processo de ensino e aprendizagem na vida cotidiana da escola. No discurso apresentado pelas docentes participantes da pesquisa, fica explícita a falta de articulação entre a Sala Comum e o AEE. As entrevistadas relataram a necessidade de momentos mais contínuos para que essa troca ocorra de maneira mais efetiva. Ao mesmo tempo em que informaram buscar melhorar essa relação, também, segundo elas, faltava-lhes tempo ou mesmo estratégias para tanto.

É possível, ainda, perceber um movimento de reflexão sobre a realidade e as condições do contexto escolar pesquisado. Isso se dá no sentido de que as próprias entrevistadas evidenciam suas fragilidades e um desejo por mudanças e melhorias de forma a ampliar as possibilidades de que a inclusão, o trabalho colaborativo e um planejamento que leve em conta a criança em sua totalidade aconteçam na prática, para além do discurso.

É necessário aprofundar discussões acerca da temática de uma Educação Infantil Inclusiva, que assegure espaços potentes de acolhimento e respeito às diferenças, possibilitando encontros, aprendizagens e interações da criança com deficiência, consigo e com o outro. No AEE da Educação Infantil, é preciso garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (BRASIL, 2017) –, respeitando o tempo de cada um, potencializando as ações da vida cotidiana e promovendo experiências que contemplem o desenvolvimento integral das crianças. Por fim, espera-se que este estudo contribua com o debate sobre o AEE em uma escola das infâncias verdadeiramente inclusivas, que se paute cada vez mais no respeito, na ética e no cuidado com o outro.

REFERÊNCIAS

- ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Barcelona: Paidós, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213–222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>. Acesso em: 03 de maio 2022.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Saberes e conhecimentos que compõem currículos com bebês e crianças pequenas. **Série estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 47–65, 2018. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1141>. Acesso em: 14 de abr. 2022.
- BENINCASA-MEIRELLES, Melina Chassot. **Educação infantil e atendimento educacional especializado**: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália. 2016. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BENINCASA, Melina Chassot. **Educação Especial e Educação Infantil**: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. 2011. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2009). **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, Congresso Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014f.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. - Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 13**, de 24 de abril de 2007. Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Nota Técnica nº 02**, de 04 de agosto de 2015. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota técnica nº 4**, de 23 de jan., 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 23 jan. 2014.

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

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; MEIRELLES-BENINCASA, Melina C. Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 745-769, jul./set. 2014.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos: ampliação ou recuo do direito?. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 36, p.66- 86, jan./abr. 2016.

CONDE, Patrícia Santos. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil**. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. Salamanca, Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2022.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. Edizioni ETS, 2014.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; CHRISTOFARI, Ana Carolina; TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da aprendizagem: outras formas de fazer. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 137-155, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4848>. Acesso em: 26 de maio 2022.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio. A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Currículo Escolar: identificando premissas e tensões. In: **Anais X ANPED SUL**. Florianópolis: UDESC, 2014.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NUNES, Monica Isabel Canuto. **Crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**. 2015. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Goiás, Regional Catalão, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Joseane Frassoni dos, **Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil em Redes Municipais de Ensino do Estado Do Rio Grande Do Sul:**

Caxias Do Sul, Porto Alegre, Santa Maria E Uruguaiana. 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

STERNBERG, Priscilla W. **Educação Inclusiva**: um olhar sobre a diversidade na Educação Infantil. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil**: as crianças nos (des)encontros com seus pares. 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

4

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A LEGISLAÇÃO VIGENTE: UM OLHAR SOBRE DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO LITORAL NORTE (RS- BRASIL)

*Lauro Diniz da Silva Rosa
Gabielli Teresa Gadens Marcon*

1 INTRODUÇÃO

A legislação brasileira que normatiza a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar evoluiu muito, especialmente nos últimos 30 anos. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) é um exemplo disso. Este dispositivo legal define como sendo “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). Ele ainda objetiva “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Para tanto, considera “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). Desde então, as escolas vêm buscando adequar seus espaços e reconhecer a diversidade dos indivíduos que por ali passam todos os anos, no intuito de promover a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência.

Os avanços jurídicos voltados à inclusão da pessoa com deficiência são inegáveis. Entretanto, para que essa inclusão escolar e social seja efetiva, a rotina das escolas precisa se adequar a esses estudantes, oferecendo profissionais capacitados para o trabalho educativo e assistido. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, é preciso assegurar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

Apesar de todos os avanços experimentados pelas políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência nos últimos anos, a pandemia acentuou as desigualdades sociais, que acabaram se desdobrando em uma série de desproporções na Educação, especialmente para aqueles alunos em situação de maior vulnerabilidade social. As contingências impostas pela pandemia impossibilitaram, durante meses, muitos desses alunos de receber o atendimento e a atenção presencial de que tanto precisam, o que acabou resultando em uma defasagem bastante preocupante. É imprescindível, a partir de agora, realizar um levantamento no sentido de identificar esses alunos e planejar seu atendimento com profissionais capacitados na realidade pós-pandemia.

Este trabalho tem como tema principal o estudo da legislação sobre Educação Especial da pessoa com deficiência. Concomitantemente, também foi realizado um estudo local em duas escolas do Litoral Norte do estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente do município litorâneo de Xangri-Lá. O primeiro estudo usou pesquisa bibliográfica, e o segundo, documental. Ambos são complementares, pois, para saber

se as escolas estão cumprindo a legislação, faz-se necessário conhecer a legislação. Ciente dessa explicação, delineamos as duas principais questões norteadoras do presente estudo, quais sejam: 1) Houve evolução na legislação inclusiva brasileira? 2) As duas escolas de Xangri-Lá encontram-se em conformidade com a legislação vigente?

Diante do exposto, o principal objetivo do presente trabalho é verificar se as escolas de Ensino Fundamental de Xangri-Lá (RS) estão alinhadas com a legislação vigente que trata da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Para que esse objetivo geral seja plenamente alcançado, cumpre-se a realização dos seguintes objetivos específicos: 1) pesquisar a legislação relativa à Educação Especial da pessoa com deficiência nas últimas décadas do século XX e primeiras décadas do século XXI; 2) pesquisar a documentação das escolas selecionadas, verificando o número de alunos com deficiência por série e por tipo de deficiência; 3) analisar se houve avanços ou retrocessos no que diz respeito à legislação voltada à pessoa com deficiência; 4) averiguar se as escolas oferecem condições mínimas de atendimento aos alunos com deficiência.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O município de Xangri-Lá (Latitude 29°48'03"S; Longitude 50°02'37"O), localiza-se na região do Litoral Norte (LN) do estado do Rio Grande do Sul (Figura 1) e é um dos 21 municípios pertencentes ao COREDE (Conselho Regional de Desenvolvimento) daquela região (COREDE, 2015). Emancipado a partir de Capão da Canoa em 26 de março de 1992, seu nome é uma adaptação da obra “Horizonte Perdido” do escritor James Hilton (PREFEITURA MUNICIPAL DE XANGRI-LÁ, 2022).

Xangri-Lá possui cerca de 17 mil habitantes e área total aproximada de 61 mil km². Embora tenha somente 18 km de costa marítima, a principal atividade econômica do município é o turismo, seguido da construção civil, sendo esta última estreitamente atrelada à primeira (PREFEITURA MUNICIPAL DE XANGRI-LÁ, 2022).

De acordo com o COREDE (2015), Xangri-Lá está entre as cidades do Litoral Norte que tiveram crescimento populacional mais expressivo nos últimos anos. Isso se deve, possivelmente, ao posicionamento privilegiado do município, ao mesmo tempo próximo da capital (132 km) e limítrofe com cidades como Osório, Capão da Canoa e Maquiné (COREDE, 2015).

Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,735 (considerado alto), e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita é R\$ 33.779,00, um dos melhores do Litoral Norte, segundo o IBGE (2021). No entanto, segundo o COREDE Litoral Norte, “no que se refere à renda, a Região possui o menor PIB *per capita* entre os 28 COREDEs do estado” (COREDE, 2015, p. 36). Xangri-Lá apresenta também uma baixa taxa de analfabetismo e uma taxa de escolarização (6-14 anos) superior a 97% (IBGE, 2021).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ficou em 5,8, estando dentro da média nacional para o ano de 2021; já o IDEB dos Anos Finais ficou com média de 5,0, um pouco acima da nacional, que foi de 4,2 (IBGE, 2021). Para o ano de 2021, foram registradas 2.205 matrículas no Ensino Fundamental e 388 no Ensino Médio, havendo 388 docentes oficialmente relatados para o primeiro nível e 20 para o segundo, de acordo com o site do IBGE (2021).

Figura 1 – Localização geográfica de todos os municípios do COREDE Litoral Norte com destaque para Xangri-Lá (nº 11), em amarelo.



FONTE: adaptado de COREDE Litoral Norte (2015)

LEGENDA: Denominação dos municípios de acordo com a numeração: 1 – Torres; 2 – Dom Pedro de Alcântara; 3 – Morrinhos do Sul; 4 – Mampituba; 5 – Arroio do Sal; 6 – Três Cachoeiras; 7 – Três forquilhas; 8 – Capão da Canoa; 9 – Terra de Areia; 10 – Itati; **11 – Xangri-Lá**; 12 – Maquiné; 13 – Imbé; 14 – Osório; 15 – Caraá; 16 – Tramandaí; 17 – Cidreira; 18 – Balneário Pinhal; 19 – Capivari do Sul; 20 – Palmares do Sul; 21 – Mostardas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial elaborado é resultado da pesquisa bibliográfica desenvolvida ao longo deste trabalho e foca nos principais dispositivos legais presentes desde a década de 1960 no Brasil e que, de alguma forma, abordam temas da Educação Especial voltada às pessoas com deficiência.

O texto está dividido temporalmente em antes e depois do século XXI. Inicialmente, são tratadas as normas jurídicas das quatro últimas décadas do século XX (1960-2000). Na sequência, o texto se divide entre a primeira e segunda décadas do século XXI (2001-2020), porque foram exatamente nestas que os maiores avanços ocorreram.

2.1 ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

As últimas décadas do século XX vão de 1960 a 2000 e são marcadas por uma série de dispositivos legais que irão envolver três Leis de Diretrizes e Bases (LDBs), mais uma série de normas que discutirão não somente o acesso à educação, mas também o acesso à escola para as pessoas com deficiência, o que nem sempre foi a mesma coisa.

Em 1961, a **primeira Lei de Diretrizes e Bases - LDB** (Quadro 1, nº 1) mencionava que o atendimento educacional dado às pessoas com deficiência, chamadas no texto original de “excepcionais”, deveria ser realizado, tanto quanto possível, no sistema geral de Ensino, “a fim de integrá-los na comunidade”. (BRASIL, 1961).

Em 1971, a **segunda LDB** (Quadro 1, nº 2) afirmava que os alunos com deficiências físicas ou mentais deveriam receber tratamento em escola especial, ou seja, a lei não promovia a inclusão desses alunos na rede regular de ensino (BRASIL, 1971). Vemos aqui um retrocesso em comparação à primeira LDB, mas precisamos considerar que esta segunda LDB foi elaborada no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), o que corrobora uma tendência mais conservadora na gestão da Educação.

A **Constituição Federal** de 1988 (Quadro 1, nº 3) afirma, no Artigo 205, que a educação é direito de todos e visa garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação

para o trabalho. O Artigo 206 garante ainda a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. O Artigo 208 garante a Educação Básica, obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos, afirmando ser dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em 1989, a **Lei nº 7.853** (Quadro 1, nº 4) dispunha sobre a integração social das pessoas com deficiência, determinando a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Afirmava também que caberia ao poder público se responsabilizar pela matrícula compulsória de pessoas portadoras de deficiência, desde que estas fossem capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino. Dessa forma, uma parcela significativa de alunos acabou excluída, pois a lei sugeria que eles não eram capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender (BRASIL, 1989).

Em 1990, a **Declaração de Jomtien** (Quadro 1, nº 5) destacou os altos índices de crianças e jovens sem escolarização e propôs transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola; na época, o texto usou o termo “portador”, atualmente em desuso (GIL, 2017). No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Unesco, 1990).

Em 1990, o **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Quadro 1, nº 6) garantiu, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, o trabalho protegido ao adolescente com deficiência e a prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com filhos nessa condição (BRASIL, 1990).

Em 1994, a **Declaração de Salamanca** (Quadro 1, nº 7) reafirmou o compromisso com a “Educação para Todos” e reconheceu a urgência de se providenciar educação para as pessoas com “necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”. Seu texto trata dos princípios, políticas e práticas voltadas às necessidades educativas especiais, além de fornecer orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. Em relação à escola, o documento aborda questões como a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário (BRASIL, 1994).

Em 1994, a **Política Nacional de Educação Especial** (Quadro 1, nº 8) foi um avanço para a época, mas atualmente seu texto é considerado ultrapassado e em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, porque propunha a “integração instrucional”, que só permitia o ingresso, nas classes regulares de ensino, das crianças com deficiência que tivessem condições de acompanhar as atividades curriculares do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais” (BRASIL, 1994).

Em 1994, a **Portaria do Ministério da Educação** nº 1.793 (Quadro 1, nº 9) passou a recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração

da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes (BRASIL, 1994).

Em 1996, a atual **LDB** (Quadro 1, nº 10) passou a ter um capítulo específico para a Educação Especial, afirmando que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, define educação especial, assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público. (BRASIL, 1996)

No ano de 1999, a **Convenção da Guatemala** (Quadro 1, nº 11) trouxe o princípio da não discriminação, que recomenda “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”. Isso quer dizer que, caso seja necessário oferecer tratamento diferenciado visando proporcionar condições adequadas de acesso, a indicação é que sejam mobilizados todos os recursos que assegurem a equiparação de oportunidades. É preciso salientar que não se trata de uma norma discriminatória, mas de um movimento de inclusão fundamentado no princípio da diversidade, para o qual a diferença é uma realidade, e não um problema (GIL, 2017). A Convenção vigora no Brasil desde setembro de 2001,

quando foi aprovada pelo Senado com o Decreto Legislativo nº 198, e pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 1999).

Em 1999, o **Decreto 3.298** (Quadro 1, nº 12) regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Sobre o acesso à educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular. (BRASIL, 1999).

Em 1999, a **Resolução nº 4 de 5 de outubro de 1999**, emitida o Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), (Quadro 1, nº 13), instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico e abordou sobre a organização do sistema nacional de certificação profissional baseado em competências (BRASIL, 1999). O referido documento não faz menção à “integração da pessoa com deficiência”, como mencionado no Decreto 3.298 de 1999.

2.2 PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

A primeira década vai do ano 2001 a 2010 e se destaca pelo surgimento de normas jurídicas altamente relevantes, pois é dado início a um processo sistematizado de estruturação da Educação Especial no Brasil.

Em 2001, o **Plano Nacional de Educação** (Quadro 2, nº 14) afirmava que a Educação Especial deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e tinha como medida importante a garantia de vagas

no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência (BRASIL, 2001).

Em 2001, o **Parecer nº 9 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE)** (Quadro 2, nº 15) institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior. Estabelece que a Educação Básica deve ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos estudantes com “necessidades educacionais especiais” nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001).

Em 2001, o **Parecer CNE/CEB nº 17** (Quadro 2, nº 16) baseou-se em vários documentos sobre Educação Especial, afirmando, no item 4, que a inclusão na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas (BRASIL, 2001).

Também em 2001, o texto da **Resolução CNE/CEB nº 2** (Quadro 2, nº 17) instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirmando que os sistemas de ensino devem matricular todos os “alunos especiais”, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com “necessidades educacionais especiais”, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Considera, ainda, que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil (BRASIL, 2001).

Em 2002, a **Lei nº 10.436** (Quadro 2, nº 18) reconheceu, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), além de outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002).

Em 2002, a **Resolução CNE/CP nº 1** (Quadro 2, nº 19) estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, indicando que a formação deve abranger conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

Em 2002, a **Portaria MEC nº 2.678** (Quadro 2, nº 20) aprovou o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa, estabeleceu as diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Também recomendou seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002).

Em 2003, a **Portaria MEC nº 3.284** (Quadro 2, nº 21) dispôs sobre a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, instruindo os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL, 2003).

Em 2004, o **Decreto nº 5.296** (Quadro 2, nº 22) “regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004).

Em 2005, a **Lei nº 11.096** (Quadro 2, nº 23) instituiu o PROUNI, Programa Universidade para Todos, vinculado ao Ministério da Educação, e que concede bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior. As pessoas com deficiência podiam concorrer a bolsas integrais pelo programa (BRASIL, 2005).

Ainda em 2005, o **Decreto nº 5.626** (Quadro 2, nº 24) dispôs sobre a inclusão da disciplina de Libras no currículo de formação de

professores, além de normatizar a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2005).

Em 2005, o **Programa Incluir** (Quadro 2, nº 25) visou garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. Seu principal objetivo visava fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nessas unidades, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. (BRASIL, 2005).

Em 2006, a **Convenção da ONU** sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Quadro 2, nº 26) afirmou que os países são responsáveis por garantir um sistema de **Educação Inclusiva** em todas as etapas de ensino e assegurou que pessoas com deficiência deveriam desfrutar dos mesmos direitos humanos que qualquer outra pessoa. (BRASIL, 2006).

Em 2006, o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** (Quadro 2, nº 27) foi elaborado pelo Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, tendo, dentre as principais metas, a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas (BRASIL, 2006).

Em 2007, o **Decreto nº 6.094** (Quadro 2, nº 28) dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, destacando a garantia de acesso e permanência no ensino regular e de atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, reforçando a sua inclusão no sistema público de ensino (GIL, 2017; BRASIL, 2007).

Em 2007, o **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)** (Quadro 2, nº 29) recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios

escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional (BRASIL, 2007).

Em 2008, o **Decreto nº 186** (Quadro 2, nº 30) aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (realizado em 2007) e de seu protocolo facultativo (BRASIL, 2008).

Em 2008, o **Decreto Nº 6.571** (Quadro 2, nº 31) dispôs sobre AEE na Educação Básica definindo-o como um conjunto de recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, sendo prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O decreto reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola e obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade (BRASIL, 2008).

Em 2008, o documento **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (Quadro 2, nº 32) é de grande importância e traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil. Lança os fundamentos da política nacional educacional e enfatiza o caráter de inclusão educacional em seu título “na Perspectiva da Educação Inclusiva”, indicando a educação especial como ponto de partida e a educação inclusiva como ponto de chegada. (BRASIL, 2008).

Em 2009, o **Decreto nº 6.949** (Quadro 2, nº 33) promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (realizada em 2006) e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2009).

Em 2009, a **Resolução CNE/CEB nº 4** (Quadro 2, nº 34) orientou que o AEE deveria ser oferecido no contraturno da escolarização e prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola, ou então em outra escola de ensino regular (BRASIL, 2009).

2.3 SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Na segunda década do século XXI, que vai de 2011 a 2020, dá-se continuidade ao processo de estruturação da Educação Especial iniciado na década anterior, com seu ápice sendo atingido em 2015 através da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão. Surpreendentemente, ao final dessa década, novas políticas demonstram uma tendência pouco explícita, mas possivelmente retrógrada em alguns aspectos.

Em 2011, o **Decreto nº 7.480** (Quadro 3, nº 35) suspendeu o título da Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC), que até então definia os rumos da Educação Especial. Atualmente, a pasta está vinculada à Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2011).

Em 2011, o **Decreto nº 7.611** (Quadro 3, nº 36) declarou que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência. Também determinou que o aprendizado deverá ocorrer ao longo de toda a vida, impedindo a exclusão de alunos sob alegação de deficiência. Instituiu que o Ensino Fundamental deverá ser gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (BRASIL, 2011).

Em 2011 surge o **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência** (Quadro 3, nº 37), também conhecido como “Plano Viver sem Limite”, que estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele se baseia na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que recomenda a equiparação de oportunidades. O plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. O eixo educacional prevê: 1)

implantação de salas de recursos multifuncionais; 2) Programa Escola Acessível, que destina recursos financeiros para promover acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; 3) Programa Caminho da Escola, que oferta transporte escolar acessível; 4) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que tem como objetivo expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica no país; 5) Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Incluir); 6) Educação Bilíngue (Libras); 7) Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social na escola (BRASIL, 2011).

Em 2011, a **Nota Técnica nº 06 do Gabinete da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC** (Quadro 1, nº 38) estabeleceu que cabe ao professor do AEE a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de modo articulado com a sala de aula regular. Através da avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, o qual se dará junto aos demais na sala de aula (BRASIL, 2011).

Em 2012, a **Lei 12.764** (Quadro 3, nº 39) instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

Ainda em 2012, o **Decreto nº 7.750** (Quadro 3, nº 40) regulamentou o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (REICOM). O objetivo é promover a inclusão digital de pessoas com deficiência nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital e municipal, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática (BRASIL, 2012).

Em 2013, o **Relatório Situação Mundial da Infância** (Quadro 3, nº 41), realizado pela UNICEF, trouxe informações qualitativas e quantitativas sobre a inclusão de crianças e adolescentes na educação, inclusive no Brasil (BRASIL, 2013).

Em 2013, o **Parecer CNE/CEB nº 2** (Quadro 3, nº 42) respondeu à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, entendendo que essa terminalidade, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada (BRASIL, 2013).

Em 2013, a **Lei nº 12.796** (Quadro 3, nº 43) altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação (BRASIL, 2013). No Art. 62 desta Lei, consta que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2013). No mesmo artigo, parágrafo único também está prevista a garantia da formação continuada, tanto no local de trabalho, quanto em instituições, por meio de cursos de educação profissional, graduação e pós-graduação.

Em 2014, o **Plano Nacional de Educação** (Quadro 3, nº 44) definiu as bases da política educacional brasileira para os próximos dez anos. A meta nº 4 diz o seguinte: “universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede

regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Uma polêmica se concentrou na palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais (BRASIL, 2014).

Ainda em 2014, a Portaria Interministerial nº 5 (Quadro 3, nº 45) reorganizou a Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific), recomendando, entre outros itens, respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional (BRASIL, 2014).

Em 2015, o Brasil foi signatário da **Declaração de Incheon** (Quadro 3, nº 46), comprometendo-se com uma agenda conjunta por uma educação de qualidade e inclusiva (BRASIL, 2015).

Em 2015, surgem os **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)** (Quadro 3, nº 47), que se constituem em 17 objetivos e 169 metas para serem alcançados até 2030. O objetivo 4 visa assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A meta 4.5 pretende eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade. A meta 4.7 almeja construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos (BRASIL, 2015).

Em 2015, a **Lei nº 13.146** (Quadro 3, nº 48) instituiu a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). O Capítulo IV aborda o direito à educação, estando embasado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. De acordo com esta lei, a educação deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE também foi contemplado, entre outras medidas (BRASIL, 2015).

Em 2016, a **Lei nº 13.409** (Quadro 3, nº 49) dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência foram incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contemplava estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo de cotas será embasado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo do IBGE (BRASIL, 2016).

Em 2019, o mais recente **Relatório da Unicef** (Quadro 3, nº 50) trouxe informações sobre a situação da infância na América Latina e Caribe, agregando mais informações aos relatórios anteriores (UNICEF, 2019).

O relatório aborda sobre as crianças e os adolescentes que não estão crescendo saudáveis. Aponta que os números são preocupantes, pois "uma em cada três crianças com menos de 5 anos tem desnutrição crônica, desnutrição aguda ou excesso de peso e, em alguns casos, sofre de uma combinação de duas dessas formas de má nutrição" (UNICEF, 2019, p. 2)

Também em 2019, o **Decreto nº 9.465** (Quadro 3, nº 51) criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SMEE),

extinguindo a antiga Secadi. A pasta era composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (BRASIL, 2019).

Finalmente em 2020, o **Decreto nº 10.502** (Quadro 3, nº 52) instituiu a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Algumas organizações da sociedade civil criticaram essa política, argumentando que ela estimula a matrícula em escolas especiais, onde os estudantes com deficiência ficariam segregados (BRASIL, 2020).

3 METODOLOGIA

Este trabalho se constituiu em uma pesquisa de abordagem qualitativa, com natureza exploratória quanto aos objetivos e de revisão bibliográfica quanto aos procedimentos. A pesquisa bibliográfica utilizou fontes obtidas em meio eletrônico, sendo realizada através de consultas a artigos e notas científicas, publicados em periódicos reconhecidos na área e a livros e revistas voltados para a especialidade de Educação Especial. Também foram consultadas monografias, dissertações e teses, além de anais de eventos científicos e trabalhos técnicos. O acesso à maior parte da bibliografia foi obtido junto a sites fidedignos da Internet, como sites governamentais, sites oficiais de instituições de ensino superior, sites de institutos, fundações, entidades, organizações, entre outros. Foram amplamente utilizadas bases de dados online como: SciELO, Periódicos Capes, *Web of Science*, Google Acadêmico, Science.gov, ScienceResearch.com, BDTD, entre outros.

A consulta em meio eletrônico fez uma revisão dos trabalhos publicados desde a década de 1960 até o presente, dando preferência àqueles relacionados com a legislação sobre Educação Especial e/ou com a Educação Inclusiva. Dentre as subáreas examinadas deu-se primazia àquelas correlacionadas às políticas institucionais voltadas ao atendimento educacional de alunos com deficiência auditiva/surdez, deficiência visual, deficiência intelectual, deficiência física, transtorno global do desenvolvimento, dentre outros. Foram considerados os periódicos de maior relevância em cada área, o que foi estimado através da classificação Qualis Capes acima de B5.

Para refinar a busca, foram usadas palavras-chave como: “educação especial”, “educação inclusiva”, “inclusão escolar”, “deficiência”, “deficiência física”, “deficiência intelectual”, “outras deficiências (auditiva, visual, motora etc)”, “legislação”, “convenções internacionais”, “políticas públicas”, “política educacional”, “escola inclusiva”, “preconceito”, “exclusão”, “necessidades educacionais especiais”, “atendimento educacional especializado”, “sala de recursos”, “assistência ao aluno com deficiência”, “atendimento no contraturno” etc. As palavras foram digitadas isoladamente ou de maneira combinada durante a busca, dependendo do nível de refinamento buscado.

Os resultados da pesquisa bibliográfica foram compilados e organizados na forma de textos e quadros e encontram-se nos itens “Referencial Teórico” e “Resultados e Discussão”, contendo: 1) revisão da literatura, compreendendo os trabalhos pioneiros, os de alta relevância e os de vanguarda sobre o assunto; 2) fundamentação teórica, abrangendo as principais concepções e linhas de pensamento que embasam o tema, além de definições e conceitos básicos para a sua

compreensão; 3) discussão acerca dos avanços e retrocessos da Educação Especial no âmbito jurídico.

Os quadros relativos à legislação pertinente foram divididos em três, sendo o primeiro referente ao século XX e o segundo e terceiro referentes às duas primeiras décadas do século XXI, contendo normas nacionais e internacionais. Estes quadros estão subdivididos pelo ano específico em que cada legislação foi criada e numerados sequencialmente da primeira até a 52ª norma jurídica que pôde ser levantada durante a pesquisa. As normas internacionais são elencadas em primeiro lugar nos anos de referência; na sequência, as leis federais e, depois destas, outros dispositivos legais e políticas públicas. Toda legislação exposta nos quadros vem acompanhada de uma breve descrição e de um link para acesso. Tanto quanto possível, foi utilizado como descrição o texto presente no preâmbulo das leis e o link de sites oficiais do governo.

Além da parte bibliográfica, foi realizada uma pesquisa documental junto a duas escolas públicas do município de Xangri-Lá. As informações foram obtidas com a secretaria de cada uma das instituições durante a pandemia. Como as aulas recém estavam retornando à modalidade presencial, os dados se encontravam defasados ou incompletos, pois se baseavam unicamente naqueles alunos cujos pais ou responsáveis haviam entregue documentação comprobatória (laudo médico) de que o aluno apresentava alguma necessidade especial. Dessa forma, foram levantados somente os dados sobre os alunos “laudados”¹, registrados na secretaria ou junto às

¹ O termo “laudado” é utilizado no texto como um neologismo derivado de termos e expressões da área médica. *Laudar* é utilizado na acepção de emitir um laudo, e *laudado*, para caracterizar o exame que já foi analisado e é acompanhado do respectivo laudo. (Linguagem médica, Joffre Marcondes de Rezende, 2010)

planilhas dos profissionais do AEE de cada instituição; neste último caso, somente quando expressamente autorizado pelo profissional. A conferência de dados gerais, como número de alunos por escola e por turma, dentre outros, também foram obtidos junto às secretarias, além de informações sobre a existência de sala de recursos, por exemplo. Nenhuma entrevista foi realizada, até porque, em virtude da pandemia e da falta de convívio presencial com os alunos, os professores estavam tendo dificuldades para estimar as deficiências presentes em cada turma. Muitas escolas ainda se encontravam em atendimento online ou híbrido durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Em virtude disso, os resultados da pesquisa são singelos, mas foram compilados na forma de tabelas do *Microsoft Office Word®* e encontram-se no item “Resultados e Discussão” deste trabalho. As tabelas estão divididas por ano, por tipo de deficiência e por escola. Em alguns casos a deficiência aparece na forma de CID (Código Internacional de Doença), que é como a OMS (Organização Mundial da Saúde) codifica as enfermidades; e em outros, a deficiência aparece totalmente descrita. Isso se deve à forma como encontramos o registro da deficiência na documentação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma vez compiladas todas as normas jurídicas que tratavam, direta ou indiretamente, sobre Educação Especial desde a década de 1960, foram elaborados três quadros esquemáticos com o número da norma legal, uma breve descrição da mesma e o link para acesso direto a ela. Os quadros estão organizados temporalmente. O primeiro é do século passado (1960 a 2000). O segundo é da primeira década do segundo milênio, ou seja, de 2001 a 2010. O terceiro é da segunda década, de 2011 a 2020. Os quadros também seguem uma numeração que começa

no número 1 e vai até o 52; tudo para facilitar a leitura do texto e também a consulta.

4.1 DISPOSITIVOS LEGAIS – NACIONAIS E INTERNACIONAIS – RELACIONADOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA NO ÂMBITO JURÍDICO

Ao realizarmos o estudo dos dispositivos legais – nacionais e internacionais – que se referem à educação especial das crianças com deficiência, podemos perceber os avanços obtidos ao longo do tempo. Embora permeado de avanços e retrocessos, é possível depreender que o ordenamento jurídico evoluiu muito, especialmente nos últimos 50 anos. A inclusão escolar de pessoas com deficiência é hoje um direito incontestável, que dificilmente tenderá a retroceder. Abaixo (Quadro 1) estão compiladas algumas normas jurídicas que abordam esse tema, começando pela primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), na década de 1960, e avançando até o final da década de 1990.

Quadro 1 – Histórico da legislação nacional e internacional sobre Educação Inclusiva nas décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990

ANO	Nº	NORMA LEGAL	CONTEÚDO
1961	1	Lei Nº 4.024 Data: 20/12/1961	Descrição: primeira LDB brasileira. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (primeira LDB). Revogada. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm
1971	2	Lei nº 5692 Data: 11/8/1971	Segunda LDB brasileira. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (segunda LDB). Revogada. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

1988	3	Constituição Federal Data: 5/10/1988	<i>Descrição:</i> Constituição da República Federativa do Brasil. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
1989	4	Lei Federal nº 7.853 Data: 24/10/1989	<i>Descrição:</i> Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm
1990	5	UNESCO - Declaração de Jomtien (Tailândia)	<i>Descrição:</i> Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. LINK: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por
	6	Lei Nº 8.069 Data: 13/7/1990	<i>Descrição:</i> Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
1994	7	UNESCO - Declaração de Salamanca (Espanha)	Descrição: a Conferência Mundial de Educação Especial tratou sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. LINK: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf
	8	Política Nacional de Educação Especial	Descrição: acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. LINK: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
	9	Portaria do MEC nº. 1.793 Data: 12/1994	Descrição: recomenda a inclusão da disciplina "aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa com deficiência", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas e dá outras providências. LINK: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf
1996	10	Lei Federal nº 9.394 Data: 20/12/1996	Descrição: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (terceira – e mais recente - LDB). LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

1999	11	ONU - Convenção Internacional da Guatemala (México)	Descrição: promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Positivada no Brasil pelo Decreto 3956/2001. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm
	12	Decreto nº 3.298 Data: 20/12/1999	Descrição: Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm
	13	Resolução CNE/CEB nº 4	Descrição: Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico LINK: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

A partir do novo milênio, a quantidade de dispositivos legais versando sobre a inclusão de pessoas com deficiência aumentou significativamente. Na década que vai de 2001 a 2010, o Brasil elaborou, promulgou e sancionou uma série de normas voltadas à Educação Especial. Inferimos que isso se deu em virtude de gestões públicas mais progressistas e voltadas ao acolhimento de pessoas mais vulneráveis e sua inclusão na sociedade. Também é possível perceber que os acordos internacionais das convenções da ONU em que o Brasil é signatário são positivados de modo mais célere junto ao arcabouço jurídico nacional. Convenções que antes levavam até mesmo décadas para se tornarem uma política pública são agora promulgadas em questão de poucos anos. Abaixo (Quadro 20) estão compiladas algumas normas jurídicas que abordam esse tema, começando pelo Plano Nacional de Educação, na primeira década do novo milênio.

Quadro 2 – Histórico da legislação nacional e internacional sobre Educação Inclusiva na década de 2001 a 2010

ANO	Nº	NORMA LEGAL	CONTEÚDO
2001	14	<i>Lei Federal nº 10.172</i> <i>Data: 9/1/2001</i>	Descrição: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
	15	<i>Parecer CNE/CP nº 9</i> <i>Data: 8/5/2001</i>	Descrição: Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Data: LINK: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf
	16	<i>Parecer CNE/CEB nº 17</i> <i>Data: 3/7/2001</i>	Descrição: Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. LINK: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf
	17	<i>Resolução CNE/CEB nº 2</i> <i>Data: 11/9/2001</i>	Descrição: Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. LINK: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf
2002	18	<i>Lei Federal nº 10.436</i> <i>Data: 24/4/2002</i>	Descrição: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm
	19	<i>Resolução CNE/CP nº 01</i> <i>Data: 18/2/2002</i>	Descrição: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. LINK: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf
	20	<i>Portaria MEC nº 2.678</i> <i>Data: 24/9/2002</i>	Descrição: Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal (CDU 376.352), a contar de 01 de janeiro de 2003. LINK: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf
2003	21	<i>Portaria MEC nº 3.284</i> <i>Data: 7/11/2003</i>	Descrição: Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. LINK: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf

2004	22	<i>Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004</i>	Descrição: Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
	23	<i>Lei Federal nº. 11.096 PROUNI Data: 13/1/2005</i>	Descrição: Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2004-2006/2005/lei/L11096.htm
	24	<i>Decreto nº 5.626 Data: 22/12/2005</i>	Descrição: Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
	25	<i>Programa INCLUIR</i>	Descrição: O Programa de acessibilidade no ensino superior propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. LINK: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192
2006	26	<i>ONU - Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência. (Nova York, EUA)</i>	Descrição: A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes direitos. Positivada no Brasil pelo Decreto 6949/2009. LINK: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
	27	<i>PNEDH</i>	Descrição: O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos aprofunda algumas questões e incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas da sociedade. LINK: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file

2007	28	<i>Decreto nº 6.094 Data: 24/4/2007</i>	Descrição: 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. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm
	29	<i>Plano de Desenvolvimento da Educação</i>	Descrição: Recomenda a <u>acessibilidade arquitetônica</u> dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE). LINK: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf
2008	30	<i>Decreto legislativo nº 186 Data: 9/7/2008</i>	Descrição: Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm
	31	<i>Decreto nº 6.571 Data: 17/9/2008</i>	Descrição: Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o 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. Revogado. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm
	32	<i>Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva</i>	Descrição: Documento de grande importância, fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional desde o título: "na perspectiva da". Ou seja, ele indica o ponto de partida (educação especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva). LINK: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf
2009	33	<i>Decreto nº 6.949 Data: 25/8/2009</i>	Descrição: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
	34	<i>Resolução CNE/CEB nº 4 Data: 4/10/2009</i>	Descrição: Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. LINK: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

A partir da segunda década do século XXI, novas normas jurídicas foram editadas, grande parte delas atualizando conceitos em desuso e dando direcionamentos mais modernos para políticas públicas defasadas. Além disso, o poder público manteve sua política de positivar as convenções internacionais das quais foi signatário na década anterior. Nos anos finais dessa década que durou de 2011 até 2020, vemos uma alternância no modo de perceber e conceber as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, resultando em um discurso que admite o ingresso desses estudantes em escolas especiais e não somente na rede regular de ensino. Abaixo (Quadro 3) estão compiladas algumas normas jurídicas que abordam esse tema, começando em 2011 e avançando até 2020, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Quadro 3 – Histórico da legislação nacional e internacional sobre Educação Inclusiva na década de 2011 a 2020

ANO	Nº	NORMA LEGAL	CONTEÚDO
2011	35	Decreto nº 7.480 Data: 16/5/2011	Descrição: Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. REVOGADO. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm
	36	Decreto nº 7.611 Data: 17/11/2011	Descrição: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
	37	Decreto nº 7612 Data: 17/11/2011	Descrição: Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm

	38	<i>Nota Técnica SEESP/GAB nº 06 Data: 11/3/2011</i>	Descrição: A nota técnica do Gabinete da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. LINK: https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/avaliacao-de-estudante-com-deficiencia-intelectual-nota-tecnica-062011-mecseespgab/
2012	39	<i>Lei Federal nº 12.764 Data: 27/12/2012</i>	Descrição: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
	40	<i>Decreto nº 7.750 Data: 8/6/2012</i>	Descrição: Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional – REICOMP. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7750.htm
2013	41	<i>UNICEF – Relatório Mundial da Infância (Nova York, EUA)</i>	Descrição: Este foi o Relatório da UNICEF que focou nas crianças com deficiência. Link: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2013_deficiencia.pdf
	42	<i>Parecer CNE/CEB nº 2 Data: 31/1/2013</i>	Descrição: Responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio LINK: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=30192&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&option=com_docman&view=download
	43	<i>LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013</i>	Descrição: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
2014	44	<i>Lei Federal nº 13.005 Data: 25/6/2014</i>	Descrição: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
	45	<i>Portaria Interministerial nº 5 Data: 24/4/2014</i>	Descrição: Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC. LINK: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=269742
2015	46	<i>UNESCO – Declaração de Incheon (Coréia do Sul)</i>	Descrição: Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos LINK: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por

	47	ONU – <i>Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Nova York, EUA)</i>	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Link: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs
	48	<i>Lei nº 13.146 Data: 6/7/2015</i>	Descrição: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
2016	49	<i>Lei nº 13.409 Data: 28/12/2016</i>	Descrição: Altera a Lei nº 12.711/ 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. LINK: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm
2019	50	<i>UNICEF – Relatório Mundial da Infância (Nova York)</i>	Descrição: O mais recente relatório da Unicef traz informações sobre a situação da infância na América Latina e Caribe. LINK: https://www.unicef.org/brazil/relatorios/situacao-mundial-da-infancia-2019-crianca-alimentacao-e-nutricao
	51	<i>Decreto nº 9.465 Data: 2/1/2019</i>	Descrição: Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). LINK: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286
2020	52	<i>Decreto nº 10.502 Data: 30/9/2020</i>	Descrição: Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. LINK: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948

Fonte: elaborado pelos autores (2022)

Considerado por muitos como polêmico, o Decreto nº 10.502/20 surgiu em meio à pandemia de COVID-19, sem receber a devida – e merecida – discussão por parte da sociedade. Um dos pontos mais controversos do decreto reside no fato que o mesmo permite a criação de escolas especializadas em atender tanto alunos com AHSD como alunos com deficiências específicas, desobrigando os pais da matrícula em escolas comuns (BRASIL, 2020). Atualmente, é movida uma Ação

Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 6590) contra o referido Decreto, o que pode resultar na sua revogação (STF, 2022).

A legislação que versa sobre os atendimentos educacionais a este grupo de alunos, que por anos foram deixados à margem da sociedade, ampara e define a forma de atuação dos envolvidos (governo e sociedade) no percurso social destes, tornando a vida das pessoas com deficiência mais digna. Ainda assim, se vê alguns retrocessos com a utilização de palavras de duplo entendimento ou até mesmo dando outros direcionamentos a leis já existentes, perdendo sentido na inclusão das pessoas com deficiência.

4.2 INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE XANGRI-LÁ – A REALIDADE DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA E COMPARATIVO COM A LEGISLAÇÃO VIGENTE

Na Tabela 1, estão relacionados os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A tabela está dividida por ano e por tipo de deficiência. As Escolas foram identificadas como Escola 1 e Escola 2. A Escola 1 tem 677 alunos no total, sendo 373 dos Anos Iniciais. A Escola 2 tem 731 alunos no total, sendo 377 dos Anos Iniciais.

Tabela 1 – Relação das deficiências por série – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Anos iniciais	Deficiência	Escola 1	Escola 2	Total
1º ano	TDAH e autismo	04	04	08
	TDAH-dif. Fala	----	01	01
	Deficiência física	----	01	01
2º ano	Deficiência intelectual	----	01	01
	Autismo	02	—	02
	Deficiência física	---	01	01
3º ano	TEA e déficit cognitivo	04	01	05
	TDAH	---	01	01
4º ano	TEA e TDAH	05	04	09

5º ano	TDAH	---	01	01
	TDAH, paralisia cerebral	04	---	04
	Deficiência intelectual fono e motora	---	05	05
	TDAH	----	01	01
	TEA	---	03	03
Total		19	24	43

Tabela elaborada pelos autores (2022)

Legenda: TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade); TEA (Transtorno do Espectro Autista)

Na Tabela 2, estão relacionados os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A tabela está dividida por ano e por tipo de deficiência. As Escolas foram identificadas como Escola 1 e Escola 2. A Escola 1 tem 677 alunos no total, sendo 264 dos Anos Finais. A Escola 2 tem 731 alunos no total, sendo 296 dos Anos Finais.

Tabela 2 – Relação das deficiências por série – Anos Finais do Ensino Fundamental

Anos finais	Deficiência	Escola 1	Escola 2	Total
6º ano	TEA-TDAH	08	01	09
	Deficiência intelectual	----	01	01
7º ano	Deficiência intelectual TEA Deficiência física	06	----	06
8º ano	TEA e déficit cognitivo	03	01	04
	Deficiências intelectual	---	02	02
9º ano	Osteogênese imperfeita tipo 1	05	---	05
	Cid 10 F90 TDAH	---	03	03
	Cid 10 F91	---	01	01
	Cid 10 F70 G93.1	---	01	01
Total		22	10	32

Tabela elaborada pelos autores (2022)

Legenda: TDAH (Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade); TEA (Transtorno do Espectro Autista); CID-10 (A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, também conhecida como Classificação Internacional de Doenças); F90 (Transtornos hipercinéticos, amplamente conhecido como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade); F91 (Distúrbio de conduta restrito ao contexto familiar); F70 (retardo mental leve); G93.1 (Lesão encefálica anóxica, não classificada em outra parte).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Escola 1 possui um percentual de cerca de 5% de alunos com deficiência, totalizando 19 alunos. Na Escola 2, esse percentual é de 6.4%, sendo 24 alunos.

Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a Escola 1 apresenta um percentual aproximado de 8% de alunos com deficiência, num total de 22 alunos também laudados². A Escola 2, em números percentuais, possui 3,4%, totalizando 10 alunos na mesma situação.

Após pesquisar as normais legais vigentes e analisar os documentos e páginas on-line das Escolas 1 e 2, foi possível perceber que as mesmas se propõem a realizar a inclusão de pessoas com deficiência, pelo menos no que se refere às exigências mínimas para a promoção desse acolhimento por parte de tais instituições de ensino. A estrutura física apresenta acessibilidade, existe sala de recursos e tem profissionais habilitados em AEE para realizar atendimento no contraturno em ambas as escolas. Nas turmas regulares, há professor e também auxiliar para prestar atendimento ao aluno. Embora nem todos os aspectos abordados no arcabouço legal do país possam ter sido esquadrinhados, as escolas podem ser denominadas, sim, de inclusivas, pois somente com estas poucas observações já é possível notar que várias demandas relacionadas com a inclusão foram cumpridas.

Em virtude deste estudo ter envolvido somente pesquisa documental, apenas os alunos que apresentavam laudos foram relacionados, mas, possivelmente, ainda exista uma boa parcela de estudantes não relatados, em virtude da pandemia. Foi constatado que as escolas contam com o apoio de auxiliares de turma, os quais

² Na tabela, o termo "retardo mental" é um termo usado na área médica e refere-se ao CID da OMS. O CID que vai do 10-F70 ao 10-F79 é um código de doenças, que classifica o "retardo mental" em leve, moderado ou grave, além de outras enfermidades. (MEDICINANET, 2022).

subsidiar os professores em sala de aula e ajudar os alunos deficientes, conforme determinado pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Dessa forma, depreende-se que as duas escolas xangri-laenses estudadas possuem ensino inclusivo, que tem possibilitado – tanto quanto possível – a igualdade de direitos das pessoas com deficiência, estando em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abrangeu uma pesquisa bibliográfica a respeito da legislação vigente em relação à inclusão da pessoa com deficiência e uma pesquisa documental realizada em duas escolas de Ensino Fundamental do município de Xangri-lá, para averiguar se existiam alunos com deficiência e como eles eram atendidos. O principal objetivo foi verificar se as escolas de Ensino Fundamental de Xangri-Lá estavam ou não alinhadas com a legislação vigente. De posse de tais dados, procedeu-se a uma comparação entre a realidade das escolas selecionadas e as exigências legais, para então, concluir se as mesmas se encontram alinhadas com o arcabouço jurídico em vigor.

No que se refere à legislação nacional e internacional sobre a inclusão de pessoas com deficiência, este estudo possibilitou perceber os significativos avanços obtidos ao longo do tempo. Embora permeado de avanços e retrocessos, é possível depreender que o ordenamento jurídico evoluiu muito, especialmente nos últimos 50 anos. A inclusão escolar de pessoas com deficiência é hoje um direito incontestável, que dificilmente tenderá a retroceder ao seu estágio inicial, quando não havia garantia alguma de direitos.

A partir do novo milênio, a quantidade de dispositivos legais versando sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil aumentou significativamente, possivelmente como um reflexo de gestões públicas mais engajadas com o acolhimento de pessoas vulneráveis e sua inclusão na sociedade. Neste mesmo período, também se observa uma positividade maior das convenções internacionais da ONU junto ao arcabouço jurídico nacional. Estas conquistas adentram a segunda década do novo milênio; entretanto, uma alternância nas esferas do poder público federal inaugura outro modo de conceber as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, resultando na elaboração de leis mais conservadoras.

Com base nos resultados, foi possível perceber que as escolas selecionadas neste estudo se encontram em conformidade com a legislação que versa sobre a inclusão de pessoas com deficiência, pelo menos quanto às exigências mínimas para a promoção desse acolhimento por parte de tais instituições de ensino. Dessa forma, depreende-se que as duas escolas de Xangri-Lá possuem ensino inclusivo, o qual proporciona igualdade de direitos dessas pessoas.

De modo geral, pode-se dizer que o acolhimento de estudantes com deficiência é uma realidade bem diferente daquela do passado, em parte devido às mudanças promovidas na legislação; de outra parte, em virtude da mobilização da sociedade. Tanto uma como a outra são resultado de um processo chamado educação, fator preponderante para o desenvolvimento de um país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência. **CID-10:** Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde é uma das

principais ferramentas epidemiológica do cotidiano médico. Disponível em: <https://pubmed.com.br/cid10/>. Acesso em: 02 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm . Acesso em: 02 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm . Acesso em: 02 de mai. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 03 de mai. 2022.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990 - UNESCO Digital Library. Acesso em: 03 de mai., 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf Acesso em: 04 de mai. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 04 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 07 de mai., 2022.

BRASIL. Ministro de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria n.º 1793**, de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 07 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 07 de mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 04**, 26 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em: 08 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 08 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 08 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**, aprovado em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 08 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 08 de mai. 2022.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 08 de mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 08 de mai. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 08 de mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 09 de mai., 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11096&ano=2005&ato=201MTVE5EMRpWT7eb>. Acesso em: 11 de Mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI**. Altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 11 de mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - libras, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2005-2006/2005/decreto/d5626.htm.

gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 de mai. 2022.

BRASIL. **Decreto 6949/2009**. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes direitos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 de mai. 2022.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 11 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da educação. Recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE)**. 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf. Acesso em: 11 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007 — Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html. Acesso em: 11 de mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 11 de mai. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 11 de mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Decreto nº 6.949. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 11 de mai. 2022.

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

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 de mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 de mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.612**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 12 de mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.480**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm. Acesso em: 12 de mai. 2022.

BRASIL. Avaliação de estudante com deficiência intelectual. **Nota Técnica 06/2011**, MEC/SEESP/GAB). Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/06/02/avaliacao-de-estudante-com-deficiencia-intelectual-nota-tecnica-062011-mecseespgab/>. Acesso em: 12 de mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.750**. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno – PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional – REICOMP. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7750.htm. Acesso em: 12 de mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764**. institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 de mai. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2**. Responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?itemid=30192&alias=12517->

pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&option=com_docman&view=download. Acesso em: 12 de mai. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 de mai. 2022.

BRASIL. **Portaria interministerial nº 5**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a compulsoriedade das medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública previstas na Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=418316>. Acesso em: 03 de mai. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 03 de mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.465**. Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 25 de mai. 2022.

COREDE. Conselho Regional de Desenvolvimento Litoral. **Perfil Socioeconômico COREDE Litoral**. 2015. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/15134132-20151117102724perfis-regionais-2015-litoral.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

GIL, Marta. A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência. Diversa: Educação inclusiva na prática, 02 set. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2021. **Cidades**. Brasil. Rio Grande do Sul. Xangri-lá. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/xangri-la/panorama>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MEDICINANET: CID 10: **Código Internacional de Doenças**. Portal médico em português. Disponível em: www.medicinanet.com.br/cid10/1559/f70_retardo_mental_leve.htm. Acesso em: 03 de mai. 2022

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por que? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. - (Cotidiano escolar: ação docente).

ONU. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**: Como as Nações Unidas apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 13 de mai. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE XANGRI-LÁ. **Acesso à Informação**. Disponível em: <https://xangrila.rs.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2022.

SILVA, Ellen Ferreira; GUEDES, Edna Guiomar salgado oliveira. **Educação inclusiva sob a ótica de educadores da rede regular de Salinas/MG**. (2016) Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1502-1.pdf>. Acesso em: 28 de out. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação Inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. Artigos. 04 mat. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 22 mai. 2022.

UNESCO. **Declaração de Incheon**: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. World Education Forum, Incheon, Korea R, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 05 de mai. 2022.

UNICEF. **Relatório Mundial da Infância**. Relatório da UNICEF que focou nas crianças com deficiência. NOVA YORK, EUA. 2013. 164 p. Disponível em: http://www.unicef.org/ceecis/UNICEF_Disability_Report_ENG_small.pdf. Acesso em: 12 de mai. 2022.

UNICEF. **Relatório Mundial da Infância**. Situação Mundial da Infância 2019. Crianças, alimentação e nutrição – Crescendo saudável em um mundo em transformação. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/situacao-mundial-da-infancia-2019-crianca-alimentacao-e-nutricao>. Acesso em: 30 de abr. 2022.

5

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS MUNICIPAIS DO LITORAL NORTE (RS)

*Maria de Lurdes Gomes da Silva
Valquiria Pezzi Parode*

1 INTRODUÇÃO

Compreendemos que a formação de professores está ligada à qualidade da educação pública, à construção da identidade docente e implica um processo formativo de conhecimentos científicos e pedagógicos para a profissionalização e o exercício à docência. Essa formação tem a ver com a “ação de ensinar-aprender de sujeitos em relação a objetos de aprendizagem, mediada por práticas didáticas, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências” (BRASIL, 2014).

Nesse viés, a formação docente inicial e continuada é um direito garantido para todos os profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) Lei nº 9394/96 estabelece, nos fundamentos para os profissionais da educação, que, para existir a possibilidade de atuarem em todas as modalidades e diferentes níveis de ensino, a formação necessita propiciar “o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, que, haja [...] associação entre teorias e práticas” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a proposta inclusiva das instituições de ensino deve prever todos os profissionais que se encontram no AEE e “[...] atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades

escolares nas quais se fizerem necessários”, conforme consta no Art. 10º das Diretrizes Operacionais para o AEE (BRASIL, 2009). O especialista em AEE, para atuar neste espaço, conforme estabelecem, respectivamente, a Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e a Resolução CNE/CEP nº 4, de 2009, “[...] deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2008, 2009).

Embora a formação inicial e continuada em AEE o habilite para o trabalho, talvez a formação na escola possa ser pensada como um processo ininterrupto, que não ocorra simplesmente ao término de um curso, mas sim uma constante busca por aperfeiçoamento profissional. As formações são parte importante da docência, porém não existe teoria sem prática, haja vista que cada aluno(a) tem suas especificidades, e o(a) professor(a), seja ele(a) da sala de AEE ou da sala comum, precisa ser um eterno estudante, a fim de melhor trabalhar com seus alunos(as). Neste sentido, o objetivo geral foi verificar como se constitui a formação continuada de docentes em Atendimento Educacional Especializado (AEE) em rede municipal do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

2. ASPECTOS LEGAIS: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A legislação, em geral, prevê à educação o principal alicerce da função social e transformadora, e “no desempenho dessa função [...] a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana [...]” (BRASIL, 2001).

A educação inclusiva é uma concepção de ensino cujo objetivo é garantir a todos o direito à educação. Nessa perspectiva, os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, devem ser matriculados na escola

comum, com os mesmos direitos dos demais que ali se encontram. Esse público-alvo da Educação Especial possui, também, os direitos legitimados de atendimento no espaço do AEE, em uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), que complementa e suplementa, no contraturno da classe comum, seus aprendizados de acordo com seus desenvolvimentos e potencialidades. Podemos destacar, como ação importante de uma política de inclusão, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). O Brasil assumiu um compromisso pela construção de um sistema de educação inclusiva, quando concordou com a Declaração assinada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com a Declaração em Salamanca (Espanha, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, movimentos mundiais pela inclusão que desencadearam políticas “[...] em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação [...]” (BRASIL, 2008).

No que se refere à educação inclusiva, nos parâmetros legais brasileiros, os dispositivos legais têm procurado garantir educação igualitária aos(às) alunos(as) com deficiência. Dentre esses aportes legais, destacamos que na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, no seu Art. 206, inciso I, estabelece-se a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, enquanto o Art. 208 garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A atual Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, traz em seus artigos 58, 59, 60 a regulamentação para a inclusão de estudantes com deficiência em

escolas comuns, com oferta do AEE para esse público-alvo. Determina no Art. 59, que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação¹:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Com isso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ganhou crescente relevância no campo da Educação Especial, que se constitui como uma estratégia de inclusão determinada pelas políticas da inclusão do público-alvo com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas Habilidades ou superdotação. Esse público deve ser contemplado pelo atendimento em Sala de Recursos Multifuncional (SRM), em turno inverso às classes do ensino comum, cabendo ao profissional especialista a tarefa de potencializar o processo de aprendizagem, respeitando as especificidades desse público.

Acompanhando o processo inclusivo das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Parecer CNE. /CEB nº 17/ 2001 já previa a Educação Especial, como uma modalidade da educação escolar, que “[...] organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação

¹ (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

inclusiva, a fim de cumprir os dispositivos legais [...]” (BRASIL, 2001). No âmbito dessa organização, a escola comum deve prover e promover “I matrícula e atendimento educacional especializado nas etapas e modalidades da Educação Básica previstas em lei e no seu regimento escolar [...]” (BRASIL 2001).

No atual cenário, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, traz, no Art. 2º a função do AEE, que deve ser “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009). Sendo que complementa no Art. 5º:

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

A perspectiva inclusiva prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, preconiza sobre a proposta pedagógica das escolas:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008)

Nesta política, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades da Educação Básica, que:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008)

Neste sentido, vê-se a importância do professor especialista em AEE, que atue neste espaço, em suas funções. Conforme o Art. 12. Da Resolução CNE/CEP, “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009).

O Decreto 7.611, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o AEE, promulga, no Art. 2º, que o atendimento educacional especializado, além de integrar a proposta pedagógica da escola, deve “envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2011). Ademais, o Art. 3º apresenta os objetivos do AEE, quais sejam:

I-Promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; 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; IV- assegurar condições para continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Sobre o direito à educação, a Lei Nº 13.146, de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelece, no Art. 27, que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Para contemplar essa prerrogativa legal, o profissional do AEE tem como função elaborar, auxiliar, organizar e disponibilizar recursos pedagógicos para melhor desenvolvimento em sala de aula. Contudo, precisamos atentar que esse trabalho não substitui o ensino da escola comum, sendo necessária a interlocução desse profissional com o profissional atuante nas classes comuns de ensino, ou seja, um trabalho em parceria, bem como orientado pela legislação.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação docente inicial e continuada é um direito garantido a todos os profissionais da educação. A LDBEN em vigor, estabelece, aos profissionais da educação, fundamentos para que possam atuar em todas as modalidades e nos diferentes níveis de ensino. Essa Lei ainda determina que a formação “propicie o conhecimento dos fundamentos

científicos e sociais de suas competências de trabalho, que, haja [...] associação entre teorias e práticas” (BRASIL, 1996).

As autoras Nozi e Vitalino (2017), ao analisarem vários trabalhos acadêmicos, consideram que “[...] um dos aspectos importantes para a construção de escolas inclusivas é, sem dúvida, a formação dos professores, já que eles são os principais agentes de mudanças” (RODRIGUES, 2014 *apud* NOZI; VITALINO, 2017, p. 591).

Os autores destacam, ainda, que o trabalho pedagógico:

[...] resgata valores humanos de respeito e solidariedade e princípios ético-profissionais que exigem do professor o compromisso com o desenvolvimento acadêmico e social de todos os seus alunos, imprimindo aos educadores o papel de participantes na luta pela construção de uma escola que, ao invés de excluir, agrega, acolhe, acresce. (CORRÊA; STAUFFER, 2008 *apud* NOZI; VITALINO, 2017, p. 593)

Compreende-se que a formação continuada assegurada para a qualificação proporciona novos conhecimentos à classe docente, possibilitando-a a se atualizar, se reinventar, construir novos saberes e novas experiências profissionais, que só são possíveis por meio dessas iniciativas.

Com base em Pimenta (1995, p.63) é importante frisar que “[...] o conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’, para construção do conhecimento é importante que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros, sobre o objeto-fenômeno-universal”.

Desta forma, os aprendizados não são construídos somente na formação inicial, sendo importante considerar, também, os professores como produtores de saberes específicos acerca dos seus próprios trabalhos. Nesse sentido, são capazes de deliberar sobre as suas próprias

práticas, além de as objetivarem, partilharem e inovarem continuamente, no sentido de crescerem no seu fazer profissional e no seu ser pessoal. Na perspectiva de Maurice Tardif (2010, p. 36), esse processo é denominado *profissionalização em serviço*:

O saber experiencial é advindo do exercício da profissão, durante as práticas em sala de aulas, estágios e outros vivenciados pelo professor no seu cotidiano docente. É durante a prática docente que se constitui o saber experiencial, em sala de aula, entre os próprios docentes, e o meio em que o professor está inserido.

Em relação ao desempenho e desenvolvimento profissional, os cursos de atualização também são importantes para o aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários ao exercício e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Isso também é chamado *profissionalização em serviço* por António Nóvoa (1992). Sob a perspectiva de Nóvoa (1992, p.13):

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Assim, a formação continuada em serviço poderá ser o “[...] vetor de uma profissionalização progressiva do ofício do professor [...] que, [...] continuam sendo os propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 12). Nessa concepção, aumenta os seus saberes e transforma a sua identidade.

Dessa forma, os cursos ofertados pelas instituições formativas de professores e pelas mantenedoras das escolas são de fundamental

importância para o desempenho e desenvolvimento profissional, bem como para aperfeiçoar os conhecimentos necessários ao exercício e aprimorar a prática pedagógica.

Essas possibilidades se dão por meio da formação continuada em cursos de especialização e em formações pedagógicas na escola. Esses processos também contribuem para a construção de identidade docente, assim como para ressignificar seus saberes e fazeres, uma vez que a prática docente é uma construção diária mediante desafios e articulações da profissão

4 METODOLOGIA

O estudo é baseado em uma pesquisa qualitativa, o método de abordagem adotado é um estudo de caso múltiplo, que visa identificar a formação continuada de docentes em atendimento educacional especializado (AEE), a partir de um estudo realizado com três professores em três escolas municipais do Litoral Norte, Rio Grande do Sul. Sobre o Estudo de Caso cabe trazer Alves-Mazzotti (2006, p. 640):

Os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo (como os casos clínicos descritos por Freud), um pequeno grupo (como o estudo de Paul Willis sobre um grupo de rapazes da classe trabalhadora inglesa), uma instituição (como uma escola, um hospital), um programa (como o Bolsa Família), ou um evento (a eleição do diretor de uma escola).

Para obtenção dos dados da pesquisa, utilizamos um questionário, em material impresso, entregue em mãos e coletado após alguns dias. Para chegar o mais próximo possível do objetivo geral da pesquisa, foi realizada uma articulação do método com a metodologia. A partir das respostas trazidas pelos professores entrevistados, foi realizada a

articulação com os teóricos por nós explorados na pesquisa, assim chegamos o mais próximo possível do nosso objetivo geral, sob inspiração na análise de conteúdo. Esta

Se dá por um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativas ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens). (BARDIN Apud MINAYO, 2007, p.83)

Para o presente estudo, a análise de conteúdo é de suma importância para atingir os objetivos da pesquisa, pelas possibilidades de descrição e articulação do conteúdo com o referencial, baseada nos dados coletados dos grupos identificados de participantes que serão apontados os fatores pesquisados.

Nesse contexto, as fontes contribuíram no que se refere à formação continuada docente, gerando no participante da pesquisa e em outros sujeitos possíveis reflexões, instigando, talvez, uma busca maior em sua formação. As pesquisas que se utilizam deste método e metodologia podem ser úteis, pois esse tipo de pesquisa pode auxiliar na reflexão sobre as ações, enriquecer a compreensão das práticas docentes e ajudar os pesquisadores a construir um entendimento mais complexo da educação e da formação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: FORMAÇÕES NA PERSPECTIVA DO AEE

5.1 RESULTADOS

Os professores participantes, ao serem questionados sobre a formação continuada, no dia a dia da práxis escolar e a respeito de sua formação, assim como, se sua formação atual é suficiente para

resolução e desempenho de cada aluno em sala de aula, um dos respondentes traz que:

A formação permanente ou continuada é extremamente importante, pois com experiência e a singularidade de cada aluno vamos percebendo a necessidade de buscar mais conhecimento, como também acredito que a formação permanente se dá muito dentro da escola na troca especialmente com os professores de sala de aula e os auxiliares das crianças especiais, com toda certeza somente a formação acadêmica não dá conta. (PROFESSOR 1)

A outra questão se refere ao tipo de formação docente oferecida pela instituição, a fim de contribuir para a qualificação do trabalho pedagógico. Esse mesmo professor respondeu que a escola oferece cursos, mas nem sempre contempla a sua área específica. Ainda em relação às suas participações, como as formações se refletem em suas práticas de sala de aula, responde que participa, contudo valoriza as trocas entre colegas.

Já o outro participante traz:

Quanto à formação continuada, entendo que é importante o aperfeiçoamento dos saberes necessários para a sala de aula, tornando-nos capazes de oferecer a qualidade de ensino esperada. O AEE é uma sala de apoio que auxilia no atendimento especializado para o (a) aluno (a) com necessidade de aprendizagem. Porém, na nossa escola esse ano não tem esse atendimento, a prefeitura não contratou profissionais para suprir essas necessidades. Mas temos a sala de apoio que auxilia alguns alunos (as) com dificuldade de aprendizagem. A instituição oferece ciclo de palestras de formação continuada “Pedagógico em Ação” no ano. (PROFESSOR 2)

Na sequência, o professor 2 enfatiza como elas se refletem em suas práticas e salienta: “Elas contribuem para a melhora da qualidade de ensino, visto que as mudanças sociais que poderão gerar transformações”.

Ainda sobre a formação continuada, assinala: “no que tange ao ensino aprendizagem são decorrentes de um ensino de qualidade, onde é necessária uma qualificação profissional” (PROFESSOR 2).

Outro participante menciona que são necessárias “formações, palestras, cursos presenciais e on-line para melhor suprir as necessidades presentes entre os alunos” (PROFESSOR 3). Ainda caracterizando a oferta de formação:

Quanto a instituição de trabalho, sim, fornece algumas formações, mas a busca maior é por conta do profissional, oferece alguns cursos gerais para todos os níveis e etapas da educação não focada em nossa área específica. Sim, participo das formações ofertadas. Como elas se refletem em suas práticas de sala de aula? Refletem de maneira positiva, mas não acredito que transforme minha prática, geralmente o que mais reflete em minha prática são as trocas e observações de colegas. (PROFESSOR 3).

Como se pode evidenciar nas manifestações, os professores participantes consideram a importância da formação continuada para atender a demanda dos(as) alunos(as), já que estão sempre surgindo novos desafios, sendo necessário o estudo dos novos casos e a atualização para melhor atendê-los.

5.2 DISCUSSÕES

Percebe-se que em nenhum momento nas narrativas de modo geral foi citada a formação por meio de especializações (Pós-Graduação), como qualificação específica para atuar com estudantes no AEE. Somente um professor menciona a formação continuada específica, no entanto, um deles relata que o atendimento AEE na sua instituição não ocorre por falta de contratação de profissionais da área,

sendo apenas uma sala de AEE é utilizada para alunos(as) com dificuldades de aprendizagem.

Podemos afirmar, ainda, que faz parte da gestão escolar a busca de profissionais capacitados e de toda a transformação que a escola necessita para amparo legal e inclusão. Consideramos, também, que a inclusão só se concretiza de fato, quando toda a comunidade escolar se faz presente.

A formação e os saberes docentes, tanto da escola comum quanto dos profissionais que atuam no AEE, devem renovar cotidianamente em uma educação na perspectiva inclusiva. Nóvoa (1992, p. 14) sinaliza que:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

A prática de uma educação inclusiva é o reconhecimento da diversidade, é entender que cada um tem um tempo de aprendizagem. Promover a inclusão é poder criar possibilidades para que a aprendizagem transcorra de forma concreta e com a integração de todos os(as) alunos(as), sem segregação.

Diante dos dados, percebemos nas respostas dos(as) professores(as) que de fato ocorrem ações de formação continuada de forma constante dentro do âmbito escolar das instituições em que ocorreu a pesquisa, porém, não é de forma direcionada ou específica, como deixa bem claro a Professora 1 na questão nº 2. Ela relatou, também, que somente a formação acadêmica não dá conta, ou seja, faz-

se necessária a formação continuada, embora a mesma ressalte que a troca de experiência com os colegas de trabalho serve de amparo e como conhecimentos construídos.

Porém, em uma das instituições, não existe profissional capacitado, somente uma sala de AEE que serve de apoio. Na questão sobre a sua participação em formações, o Professor 2, vinculado a essa instituição, assinala sobre a importância da formação continuada e da qualificação profissional. Sendo assim, podemos dizer que o ensino, as qualificações e condições não são igualitárias e que diante deste fato, professor(a) precisa procurar aperfeiçoamento por seus meios, ou caminhar conforme a instituição. Sem profissionais qualificados, porém, não existe garantia nenhuma no ensino ofertado, uma vez que:

O foco da escola é o aluno e sua aprendizagem. A escola é o espaço constituído, significado e reconhecido socialmente, como espaço favorecedor da aprendizagem. Os profissionais que nela estão, precisam se apropriar deste foco, principalmente quando se trata de uma escola inclusiva, onde os alunos têm o direito de ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. (SANTANA, 2010 *apud* NOZI; VITALINO, 2017, p. 594)

Nessa direção, Alves (2010, p. 100) considera que:

Não se pode deixar de enfatizar a responsabilidade do professor pela sua própria formação. O professor precisa reconhecer a importância de se capacitar melhor e buscar meios para seu aprimoramento profissional. Sabe-se que a educação inclusiva é hoje um desafio a ser superado e que o poder público tem uma grande responsabilidade nesse processo. Por outro lado, os professores não podem ignorar essa realidade e precisam se informar melhor sobre essa temática, pois trata-se de uma temática que faz parte de sua atuação profissional. (*apud* NOZI; VITALINO, 2017, p 595)

Em se tratando do professor de AEE, a situação é ainda mais complexa, pois dentre as atribuições das funções do profissional do AEE, conforme as diretrizes apontam, estão:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; [...] IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; [...] VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Na terceira entrevista, a participante enfatiza que é de extrema importância a formação continuada para suprir a demanda do dia a dia, reforçando que a instituição oferece palestras, cursos presenciais e *on-line*, para suprir as demandas necessárias da escola. Complementa que, sempre que possível, participa e utiliza desses momentos para intervenções e avaliações com os(as) alunos(as). No desenvolvimento profissional, Nóvoa (1922, p.15) salienta que:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Sabemos que uma educação inclusiva é aquela que integra todos, mas que, ao mesmo tempo, tem a visão das particularidades de cada estudante. Na construção de saberes em seus fazeres, não se deve considerar a diversidade como um problema.

Disto decorre que a escola inclusiva deve assumir a heterogeneidade como critério positivo e necessário. Para a educação ter sucesso, a diferença não se deve constituir num problema, mas num desafio à capacidade da escola em se modificar de forma a ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos. (RODRIGUES, 2014 *apud* NOZI; VITALINO 2017, p. 594)

Entendemos que, se tratando de especialistas de AEE, as colocações são semelhantes e remetem ao mesmo sentido, que realmente as instituições ofertam cursos aleatórios, que por vezes não suprem a necessidade do docente, por outro lado, existem docentes que não priorizam a formação continuada. A troca de experiência, ainda que seja defendida por teóricos, pode sim ocorrer, mas por se tratar de AEE, torna-se uma prática em constante mudança, como observamos na fala do Professor 3. Este explica: “a formação continuada é de extrema importância, por se tratar de a demanda estar em constante mudança, também surgem novos transtornos de aprendizagens, então, quem nos garante que o que serviu de embasamento para João, ocorrerá da mesma forma para Pedro?”.

A função social da escola consiste em propiciar aos alunos o acesso aos conhecimentos científicos, à cultura letrada, ao saber sistematizado e “criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 47), independentemente das condições físicas, biológicas, econômicas, culturais e sociais dos sujeitos que a frequentam. Neste sentido, Alves (2010) e Torres (2009) entendem que o professor não precisa

assumir funções que não são suas. Precisa saber, todavia, quais são de sua responsabilidade e fazer o possível para colocá-las em prática, contando com os recursos necessários para a realização do seu trabalho. (*apud* NOZI; VITALINO, 2017, p. 594)

De modo geral, a formação necessita ser um processo contínuo e permanente para que os profissionais possam mobilizar seus saberes e fazeres, entre a teoria e a prática, sob os pontos de vista de cada peculiaridade que se apresenta, entendendo que os conhecimentos possam apontar “[...] para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos)” (PIMENTA, 1997, p. 06).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se compreender como se constitui a formação continuada de docentes em Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir de três escolas do Litoral Norte. Neste aspecto, entende-se que a formação dos profissionais de AEE e dos que atuam na sala comum são indispensáveis para a prática educativa de uma educação inclusiva e que tanto a formação inicial quanto a continuada se constituem no lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar.

No conjunto de saberes e fazeres ao exercício da docência, é necessário ser reflexivo e flexível, repensar estratégias construindo e reconstruindo novos saberes, pois muitas mudanças, desafios e dificuldades ocorrem cotidianamente no espaço escolar, tensionando e reconfigurando a construção de saberes. Nesse sentido, é importante dimensionar caminhos que contemplem “os diversos espaços de formação, cursos de formação inicial, continuada e/ou em serviço, e

sensibilização dos professores para que desenvolvam atitudes positivas sobre a inclusão escolar” (NOZI; VITALINO, p. 591). Assim, os profissionais devem estar sempre em constante formação e aperfeiçoamento, quer seja por meio de cursos, encontros, diálogo entre seus pares, entre outras alternativas.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente [...]. [...] A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. (NÓVOA, 1992, p. 14; 19)

Há de se considerar a importância das formações com base nos anseios e dificuldades constatados em sala de aula, para fins de sanar dúvidas e auxiliar nas práticas cotidianas, ou bem pensadas, como fonte geradora de novas concepções que partiriam do interesse constante dos professores(as) e da instituição, contudo priorizando a necessidade do(a) aluno(a).

Nas situações em que somos submetidos a tensões e conflitos em nossas tarefas diárias, a consolidação de redes de formação é importante, porém devemos buscar nossa autoformação, a exemplo do estudo das políticas aliadas ao campo teórico e prático. “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de

uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p.12).

Outro alerta importante é que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...]” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Ainda em relação aos cursos ofertados pelas instituições pesquisadas, esses deveriam contemplar todos os saberes evidenciados para que atingissem a grande maioria dos docentes. Independentemente de área, anseios, dificuldades da instituição, esse tipo de movimentação tem que mobilizar o(a) professor(a), fazer com que exista, acima de qualquer dificuldade, vontade, curiosidade e envolvimento por parte dos docentes.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa** (online), v. 36, n. 129, p. 637-51, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP- Brasília: 2001.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.
- BRASIL, MEC/CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução Nº4, de 2 de outubro de 2009. Diário Oficial da União.

BRASIL, **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

BRASIL. MEC/INEP. **Nota Técnica Nº 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

MINAYO, Maria Cecília de S, et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis RJ: Vozes 1994.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Repositório da Universidade de Lisboa Comunidades & Coleções Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE) Unidade Orgânica da Educação (FPCE - UOE). Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>

NOZI, Gislaine Semcovici. VITALIANO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, vol. 30, núm. 59, pp. 589-602, 2017 - Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313153445004.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. **Nuances**, Vol. III, setembro de 1997.

PERRENOUD, Philippe. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling- Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

6

A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE DURANTE A PANDEMIA: O OLHAR DE UMA PROFESSORA

Eva Loreni de Andrade de Barros

Helena Venites Sardagna

1 INTRODUÇÃO

No fim de 2019, constatamos a existência da COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, que se originou na cidade de Wuhan, na China. Com alta capacidade de transmissão, de agravamento da saúde e de letalidade, sua disseminação aconteceu rapidamente e de forma exponencial, atingindo praticamente o mundo todo. Este vírus, até então desconhecido, causou o caos nas unidades de saúde e em vários hospitais, além de modificar drasticamente a vida da população mundial.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo estava vivenciando uma pandemia. Cientistas de diversos países uniram-se em busca de compreender como se dava a ação do vírus, seu comportamento e sua forma de transmissão.

Conforme o Guia de Vigilância Epidemiológica (BRASIL, 2020a, p. 8):

A transmissibilidade do SARS-CoV-2 ocorre principalmente entre pessoas por meio de gotículas ou com objetos e superfícies contaminadas. A transmissão por meio de gotículas ocorre quando uma pessoa permanece em contato (a menos de 1 metro de distância) com a pessoa infectada quando ela tosse, espirra, mantém contato direto como, por exemplo, aperto de mãos, seguido do toque nos olhos, nariz ou boca.

Perante essas informações, os especialistas observaram que o vírus se propaga logo no início da contaminação, fazendo com que o objetivo central, na maioria dos países no mundo, fosse evitar a transmissão comunitária. Dessa forma, considerando a alta resistência e capacidade de contaminação do vírus, uma das principais medidas adotadas para combater a sua disseminação foi o distanciamento/isolamento social.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu, através da portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020b), que as aulas presenciais deveriam ser suspensas e substituídas, em caráter emergencial, por aulas remotas - que aconteceriam por meios digitais - enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus-COVID-19.

Outras iniciativas também foram tomadas para adequar o sistema educacional ao cenário da pandemia. A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, que foram determinadas a partir das medidas para enfrentamento do quadro de emergência de saúde pública. Em seu Art. 1º, traz que o estabelecimento de ensino de educação básica ficaria dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de trabalho escolar efetivo, porém, deveria ser cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nas leis referidas, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020c). Coube aos Estados e Municípios, em consonância com as orientações do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecer normas mais específicas voltadas à prevenção do contágio pelo vírus e à condução do processo educacional.

No Rio Grande do Sul, o Decreto nº 55.292, de 04 de junho de 2020, estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no seu território (RIO GRANDE DO SUL, 2020a). Tais determinações seguem as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19), tratadas no Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado (RIO GRANDE DO SUL, 2020b).

O estado de calamidade pública instaurado no mês de março de 2020 levou os municípios a fecharem todas as escolas de educação básica, e, somente a partir do segundo semestre de 2020, as aulas foram sendo retomadas gradativamente, no formato remoto. Sendo assim, foi um período de grandes preocupações e desafios. Um deles foi a dificuldade de conectividade dos alunos e de suas famílias para acessar propostas e materiais digitais no formato on-line, devido à falta de equipamento e de acesso à internet. Além disso, houve preocupação com a organização familiar em decorrência dos obstáculos em estabelecer uma rotina de estudo para as crianças, considerando a rotina de trabalho dos pais, bem como os abalos emocionais, os medos e as inseguranças impostos pela situação.

Para suprir as exigências do ensino remoto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisou, também, se reinventar. Nesse contexto, foi preciso entender como as instituições de ensino organizaram o encaminhamento dos alunos ao Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, este estudo propõe analisar essa organização a partir da experiência de uma professora desse serviço de apoio, que atende em uma Sala de Recursos Multifuncional localizada em um município de médio porte na região metropolitana de Porto Alegre.

A pesquisa partiu do seguinte questionamento: como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi ofertado durante as restrições educacionais em decorrência da pandemia de COVID-19? Que estratégias pedagógicas foram implementadas e como se deu a organização nos aspectos pedagógicos, físicos e tecnológicos?

O objetivo geral do estudo foi analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) transcorrida durante as restrições educacionais em função da pandemia de COVID-19, bem como identificar estratégias pedagógicas e organizações implementadas para o desenvolvimento desse serviço de apoio a partir da experiência de uma professora de AEE em um município da região metropolitana de Porto Alegre.

Para alcançar esse objetivo, foi necessário elencar os objetivos específicos: conhecer o contexto do AEE a partir da experiência de uma professora desse serviço de apoio que atua em uma Sala de Recursos Multifuncional; compreender as estratégias que mobilizam o AEE durante o período de pandemia; analisar fatores que influenciam diretamente o Atendimento Educacional Especializado na oferta do AEE.

2 O AEE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Entender os pressupostos da Educação Especial e a sua importância na vida das pessoas com deficiência é algo que se torna imprescindível no ambiente escolar. Precisamos observar que a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar, enquanto a Educação Inclusiva é uma perspectiva que se refere à concepção e à

abordagem que dão sustentação à prática pedagógica. Embora tenham as suas diferenças, ambas estão estreitamente relacionadas quando defendemos a inclusão escolar.

A Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, abrange as estratégias para o atendimento e a educação de pessoas com alguma deficiência. O Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 traz a seguinte definição:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996)

O principal serviço de apoio à inclusão previsto nos regulamentos legais é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser ofertado na escola comum, cujo objetivo é atender as necessidades individuais e especificidades de aprendizagem de seus educandos.

A LDBEN ainda prevê que o AEE 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.

A Educação Especial deve ser ofertada sem distinção, sendo necessário proporcionar igualdade de oportunidades a todos os alunos, promovendo as adaptações necessárias para que suas habilidades sejam desenvolvidas.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento mundial pela educação inclusiva advém de uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do

direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008, “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1). Essa concepção se fundamenta nos direitos humanos e na ideia de igualdade e diferença como valores indissociáveis. Nessa perspectiva, Sassaki define a inclusão como:

[...] um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2009, p. 1)

A Lei nº 13.146 de 06 de junho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), compromete-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania” (BRASIL, 2015). Assim, garante o acesso ao ensino regular a alunos com deficiências diversificadas - intelectual, física, auditiva e visual, bem como alunos com transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades/superdotação -, desde a educação infantil até a educação superior.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Essa mesma lei compreende os princípios de leis anteriores, como a Constituição Federal do Brasil e a LDBEN, que garantem o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, protegendo-a de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Para Carvalho (2007), a Educação Inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. Sassaki (2009) vai além da educação e define inclusão como um paradigma a ser quebrado, entendendo-a como uma adequação dos sistemas sociais, em que a diversidade humana deve ser aceita sem qualquer tipo de discriminação, independente de etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência etc. Também defende que se faz necessária a participação das próprias pessoas com deficiência na formulação e execução dessas adequações. Já Drumond (2021) assinala que a Educação Inclusiva se relaciona com uma concepção educacional em que estudantes com e sem deficiência possam percorrer sua trajetória escolar lado a lado, juntos em sala de aula.

O documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura UNESCO (2009) define inclusão como:

Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Podemos especificar alguns deles, porque são parte integral de nossa concepção de inclusão; outros podemos identificar com um razoável grau de certeza, com base no que aprendemos a partir de experiências. Isto significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares. (AINSCOW apud UNESCO, 2019, p.21)

Nesse sentido, podemos compreender que a educação inclusiva deve acontecer para além dos muros das escolas, ampliando o seu alcance aos diferentes espaços sociais, e considerar, também, o nível de diversidade, uma vez que essa perspectiva de ensino representa a união de pluralidades.

A inclusão não significa apenas o acesso do educando com alguma deficiência às classes comuns de ensino, mas também a possibilidade de pleno convívio em sua comunidade, dentro e fora do ambiente escolar. A pessoa com deficiência, assim como qualquer outro cidadão, tem por direito o acesso à cultura, ao esporte, ao lazer, à saúde, à moradia, ao trabalho, à mobilidade etc. Promover acessibilidade para uma educação inclusiva requer, além de políticas públicas voltadas para a questão, um esforço de todos os envolvidos - gestores públicos, família, escola e comunidade -, e a cada um cabe a sua responsabilidade.

Contudo, não podemos deixar de considerar aqueles que, por diversos motivos, não estão inseridos neste contexto de inclusão. Há muito se busca a conquista dos direitos das pessoas com deficiência, no entanto, apesar de todo o tempo e dos esforços empreendidos em prol dessa garantia, ainda persistem situações de exclusão e de discriminação em diversos ambientes. Isso nos leva a refletir sobre como podemos contribuir, como profissionais de educação, para a ampliação das práticas inclusivas no ambiente escolar.

Quando se acredita em uma escola inclusiva, parte-se do princípio de que todos os alunos com deficiência devem estar em uma classe comum, contando com a acessibilidade necessária em todas as propostas da escola. No entanto, o que se percebe é uma prática que, por vezes, não se atenta para os instrumentos que, de fato, incluem o educando no processo de aquisição e apropriação dos saberes escolares.

A inclusão não deve ser somente um desejo teórico dos que fazem a escola, mas sim uma prática constante que envolve todas as pessoas em todos os lugares dos quais fazem parte da vida cotidiana do aluno. (MELLO,2011, p.122)

Desse modo, se o que se busca é a garantia dos direitos à pessoa com deficiência constituída em lei, para que exerçam sua liberdade na conquista do seu espaço na sociedade e para que se efetive o seu direito à cidadania, muitas mudanças ainda serão necessárias.

A escola, por sua vez, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, cabe o aprimoramento das concepções de inclusão e sua efetivação concreta. Não podemos pensar em inclusão sem pensar em diversidade, quebra de barreiras, acessibilidade e tecnologia assistiva. Essas práticas, portanto, estão ou deveriam estar presentes no ambiente escolar, funcionando como serviço de apoio àqueles que delas necessitam.

Para entendermos melhor a educação inclusiva no contexto educacional, precisamos conhecer o serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE e suas competências.

2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

O AEE é um serviço de apoio à inclusão previsto no conjunto de leis das políticas educacionais contemporâneas. O Ministério da Educação (MEC), considerando a Constituição de 1988 - que estabelece a educação como um direito de todos -, instituiu, em janeiro de 2008, a PNEE-PEI e, em julho do mesmo ano, o Decreto Legislativo nº 186, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ainda, definiu a Resolução nº 04 de 2009, que prevê, juntamente com o Decreto 7.611 de 2011, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o

Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica. Nos objetivos das Diretrizes constam:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

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, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Embora já conste na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), a especificidade desse serviço de apoio é redefinida por meio de outros dispositivos legais, abrangendo pareceres, resoluções e notas técnicas. Para iniciar a discussão, destacamos a previsão no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que prevê o AEE como serviço de apoio à inclusão, direcionado para pessoas com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. O documento apresenta as seguintes definições:

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os **alunos com transtornos globais de desenvolvimento:** aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. **Alunos com altas habilidades/superdotação:** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica,

liderança, psicomotricidade e artes. Também apresenta elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15)

A Organização das Nações Unidas (ONU), em 2008, a fim de orientar as políticas internacionais, traz definições e concepções para a inclusão social. No Brasil, a definição de acessibilidade está no documento de Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, emitido pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos. A Convenção se relaciona a:

[...] medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e à comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (ONU, 2008, p.21)

Segundo Sassaki (2009), a acessibilidade está dividida em seis tipos e se apresenta nas seguintes dimensões: arquitetônica; comunicacional; metodológica e/ou pedagógica; instrumental; programática e atitudinal. No entanto, as barreiras encontradas pelos alunos com deficiência vão além das consideradas por Sassaki (2009).

Nesse contexto, vale ressaltar a importância da acessibilidade nos transportes. Acessibilidade referente não somente aos veículos, mas aos pontos de parada, incluindo as calçadas, os terminais e as estações, e a todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte. No que diz respeito à educação, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, conforme a resolução nº12 de 08 de junho de 2012, estabeleceram os critérios para que os estados e municípios possam aderir ao Programa Caminho da Escola (BRASIL, 2012). Esse Programa teve a intenção de ampliar e aprimorar, por meio

do transporte escolar acessível diário, as condições dos estudantes da educação básica, de acessar a escola e de permanecer nela.

Outro tipo de barreira encontrada pelos alunos com deficiência refere-se à acessibilidade digital, considerando questões como a disponibilidade de comunicação de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e de apresentação da informação em formatos alternativos.

A Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, afirma em seu art.74 que:

É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.
(BRASIL, 2015)

A perspectiva inclusiva e suas estratégias precisam estar no bojo da política educacional da escola e, portanto, nas práticas pedagógicas. Um dos instrumentos fundamentais, que reúne a concepção inclusiva e prevê suas estratégias, é o Projeto Político Pedagógico (PPP), que apresenta diretrizes para suas propostas, tais como os serviços de apoio. A oferta do AEE, portanto, deve constar nesse projeto, institucionalizando, dessa forma, sua oferta e prevendo sua organização.

Carvalho (2010) sugere que a escola repense seu compromisso no sentido da sociedade que queremos, refletindo sobre as práticas pedagógicas necessárias para garantir o direito de aprender. Mas esse é um compromisso que transcende à escola. Para a autora, a educação inclusiva deve começar, inclusive, no interior dos órgãos gestores.

A escola inclusiva que conta com o com a efetivação do Atendimento Educacional Especializado nos mostra que muitas

mudanças vêm acontecendo. No que diz respeito ao PPP, Mantoan (2003) defende que a reorganização das escolas dependa de ações que sejam traçadas com realismo e responsabilidade em um documento que sirva como direcionamento para sua prática, o qual deve ser elaborado com autonomia e participação de toda a comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-las. Os dados do projeto político-pedagógico esclarecem diretor, professores, coordenadores, funcionários e pais sobre a clientela e sobre os recursos, humanos e materiais, de que a escola dispõe. (MANTOAN, 2003, p 34)

Pela previsão dos documentos orientadores (BRASIL, 2008; 2009; 2011), o Atendimento Educacional Especializado será realizado em uma Sala de Recursos Multifuncional - espaço físico adequado com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos que possibilitem a aprendizagem dos educandos. A matrícula do aluno no Atendimento Educacional Especializado deve estar condicionada à matrícula na própria escola onde o aluno estuda e, em alguns casos, o serviço de apoio pode ser ofertado em outra escola que realize este atendimento e ser realizado no turno inverso ao que o aluno estuda.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) estão previstas na Resolução nº04/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) juntamente com a Câmara de Educação Básica (CEB), que prioriza um atendimento especializado focado nas necessidades individuais dos alunos com deficiência. Em seu artigo 5º afirma que:

O atendimento educacional especializado é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivas às classes comuns, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos conveniada com a secretaria de educação ou órgãos equivalentes dos estados, Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009)

Nesta mesma Resolução, em seus Art. 12 e 13, respectivamente, orienta que o profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial e define atribuições do Profissional do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009).

De acordo com essas atribuições, o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve elaborar um plano de ação que seja pautado no levantamento de dados, baseado em um processo dinâmico e que considere tanto o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura. O plano de ação configura-se em uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo nessa avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor.

Segundo Poker et al. (2013), o Atendimento Educacional Especializado constitui-se em um suporte fundamental para garantir a participação e a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial na classe comum, assim como nas demais atividades desenvolvidas pela escola. Sua ação será delineada pelo Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que é um documento elaborado pelo

profissional do AEE e serve para registrar os dados da avaliação do aluno no plano de intervenção pedagógico especializado, o qual será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional.

O PDI é constituído de duas partes, sendo a primeira destinada ao registro das informações e avaliação do aluno, devendo conter o histórico familiar do aluno, diagnósticos, medicamentos que utiliza, tratamentos que realiza, suas especificidades e particularidades, principais interesses e outras informações relevantes para sua melhor autonomia no espaço da escola, na sala de aula, na interação com seus professores e colegas e no aprendizado. Nesse documento deve ser abordada a relação aluno x família x escola (POKER, 2013).

A segunda parte, denominada Plano Pedagógico Especializado, deve ser voltada para a proposta de intervenção. Neste sentido, Poker et al. (2013) considera que a elaboração do Plano Pedagógico Especializado contribui indispensavelmente para que os alunos atendidos possam desenvolver suas potencialidades em diversos aspectos. Afirma que num sistema educacional denominado inclusivo, a avaliação não serve apenas para mensurar o que o aluno não sabe ou não conhece, como ocorre na escola tradicional, mas excede essa ideia:

Constitui-se em um instrumento que permite ao gestor e ao professor identificarem a situação da escola, da sala de aula e dos alunos em relação às condições favorecedoras e às barreiras de aprendizagem existentes para atender às necessidades educacionais de cada aluno. Afinal, a escola deve ser entendida como o lugar do aprender; para tanto, deve se adequar e se preparar para responder aos interesses e às condições do seu alunado. (POKER et. al., 2013, p 22)

Para que aconteça a intervenção, a avaliação, que é parte do plano de trabalho do profissional do Atendimento Educacional Especializado,

deve ser primeiramente realizada, pois, para elaborar o planejamento para cada aluno, se faz necessário identificar quais são os elementos facilitadores e as barreiras que estão dificultando sua aprendizagem, na escola e na sala de aula.

Neste plano de intervenção, os objetivos, as metas e as estratégias que serão utilizadas para o desenvolvimento do aluno devem estar devidamente especificados. Deve conter, ainda, a identificação das necessidades educacionais vinculadas ao próprio aluno, sendo possível estarem relacionadas ao desenvolvimento motor, visual, intelectual, auditivo, de linguagem, cognição, socialização etc. Esses dados possibilitam a proposição de estratégias para o desenvolvimento de atividades que têm como objetivo atender às necessidades do aluno, de forma a superar ou compensar as barreiras de aprendizagem identificadas, tanto no âmbito da escola, da sala de aula e da família, quanto do próprio estudante. Nas estratégias, também devem estar previstas traduções de materiais para Braille, Libras, Comunicação Alternativa e outras flexibilizações.

Partindo do pressuposto de que cada aluno é único e que aprende, portanto, de maneira diferente e que não há aprendizagem se não houver um ensino efetivo, para que se efetue um ensino de qualidade, há que se considerar as características e peculiaridades de cada aluno. Neste sentido, o Plano de Ação do profissional do AEE não deve ficar restrito à Sala de Recursos Multifuncionais, mas sim estabelecer uma articulação com os professores de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares. Também é importante colaborar para participação da família no ambiente escolar, assim como buscar a

interface com os serviços setoriais de saúde, assistência social e demais profissionais da educação.

Consideram-se profissionais de educação o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); guia-intérprete e todos aqueles que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção. (BRASIL, 2009)

Outro ponto importante a ser considerado no AEE refere-se ao currículo, o qual deve ser proposto para todos, tendo em vista as especificidades e necessidades de aprendizagem, de acordo com os objetos de estudo para cada ano. O que pode variar são as estratégias pedagógicas a serem utilizadas e aspectos como a complexidade, quantidade e temporalidade.

Pressupõe-se que cada estudante tem sua própria história de vida, sua própria história de aprendizagem pregressa e características pessoais em seu modo de aprender, aspectos que influenciam seu desenvolvimento em sala de aula.

2.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO X PANDEMIA

Quando pensamos sobre aprendizagem humana, observamos suas possibilidades e, conseqüentemente, nos deparamos com aspectos que interferem nessas possibilidades. Essas questões fazem-nos refletir sobre a tamanha complexidade do quadro no ambiente escolar, durante o período da pandemia de COVID-19, no que diz respeito à garantia do direito à aprendizagem às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, em sua quarta teoria referente à relação entre desenvolvimento e aprendizagem na criança, Vygotsky (2010, p.108) afirma:

Os métodos que permitem que a aprendizagem especializada influa sobre o desenvolvimento geral funcionam apenas porque existem elementos comuns materiais e processos comuns. Somos governados pelos hábitos. Daqui resulta que desenvolver o intelecto significa desenvolver muitas capacidades específicas e independentes e formar muitos hábitos específicos, já que a atividade de cada capacidade depende do material sobre o qual essa capacidade opera. O aperfeiçoamento de uma função ou de uma atividade específica do intelecto influi sobre o desenvolvimento das outras funções e atividades só quando estas têm elementos comuns.

No cenário atual, mesmo enfrentando uma pandemia, quando voltamos nosso olhar para a educação inclusiva, é possível observar o quanto incluir se faz necessário dentro de um contexto de coletividade.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 15)

Para Sanches e Teodoro (2006), a finalidade da escola inclusiva é que os alunos, com ou sem deficiência, aprendam a partir da participação e da troca de saberes entre si.

Os dados do Censo Escolar 2021, conforme a portaria nº 264/2007, apresentam um crescimento significativo do público-alvo da Educação Especial em classes comuns. No entanto, milhares de alunos foram submetidos ao isolamento social, deixando de frequentar as escolas de educação básica como meio de prevenção à propagação do coronavírus.

Segundo a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC), a pandemia afetou a vida de muitas pessoas, porém, de diferentes formas e intensidades (FEAC, 2021). No que diz respeito às pessoas com

deficiência, a constante luta pela efetivação de seus direitos encontrou diversos obstáculos, inclusive no âmbito da educação.

Diante deste cenário, mudanças puderam ser observadas. O ensino, antes presencial, passou a ser ofertado de forma remota, afetando a vida de toda a comunidade escolar. A nova realidade exigiu, também, que professores e equipes pedagógicas buscassem, rapidamente, soluções para as limitações das possibilidades do fazer educativo. A realização das atividades remotas demandou adaptações dentro dos recursos e ferramentas disponíveis para planejar, executar e avaliar as ações educativas.

Segundo o Art. 32, parágrafo 4º da LDBEN, o ensino a distância pode ser utilizado no Ensino Fundamental como uma complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. No entanto, para aqueles que necessitam de situações concretas, didáticas e interativas, as atividades à distância perdem o sentido. A falta da presença física do professor de sala comum e do profissional de Atendimento Educacional Especializado, assim como a restrição à acessibilidade dos materiais, prejudicaram o aprendizado, evidenciando a discriminação dos sistemas escolares e do atendimento às necessidades específicas dos alunos da Educação Especial.

No caso específico da educação dos alunos com deficiência, a mediação à distância, o afastamento do espaço escolar, a ausência de práticas pedagógicas individualizadas, a descontinuidade nos processos terapêuticos, a falta de interação entre os alunos, e a própria alteração na rotina das famílias tendem a evidenciar ainda mais os problemas que a educação inclusiva enfrenta atualmente. (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020, p. 4)

Como se não bastassem as dificuldades relativas à falta de interação, a pandemia nos revelou um cenário onde as questões sociais e econômicas influenciaram no desenvolvimento do ensino remoto. Muitos profissionais de educação tiveram que, além de se adaptar à nova realidade, buscar por conta própria adquirir equipamentos tecnológicos de melhor qualidade para serem utilizados durante as aulas. O acesso à internet e a escassez de aparelhos para conectividade também foram alguns dos problemas vivenciados por famílias de baixa renda na tentativa de garantir a continuidade da escolarização dos filhos.

Neste contexto, as famílias desempenharam um papel fundamental em parceria com a escola, uma vez que, diante das incertezas e desafios, sua presença efetiva influenciou diretamente na qualidade da educação de seus filhos.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIN, 2003, p.16)

A pandemia, em muitos casos, trouxe a aproximação das famílias. Muitas eram as demandas dos pais ou responsáveis dos alunos que dificultavam o acompanhamento nas tarefas escolares, deixando esta função de ensino/aprendizagem diretamente sobre a responsabilidade da escola. No entanto, nos anos de 2020 e 2021, quando tudo foi radicalmente modificado, o estreitamento da relação família/escola possibilitou que seus papéis fossem devidamente desempenhados.

3 METODOLOGIA

A abordagem da pesquisa é do tipo qualitativa e descritiva, pois não leva em conta a representatividade numérica e se preocupa com a compreensão a partir de um contexto ou grupo social (GIL, 2007). É de cunho descritiva, pois pretende descrever os fenômenos de uma realidade específica pesquisada (TRIVIÑOS, 1987).

As informações foram obtidas por meio de um questionário on-line semiestruturado, tendo questões objetivas e dissertativas, que estão relacionadas com os objetivos do estudo. Participou como interlocutora uma professora que atua no AEE de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre. A professora é formada em Pedagogia com especialização na área do AEE. Tem 33 anos de idade e atua no magistério de uma escola pública há oito (8) anos, porém, há dois (2) anos atua como docente de uma Sala de Recursos Multifuncional, onde é responsável pelo AEE da escola. No ano de 2022, a professora atendeu, na Sala de Recursos Multifuncional, a sessenta e um (61) alunos com deficiências diversas. Para preservar o anonimato, será identificada como Professora de AEE.

4 O AEE NA PANDEMIA: O OLHAR DE UMA PROFESSORA

A seguir, apresentamos os destaques da Professora de AEE, participante da pesquisa, mais especificamente sobre sua experiência na atuação do AEE durante a pandemia. Enfatizamos a pergunta e os excertos referentes a menções dos participantes, que estarão em *itálico* para diferenciar das demais discussões.

Como foi organizado o AEE durante a pandemia?

No mês de março de 2020, as escolas do município em que atuo tiveram suas atividades presenciais suspensas por um período indeterminado de tempo. Nesse momento, a sala de recursos da escola contava com duas professoras, com 20 horas cada, que optaram por prestar um maior suporte aos professores.

No início do ano de 2021, a sala de recursos trocou de estratégia e, já na primeira reunião, antes de iniciar as aulas, traçou novas metas e objetivos, com novos modelos de atendimento: fez uma seleção e divisão dos 52 alunos que poderiam ser atendidos em grupos e de forma individual. Cabe ressaltar que, destes 52, 18 possuem transtorno do espectro autista. Montaram-se grupos de WhatsApp para ter uma maior comunicação e proximidade com as famílias, e os grupos eram divididos em duas categorias: alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e alunos dos anos finais (6º ao 9º ano). Todos os responsáveis pelos alunos estavam incluídos nos grupos, onde eram publicadas dicas de estudo, hora da leitura, dicas de atividades, além dos lembretes dos horários e links para os encontros síncronos. Foram criados sete grupos de estudos e atendimentos coletivos (Grupo 1 - atendimento 1º e 2º ano TEA; Grupo 2 - Alunos do 3º e 4º ano; Grupo 3 - alunos do 5º ano; Grupo 4 - alunos dos anos finais turno manhã; Grupo 5 - alunos dos anos finais turno tarde; Grupo 6 - Alunos em observação que não necessitam de atividades adaptadas e Grupo 7 - Altas Habilidades e Superdotação), que eram atendidos semanalmente através de encontros via Google Meeting, que variam de tempo (de uma a duas horas), além do atendimento individualizado, que era prestado para outros quatro alunos da escola. Nesse período, os alunos eram estimulados, de forma lúdica, a participar dos encontros síncronos, principalmente para conseguirmos manter o vínculo com esses alunos e também para

acompanhar suas motivações para que pudéssemos estimular seu desenvolvimento.

Os atendimentos especializados foram realizados através de duas ferramentas tecnológicas: WhatsApp e Meeting, sendo possível a realização dos atendimentos aos alunos através de chamadas de vídeo, anamnese, avaliações e sugestões de atividades, o que oportunizou um contato mais próximo com as famílias.

Os alunos do primeiro ao terceiro ano, que tinham menor autonomia, participavam dos encontros, na maioria das vezes, acompanhados de seus pais. Eram propostos momentos assíncronos, com atividades que realizavam com o apoio da família, e momentos síncronos nos quais a professora realizava chamadas de vídeo através de uma das ferramentas mencionadas anteriormente.

O atendimento aos alunos a partir do quarto ano se dava através de grupos de estudo, salvo alguns casos específicos que necessitavam de acompanhamento individualizado, com o intuito de estimular a participação nas aulas e auxiliar a partir das dúvidas dos professores titulares. Eram elaborados jogos, trilhas e desafios para que esses alunos conseguissem atingir seus objetivos.

Além do grupo de atendimento aos alunos, foi criado um grupo para suporte às mães dessas crianças, com encontros semanais através da plataforma Google Meet. No mês de maio de 2021, a escola retomou suas atividades presenciais e a sala de recursos passou a atender os alunos em dois formatos: alguns em modelo presencial, e outros ainda de forma híbrida. A família podia optar pelo retorno ou não.

Aos poucos, a maioria dos alunos retornou à escola, primeiro para atendimentos individuais na sala de recursos, e, consecutivamente, foram retornando para sala de aula regular. No mês de outubro de 2021, dos 52

alunos que frequentam a sala de recursos, somente 9 alunos continuaram recebendo atendimento online, os demais retornaram ao ensino presencial. Neste ano [2022], todos os alunos retornaram ao formato presencial, e os trabalhos do AEE fluem como era anteriormente à pandemia. (PROFESSORA DE AEE, 2022).

Com a suspensão das aulas em função da pandemia, percebe-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como todos os setores da educação, tiveram como única alternativa o ensino remoto. Observa-se que os sistemas de ensino seguiram a legislação, uma vez que, segundo o Art. 32, parágrafo 4º da LDBEN, o ensino a distância pode ser utilizado no Ensino Fundamental como uma complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. Assim, percebe-se, também, através do relato da Professora de AEE (2022), que a escola em que ela atua converge com o que Poker et al. (2013) sugerem, no sentido de se adequar e de se preparar para atender às necessidades do seu alunado, levando em conta suas condições.

Durante o período em que enfrentamos a pandemia causada pelo vírus da COVID-19, novas estratégias tiveram que ser traçadas para que a aprendizagem pudesse estar ao alcance dos alunos com deficiência. Tendo em vista que cada aluno é único e apresenta suas particularidades e especificidades, evidencia-se que os planos individualizados e as flexibilizações da escola elencaram metas e objetivos que foram desenvolvidos de forma a respeitar a diversidade e garantir a aprendizagem.

Você poderia destacar quais os maiores desafios para o trabalho do AEE nesse período?

O principal desafio foi a falta de autonomia para realização das atividades, visto que é difícil auxiliar remotamente alguns alunos. Com a chegada do ensino remoto, os professores precisaram ressignificar suas práticas pedagógicas, adaptar o que já faziam para os alunos, com plano de metas, agora para o modelo remoto. Foi um desafio para os professores da sala de aula comum, os quais necessitaram de apoio frequente dos docentes da sala de recursos. Naquele momento traçaram metas e elaboravam atividades em parceria para melhor dar suporte aos alunos num período tão delicado. (PROFESSORA DE AEE, 2022).

O olhar inclusivo do profissional do AEE é, sem dúvida, um elemento importante de uma proposta que aproxima e acolhe os alunos e professores da sala de aula comum, uma vez que o desenvolvimento das atividades é pensado em consonância com os objetivos desejados e com a realidade do distanciamento entre professor/aluno. Percebe-se que foi necessária uma ação coletiva entre especialistas, professores de sala de aula comum e a família.

Nesse sentido, Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020) enfatizam que, durante a pandemia, muitos foram os fatores com os quais a escola deveria se preocupar, salientando a falta de interação, a ausência de práticas individualizadas, a descontinuidade de atendimentos terapêuticos e a rotina da família, o que pode ter acentuado as dificuldades. Assim, o AEE teve grande relevância nesse momento, em especial para o aluno público-alvo, investigando não só estratégias de ensino e aprendizagem, mas de conectividade, de manutenção de vínculo e interação com a escola.

E quais fatores foram favoráveis?

Os fatores favoráveis foram, sem dúvida, a facilidade de acesso à internet e a parceria com a família. Em nossa escola, 100% dos alunos mantiveram contato com os professores e mantinham acesso às ferramentas utilizadas (Classroom, whatsapp, google meet). A parceria com a família também foi um fator importante para a manutenção do vínculo e auxílio nas atividades. (PROFESSORA DE AEE, 2022).

No registro da Professora de AEE, fica evidente que o uso de tecnologias possibilita uma maior interação no contexto educacional, pois, através dos aplicativos disponibilizados, foi possível a aproximação virtual entre os envolvidos e a realização das atividades propostas. Segundo Parolin (2003), a escola necessita da família para a concretização do seu projeto educativo. No entanto, vale ressaltar que o relato da professora traz uma adesão de todos à modalidade remota, o que, na maioria das vezes, não condiz com a realidade de muitos alunos de baixa renda - a desigualdade social e econômica ficou evidente neste período.

Você gostaria de destacar mais algum aspecto?

Destaco que “cada aluno é único”. A Educação Inclusiva se tornou, nesse período, mais difícil de se efetivar e somente se manteve com a parceria da família com a escola (PROFESSORA DE AEE, 2022).

Toda prática pedagógica deve e precisa sempre ser contextualizada dentro de um caráter inovador, porém, a prática pedagógica inclusiva, obrigatoriamente, exige que assim seja. Além das necessidades diferentes que cada aluno possui, ainda devemos pensar que a forma de promover possibilidades de aprendizagem para um, não necessariamente atenda às especificidades de outro. Assim, inovar e adequar são palavras constantes, necessárias e permanentes nessa prática.

Sendo assim, é importante a menção de Mantoan (2003) quando chama atenção para o fato de que inclusão implica um esforço de modernização e reestruturação das condições da maioria de nossas escolas, alertando ainda que muitas das dificuldades que enfrentamos têm a ver com o modo como ensinamos, avaliamos e concebemos a aprendizagem.

Partindo da premissa de que “todos aprendem”, é a maneira como apresentamos os caminhos e disponibilizamos o tempo para desenvolver o conhecimento pretendido que precisa ser inovadora, criativa e adaptada constantemente, sendo, assim, de fundamental importância a presença e a participação da família para uma aprendizagem efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um contexto tão desafiador como o vivenciado ao longo da pandemia de COVID-19 nos leva a refletir sobre a necessidade emergente de reformulação das estratégias de ensino, incluindo o uso de recursos tecnológicos - assim como foi preciso com a implementação do ensino remoto

Neste momento, podemos observar a importância da parceria do profissional do AEE com o professor de sala comum durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no contexto da pandemia. No entanto, a partir da experiência com o formato de ensino remoto e seus desafios, percebe-se que muitos ajustes ainda deveriam ter sido realizados no que diz respeito à acessibilidade a recursos tecnológicos.

É importante destacar a participação da família e as responsabilidades por ela assumidas nesse contexto, visto que, com seu acompanhamento na realização das atividades, devolutivas e feedbacks,

desempenhou um papel determinante para a concretização dos objetivos e das metas traçadas pela educação. A acessibilidade tecnológica possibilitou a relação de alunos/professores/escola, diminuindo a distância e possibilitando maior interatividade.

Não podemos deixar de apontar que o acesso às tecnologias não esteve ao alcance de todos e, durante a pandemia, esse quadro ficou ainda mais evidente. Nesse sentido, não podemos pensar em ensino remoto sem pensar em inclusão, num contexto em que as oportunidades sejam disponibilizadas a todos igualmente.

Promover igualdade de condições, respeito à diversidade e tolerância são causas para além da escola. Muito ainda deve ser feito para que se estabeleça uma inclusão efetiva, para que, de fato, possamos viver em uma sociedade minimamente justa e acolhedora. O AEE é apenas um pequeno elo, dentro da escola, entre a pessoa com deficiência e as interações escolares.

Finalizando, entendemos que as reflexões aqui contidas podem também contribuir com as discussões que pretendem qualificar a prática educativa, tanto da escola como um todo, quanto dos espaços de concretização do AEE.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Guia de Vigilância Epidemiológica Covid-19. (2020a). Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/publicacoes-tecnicas/guias-e-planos/guia-de-vigilancia-epidemiologica-covid-19/view>. Acesso em: 17 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. (2020b). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020. (2020c) <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 23 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 mai. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 12 de 08 de junho de 2012. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola/legislacao/ResolucaoCDFNDEn12de8dejunhode2012.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. LDBEN. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Decreto Legislativo Nº 186, de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 264, de 26 de março de 2007. Dispõe sobre o CENSO ESCOLAR da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 59, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 100. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1967>. Acesso em: 17 set. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DRUMOND, Kelly. Escola Inclusiva: Uma educação para todos-2021. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/escola-inclusiva/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

FEAC. Federação das Entidades Assistenciais de Campinas. Pandemia impactou de várias maneiras a inclusão de pessoas com deficiência. 2021. Disponível em: <https://feac.org.br/pandemia-impactou-de-varias-maneiras-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

MELO, Marcos Welby Simões. Acessibilidade na educação inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/acessibilidade-na-educacao-inclusiva-uma-perspectiva-alem-dos-muros-da-escola,a1562546-611f-450a-a2fe-742d7e00f711>. Acesso em 17 mai. 2022.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; NASCIMENTO, Romária Menezes do; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A Educação dos Estudantes com deficiência em tempos de Pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis (2020, p. 4). Revista Interações Nº 54, PP. 25-48 (2020). Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/21070/16136>. Acesso em: 25 mai. 2022.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Tradução Oficial/Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional

- para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada-812070948.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2022.
- PAROLIN, Isabel. *As Dificuldades da Aprendizagem e as Relações Familiares*. Fortaleza, 2003.
- POKER, Rosimar Bortolini; MARTIN, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; GIROTO, Claudia Regina Mosca. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.
- RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020. Institui o Sistema de Distanciamento Controlado. (2020). Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//22152948-decreto-n-55-240.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2022.
- RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.292, de 4 de junho de 2020. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=396531>. Acesso em: 16 set. 2023.
- SANCHES, Isabel; TEODORO, António. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa, 8. Recuperado de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 17 mai. 2022.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, 1987.
- UNESCO. *Tornar a educação inclusiva*. Organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. Brasília: 2009. Acesso em: 25 mai. 2022.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 11ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.

7

FAMÍLIA E DEFICIÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE A DESCOBERTA DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Valdirene Nunes da Silva

Vinicius Martins Flores

1. INTRODUÇÃO

A vinda de uma criança para a família geralmente desperta sentimentos de ansiedade e expectativas, uma vez que a chegada do bebê é frequentemente aguardada com grande entusiasmo. Essa ocasião traz consigo transformações significativas nos hábitos da família, e estudos indicam que, desde o momento em que a mulher toma conhecimento da gravidez, ocorrem mudanças relevantes no ambiente familiar (DESSEN, 1992; MOSS, 1965; ROBSON, 1967 citados em BRITO; DESSEN, 1999, p.5).

A gestação é um momento único para os pais, que pode trazer consigo preocupações, incertezas e expectativas em relação ao futuro filho, uma vez que este é um evento que inevitavelmente irá transformar a vida da família e sua rotina diária (EIZIRIK; BASSOLS, 2012). O vínculo entre a mãe e o bebê já está presente mesmo antes do nascimento, visto que o desejo de se tornar mãe leva os pais a planejar a carreira, a família, os afetos, a maternidade e o futuro (PEREIRA; LOVISI, 2007).

Por demandar maior tempo, cuidado e atenção, a chegada de uma criança com deficiência na família exige uma reorganização dos sentimentos e da rotina familiar. Quando a mãe recebe o diagnóstico da

deficiência do filho, suas expectativas em relação a ele podem mudar drasticamente, levando-a a dedicar-se ainda mais ao seu cuidado (PANIAGUA, 2004). Para que a criança possa desenvolver-se plenamente, é essencial que a família proporcione um ambiente acolhedor e propício. Assim, Levine (1989) afirma que:

[...] o modo como a criança pensa e usa uma habilidade intelectual depende dos modelos culturais de competência, enquanto o que ela sente e como atua em direção às pessoas com as quais possui vínculo depende dos modelos culturais de relações interpessoais. (LEVINE, 1989, p. 57)

A família tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência auditiva, uma vez que as relações estabelecidas no ambiente familiar são cruciais para o crescimento e a formação da criança. Dentro desse cenário, o presente estudo tem como objetivo geral relatar a chegada de um filho com deficiência auditiva na família e, como objetivo específico, refletir sobre o papel da família no processo de desenvolvimento da criança. Sendo assim, a pesquisa foi dividida em duas partes: a primeira parte aborda a inclusão da pessoa com deficiência auditiva, apresentando uma breve revisão da legislação relacionada ao tema, enquanto a segunda parte se concentra em um recorte bibliográfico e na (auto)biografia. A revisão bibliográfica permitiu entender outros contextos familiares na relação com a deficiência e demonstrou que, embora tenha havido avanços na inclusão, ainda há muito a ser feito. Famílias com filhos com deficiência auditiva encaram inúmeros desafios que afetam diretamente a adaptação familiar e as estratégias de enfrentamento.

2. FAMÍLIA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A família é o elo mais importante durante os primeiros anos de vida de uma criança, pois as relações estabelecidas são determinantes para a sua formação, o que acentua-se ainda mais no caso das crianças com algum tipo de deficiência. No que tange a isso, a família tem papel essencial de base à criança com deficiência, visto que sua principal função é a de estimular o desenvolvimento, a inclusão e a participação da criança na vida cotidiana social.

A família, segundo Buscaglia (1997):

[...] desempenha importante papel na determinação do comportamento humano, na formação da personalidade, no curso da moral, na evolução mental e social, no estabelecimento da cultura e das instituições. Como influente força social, não pode ser ignorada por qualquer pessoa envolvida no estudo do crescimento, desenvolvimento, da personalidade ou do comportamento humanos. (BUSCAGLIA, 1997, p. 78)

A socialização primária é principalmente conduzida pela família, que é responsável por cuidar dos seus membros e criar relações baseadas na proteção, no acolhimento, respeito e na valorização das singularidades individuais. Conforme observado por Sá e Rabinovich (2006), a família transmite valores de geração em geração, que envolvem tanto o afeto quanto a identidade.

É na família que o bebê institui os primeiros vínculos afetivos que o induzirão a confiar no outro e ter autoconfiança, desenvolvendo sua independência. Para ele conseguir tal feito, conta com a figura cuidadora, que normalmente é a mãe, que assegura o primeiro vínculo. Este apego estabelecido é vital, porque é por meio dele que os vínculos

se tornarão mais duradouros, formando na criança competência social, emocional e cognitiva (CAVALCANTI, 2003).

A deficiência de um filho pode ser percebida pela mãe ou família de diferentes formas, e ao receber o diagnóstico, cada família pode tomar um caminho distinto. Alguns caminhos podem levar os pais a se sentirem estagnados, presos em sentimentos de tristeza, frustração, desamparo e desesperança. Outros pais podem se lançar em uma corrida onipotente para recuperar o filho idealizado, movidos por esperanças excessivas, expectativas irreais ou ilusões de reversibilidade completa. Há também aqueles que veem a deficiência como um castigo de Deus ou do destino, dedicando suas vidas a suportar a cruz como submissão e sacrifício, renunciando às suas próprias existências. Muitos pais, no entanto, oscilam entre essas atitudes, dando tropeços ao longo do caminho (NUÑEZ, 2003).

Segundo Petean (1995), “Em geral, a chegada do bebê que apresenta uma deficiência torna-se um evento traumático e desestruturador, que interrompe o equilíbrio familiar. O impacto inicial e a sua extensão e profundidade estão diretamente ligados à dinâmica interna de cada família e de cada um de seus membros [...]” (*apud*, BRITO; DESSEN, 1999, p. 6).

Para dar continuidade, a família precisa passar pelo processo de luto. Esse luto não é pela perda de uma pessoa que morreu, mas pela perda do bebê idealizado pelos pais, que agora não existe. É um processo que cada pessoa precisa elaborar internamente, e que inevitavelmente causa dor mental e sofrimento emocional ao longo de um determinado período (FRANCO, 2012).

Os pais que não são capazes de elaborar esse luto correm o risco de não conseguir se relacionar emocionalmente com a criança. Esses podem ser chamados de “pais funcionais”. Franco (2012, p. 166) esclarece que:

Pais que, em virtude do seu sofrimento emocional, apenas oferecem os cuidados básicos ao filho, não exercendo uma parentalidade completa, ou seja, tornam-se cuidadores de uma criança que exige mais do que as outras. Assim, pais funcionais não constroem vínculos com a criança, uma vez que tais laços pressupõem bidirecionalidade e envolvimento emocional mútuo e recíproco. (FRANCO, 2012, p. 166)

Em geral, as famílias de filhos com deficiência passam por diversos sentimentos até chegarem no estágio de aceitação. No entanto, as relações familiares são afetadas nesse processo – muda a relação entre a mãe e o pai, bem como a relação deles com os outros filhos e a dos irmãos entre si, em função de diversos fatores, como nos relata Bertoni *et al.* (2012):

Os pais de pessoas com deficiência enfrentam dificuldades, pois existem vários fatores que dificultam o dia a dia dessas pessoas, principalmente quando possuem baixo poder aquisitivo. A necessidade de utilização de ônibus, o desgaste físico dos pais em consequência do deslocamento das crianças para os locais de tratamentos e escola, dentre outros, são exemplos das dificuldades encontradas. Além disso, destacamos também a má alimentação dessas pessoas, os gastos excessivos com remédios e a falta de recursos, tais como: cadeiras de rodas, andadores, próteses, etc., fazendo com que além de um grande desgaste físico, esses pais tenham também um grande desgaste emocional para possibilitar aos filhos as mínimas condições de sobrevivência. Os pais muitas vezes encontram-se adoecidos pelo dia a dia desgastante em função das obrigações com seus filhos, que acabam de certa forma esquecendo-se de cuidar de si mesmos, e vão envelhecendo sem a mínima qualidade de vida e saúde. (BERTONI, et al, 2012, p.173)

Ao lidar com a deficiência do filho, a família enfrenta desafios que exigem uma ampla gama de recursos. Cada família tem sua própria dinâmica e deve encontrar suas próprias soluções. É importante lembrar que a capacidade humana de superação é imprevisível e pode surpreender, especialmente em momentos de adversidade (NUÑEZ, 2011). Com apoio, orientação e recursos adequados, a família pode desenvolver estratégias para enfrentar os desafios da deficiência e promover o bem-estar do filho.

Além do apoio familiar, é fundamental que a escola, o Estado e a sociedade em geral criem um ambiente que favoreça o desenvolvimento das crianças com deficiência. É essencial garantir que essas crianças tenham acesso à educação, saúde e a oportunidades de participação social em um ambiente acolhedor e inclusivo. A equidade e o respeito às diferenças devem ser os princípios orientadores em todas as esferas da vida, para que as crianças com deficiência possam ter a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e participar plenamente da sociedade.

3 DEFICIÊNCIA E LEGISLAÇÃO

Ao longo da história, o conceito de pessoa com deficiência foi abordado de diferentes formas. No entanto, o seu significado não se limita apenas a uma concepção teórica, mas sim a como a pessoa com deficiência é vista e incluída na sociedade. A perspectiva com a qual a deficiência é compreendida e as suas causas têm um impacto direto na aceitação e participação dessa pessoa no meio social.

O Art. 1º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, presente na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), salienta que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

O referido conceito, descrito também na Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007, foi constitucionalizado pelo Brasil ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, segundo o procedimento previsto no artigo 5º, § 3º, da Constituição Federal, e promulgada pelo Decreto nº 6.949 de 2009.

Talarico e Sampaio (2020) ressaltam que:

O novo conceito constitucional de pessoa com deficiência traz dois grandes progressos em não tratar tais pessoas como incapazes para o trabalho e para a vida independente e não limitar a definição sob o aspecto médico acerca do impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial, mas incluir o elemento social mediante a análise do impedimento em interação com as barreiras sociais. Em síntese, o conceito de deficiência é uma questão social, observada a partir de análise de uma equipe multidisciplinar e não apenas sob uma constatação médica. (TALARICO; SAMPAIO, 2020, p. 232)

A definição em questão estabelece que as pessoas com deficiência são aquelas que apresentam variações físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de um processo de desenvolvimento individual ou de algum evento que levou à diferenciação de suas características em relação à maioria das pessoas. Essas características, em conjunto com as circunstâncias sociais, limitam sua participação na sociedade. No entanto, ter uma deficiência não significa que essas pessoas sejam

incapazes de contribuir ativamente e efetivamente para a sociedade ou de serem as protagonistas de suas próprias histórias.

A Constituição Federal do Brasil teve marcos de conquistas, podendo ser mencionados os seguintes: (a) a não discriminação em relação à admissão ao trabalho e ao salário para pessoas com deficiência; a educação formal preferencialmente no ensino comum; o atendimento educacional especializado, a adequação de transportes públicos, entre outras disposições (cf. Arts. 7º, 205, 240, entre outros); e (b) a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, reúne vários direitos, atualizando alguns já legitimados anteriormente, em uma perspectiva que reconhece o direito de todas as pessoas à participação social e o dever do Estado em mobilizar ações para efetivá-lo. Entre os direitos previstos pela LBI, destacam-se aqui: “o direito à vida; à habilitação e reabilitação; à saúde; à educação; à moradia; ao trabalho; à assistência social; à previdência social; à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer; ao transporte e à mobilidade; à participação na vida pública”; entre outros (BRASIL, 2015).

Além dos marcos citados, podemos também mencionar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, que define:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado [...] que, [...] o identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas [...].
(BRASIL, 2008)

O documento ainda salienta que: “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas

realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização [...]” (BRASIL, 2008).

A Educação Especial em uma perspectiva inclusiva é orientada por diversos documentos legais, dentre eles destacam-se a Convenção da Guatemala (1999) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069 de 1990), os quais asseguram que crianças e adolescentes com deficiência devem receber atendimento especializado no Sistema Único de Saúde (SUS) e preferencialmente serem atendidos no sistema regular de ensino, além de terem proteção no trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394 de 1996), por sua vez, dedica um capítulo específico aos direitos da pessoa com deficiência e estabelece o dever do Estado em oferecer recursos e apoios necessários para garantir uma educação de qualidade para esses estudantes, devendo ser preferencialmente oferecida em escolas comuns desde a educação infantil. Ademais, essa lei inclui a educação especial e a educação bilíngue de surdos, conforme determinado pela Lei nº 14.191/2021. O Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005/2014) também é um documento importante que orienta a Educação Especial, fornecendo diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional.

As leis mencionadas têm como base documentos mundiais elaborados em grandes conferências, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994). Tais documentos têm sido referência para a elaboração das políticas públicas de inclusão educacional no Brasil. Graças às conquistas na legislação e às iniciativas para sua implementação, houve avanços

significativos na participação ativa das pessoas com deficiência nas diferentes esferas sociais.

4 A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM

A obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças no ensino comum é estabelecida pela legislação atual. Embora essa legislação represente um avanço significativo na garantia do direito à educação para todos, ainda se observam situações concretas de discriminação tanto na escola quanto na sociedade em geral. É preciso, portanto, que a evolução da legislação se traduza em avanços na prática da inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas educacionais, com garantia de acesso, permanência e sucesso (FERREIRA, 2009). Nesse contexto, torna-se fundamental uma análise crítica das políticas públicas e das práticas educacionais voltadas para a inclusão, a fim de identificar desafios e propor soluções que efetivamente garantam o direito à educação para todos os alunos.

Figueiredo (2010) salienta que:

A inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes às diferenças de aprendizagem dos alunos, considerando o desenvolvimento deles como prioritário. A prática da inclusão implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e na concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir da atividade do sujeito diante das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo. (FIGUEIREDO, 2010, p.38)

Conforme o relatório da situação mundial da infância da UNICEF (2013):

A preocupação com a inclusão nasce do reconhecimento de que todas as crianças são membros plenos da sociedade: de que cada criança é um

indivíduo único, que tem o direito de ser respeitado e consultado, que tem habilidades e aspirações que merecem ser cultivadas e necessidades que precisam ser atendidas, cujas contribuições devem ser valorizadas e estimuladas. Para que haja inclusão, é preciso que a sociedade torne acessível a infraestrutura física, o sistema de informações e os meios de comunicação, de modo que possam ser utilizados por todos, para que ninguém mais precise sofrer discriminação e para garantir proteção, apoio e serviços, permitindo que todas as crianças com deficiência possam desfrutar de seus direitos como qualquer outra. (UNICEF, 2013, p. 3)

A inclusão educacional requer mudanças significativas na gestão das escolas, tornando-as mais democráticas e participativas. É fundamental que a escola seja vista como um espaço de ações pedagógicas e sociais significativas, no qual os alunos possam compartilhar projetos comuns. Isso implica em repensar a organização escolar e garantir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, incluindo estudantes, pais, professores e funcionários, na tomada de decisões e na definição de metas e objetivos educacionais. A gestão democrática e participativa contribui para uma cultura escolar mais inclusiva, na qual cada aluno seja valorizado em sua singularidade e possa participar ativamente do processo educativo.

A escola inclusiva oferece oportunidades de aprendizagem a todos. Não apenas as aprendizagens acadêmicas, mas aquelas que se referem à sensibilidade pela diversidade humana, à experiência com a riqueza da diferença e ao desenvolvimento do espírito de colaboração, aspectos tão significativos na construção de um sujeito. (GUIMARÃES, 2002, p.51)

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, garante o direito de toda criança frequentar a escola comum, ilustrando ações que são de competência da educação especial no ensino comum. O também documento orienta para

a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi normatizado pelo Decreto 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), que reorganiza a educação especial, estabelece orientações e iniciativas já existentes voltadas para a inclusão educacional, e destina recursos do Fundo da Educação Básica (Fundeb) para atender às demandas específicas desse segmento.

O papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) vai além do atendimento no contraturno escolar na Sala de Recursos Multifuncionais. Ele também deve oferecer suporte aos alunos com deficiência dentro da sala de aula regular, bem como aos professores e demais estudantes, a fim de promover a aprendizagem. Para isso, é necessário utilizar recursos específicos destinados aos alunos com deficiência, garantindo assim uma educação mais inclusiva e acessível a todos (MARQUES; CARON; CRUZ, 2009). É importante destacar que o trabalho do professor de AEE é essencial para ocorrer a inclusão escolar e requer formação e capacitação adequadas, para que possa atuar de forma efetiva na promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos com deficiência.

Além de oferecer suporte às crianças com deficiência em sala de aula e na Sala de Recursos Multifuncionais durante o AEE, o professor de AEE deve identificar e desenvolver estratégias educativas para superar as barreiras de aprendizagem dos alunos. Essas estratégias incluem a avaliação contínua do aluno, a gestão do seu processo de aprendizagem e o acompanhamento na realização do AEE e na interlocução com o professor do ensino comum (FIGUEIREDO, 2010).

A inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino não se trata apenas de permitir sua permanência física na escola, mas sim de

ampliar seu potencial e garantir que suas necessidades sejam atendidas de forma respeitosa e adequada, levando em consideração suas diferenças individuais (FIGUEIREDO, 2010). O papel do professor de AEE é fundamental para alcançar esse objetivo, uma vez que ele é responsável por desenvolver e implementar estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e garantam o sucesso educacional de todos os alunos.

5 METODOLOGIA

Este estudo foi embasado em Alves (2020), que aborda a estruturação da pesquisa (auto)biográfica como um estudo sobre o sujeito, cujo objetivo é compreender a trajetória pessoal e profissional, bem como as interpretações que o próprio sujeito faz de si mesmo. Esse artigo envolve uma descrição dos momentos mais relevantes da vida do indivíduo, englobando suas relações pessoais, acadêmicas e profissionais.

Posteriormente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a fim de buscar estudos que contribuíssem para o presente trabalho. Seguindo a definição de Cervo, Bervian e Silva (2007, p.61), esse procedimento consiste em um passo fundamental para produzir conhecimento sobre um tema específico. Prodanov e Freitas (2013) corroboram salientando que:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54)

Assim, a presente pesquisa adota uma abordagem metodológica que combina a técnica do relato pessoal, por meio de um relato autobiográfico da autora principal, com a discussão teórica sobre o tema proposto. Tal escolha se justifica pelo fato de que essa metodologia permite uma maior compreensão das questões levantadas pelo estudo, trazendo uma visão mais próxima e vivenciada sobre a experiência de ter uma criança com deficiência na família. A discussão teórica, por sua vez, tem como objetivo geral relatar a chegada de um filho com deficiência auditiva na família e, como objetivo específico, refletir sobre o papel da família no processo de desenvolvimento da criança. Dessa forma, as duas abordagens se complementam, proporcionando uma análise mais aprofundada do tema em questão.

6 DADOS DA PESQUISA: AUTOBIOGRAFIA

Segue relato pessoal da primeira autora com base em sua situação familiar e na descoberta da surdez de seu filho:

Eu, Valdirene Nunes da Silva, Pedagoga, possuo 42 anos e sou natural de Sombrio, Santa Catarina. Morei a minha vida toda no município de Cidreira no Rio Grande do Sul e atualmente moro no extremo sul da Bahia, município de Mucuri. Sou mãe de 3 filhos, uma menina de 21 anos, um menino de 8 anos e um de 2 anos. Os dois últimos filhos são do meu atual esposo, Tiago Pereira dos Santos, de 33 anos.

Minha filha mais velha é estudante de Análise de Desenvolvimento de Sistemas e mora no município de Osório. Sempre se dedicou aos estudos e teve um ótimo desempenho na escola. Meu filho do meio sempre foi carinhoso e emotivo. Adora jogos digitais e jogos em grupos. Pratica MuayThai na nova cidade e iniciou o 5º ano escolar em 2022, retornando ao ensino presencial após a pandemia, deixando para trás as aulas remotas. O Benício, mais novo

integrante da família, é o xodó. Agitado e muito inteligente, gosta de brincar com ferramentas do papai e as panelas da mamãe. Gosta de jogar futebol e de tomar banho de piscina no clube do condomínio.

A notícia da segunda gestação foi muito bem recebida pelos papais e trouxe muita alegria para a família. Após 12 anos do nascimento da primeira filha, o ciclo se repetia e a ansiedade aumentava. O mano caçula, na época, já era muito amado desde os primeiros dias e teve um pré-natal tranquilo e bem acompanhado.

Após o nascimento, já com alguns meses, o pequeno caçula foi diagnosticado com bronquiolite, assustando a mamãe. Foi encaminhado ao hospital e precisou ser internado para tratamento. Durante esse período comecei a me sentir cansada, com dificuldades na fala e com fraqueza na musculatura durante algumas atividades básicas, como escovar os dentes. Durante a semana de internação do meu filho, não consegui definir se esses sintomas eram de cunho emocional, cansaço excessivo ou devido à alimentação desregulada.

Passado esse período de internação, busquei médicos para encontrar o diagnóstico desses sintomas que a cada dia me assustavam mais. Após alguns meses de consultas e diagnósticos errados, fui até o hospital da PUC em Porto Alegre e consultei na emergência, realizando diversos exames e chegando a um diagnóstico da minha doença. Fui diagnosticada com Miastenia Gravis (doença rara e autoimune). A Miastenia é uma doença em que o corpo produz uma quantidade excessiva de anticorpos, e esses anticorpos acabam bloqueando a informação que os neurônios encaminham aos músculos, impedindo que a musculatura execute funções básicas como abrir e fechar as mãos, abrir os olhos, engolir a saliva e até mesmo, em casos raros, a doença dificulta a respiração. No meu caso, a produção de

anticorpos foi intensa e acabou desenvolvendo um tumor no timo, órgão localizado próximo ao coração.

Após o longo período de exames e diagnóstico fui submetida a uma cirurgia de timectomia e ao tratamento contínuo para regular a produção de anticorpos e estabilizar os sintomas da Miastenia. Uma das orientações dos médicos era a redução do esforço físico, com descansos ao longo do dia, e o recomendado era evitar uma terceira gestação, pois o risco de uma produção excessiva de anticorpos poderia desencadear uma crise miastênica. Administrei a Miastenia e consegui readequar as minhas atividades ao longo dos anos. Segui o tratamento conforme as orientações dos médicos e sempre fiz os acompanhamentos com os profissionais do hospital da PUC.

Porém, para nossa surpresa, em novembro de 2018, por falta de cuidados, veio a terceira gestação. Após a descoberta da gravidez, busquei obstetras para iniciar o acompanhamento e procurei os médicos da PUC para informar sobre a gestação. Por ser o período próximo às festas de fim de ano, não conseguimos marcar consulta para o mesmo mês, somente para janeiro de 2019. O susto foi grande e o medo tomou conta da rotina do dia a dia. A gestação não foi programada, e as condições financeiras não eram as mais favoráveis para ter um bebê. Ainda em dezembro de 2018, dias antes do Natal, tive muita febre e fui ao pronto-socorro. Fui diagnosticada com infecção urinária. Fui medicada e encaminhada para casa. Já em janeiro, durante o primeiro exame de ecografia, que susto, foi possível identificar que se tratava de uma gestação gemelar. Com o diagnóstico do médico entendemos que um dos fetos estava em desenvolvimento e o outro havia parado de se desenvolver.

Foi constatado que um dos fetos estava se desenvolvendo, já com 8 centímetros de diâmetro, e o segundo feto estava com apenas 6 centímetros de diâmetro. Já na segunda ecografia foram descartadas as chances do

segundo feto sobreviver, pois estava reduzindo de tamanho enquanto o primeiro se desenvolvia naturalmente. Por escolha de Deus, somente um se desenvolveu e o outro teve a interrupção ainda ao longo das primeiras semanas da gestação.

Foi uma gestação acompanhada por muitos médicos neurologistas e obstetras especialistas do hospital da PUC em Porto Alegre. Desde a descoberta da gestação os médicos deixaram claro que o risco não era para a criança e sim para mim, devido à patologia de perda de força muscular.

Ao longo do pré-natal, tudo sempre ocorreu naturalmente, apesar do não desenvolvimento de um dos fetos, a gestação seguia perfeitamente. Em todas as ecografias que eu realizava, as imagens mostravam um bebezinho perfeito e cheio de saúde com bracinhos, mãozinhas, perninhas, olhinhos, boquinha e narizinho bem formados, se desenvolvendo dentro do esperado.

Hoje em dia, com tantos exames gestacionais realizados no pré-natal e com a alta tecnologia mostrando até a aparência do bebê, você acha que está tudo perfeito, a única coisa que os exames realizados na gestação não mostram é que seu bebê poderá nascer surdo. Isso foi o que aconteceu na minha gestação. Tudo de bom que podia acontecer em uma gestação fiquei sabendo durante os nove meses, e então ao nascer meu bebezinho iniciou os exames recomendados para recém-nascidos. Entre os exames existe o teste da orelhinha, a que meu filho foi submetido e não respondeu aos estímulos, sons utilizados para o diagnóstico. No primeiro teste, realizado no dia seguinte ao parto, fui informada que poderia ser devido à pressão de água do parto dentro do canal auditivo, interrompendo o canal do ouvido.

Até este momento estava tudo bem, mas repetimos o exame em dez dias e ele não respondeu novamente. Foi então que o pediatra solicitou uma audiometria infantil, que ele realizou com vinte e um dias de vida. Assim, tivemos a confirmação: meu filho foi diagnosticado com surdez bilateral

profunda. Como pais ouvintes, a notícia foi um choque, um desespero – meu mundo parecia desabar ali em frente ao médico, ao meu esposo e ao meu bebezinho.

Em meio ao meu desespero, o médico, com a intenção de nos tranquilizar, começou imediatamente a nos informar das mais novas tecnologias para que pessoas com surdez pudessem escutar. Entre as informações passadas, uma delas foi o implante coclear. Nós não tínhamos nem ideia do que era e nem como funcionava, mas quando ele nos falou que esse implante seria uma grande chance de meu filho ouvir e falar, nós nem pensamos duas vezes, iniciamos logo as pesquisas atrás de informações sobre o implante coclear.

Procuramos os melhores médicos otorrinolaringologistas da região, com referências no estado e especialistas em implante coclear para dar início ao maior desafio de nossas vidas: fazer nosso filho ouvir e falar. Iniciamos uma rotina de consultas e exames no Instituto Gaúcho de Otorrinolaringologista em Porto Alegre com o Dr. Mauricio Noschangue e toda sua equipe. Novos exames solicitados e um possível diagnóstico para a causa da surdez, o contato com o vírus do Citomegalovirus na gestação. O Citomegalovirus é um vírus comum entre a população brasileira e pode causar a surdez em crianças durante a gestação, sendo imperceptível e sem diagnóstico durante o pré-natal.

Com a confirmação da surdez, eu e meu esposo, por medo das perguntas, dos questionamentos e talvez por ainda não saber como administrar toda a situação, não comentamos com ninguém sobre o assunto, decidimos guardar tudo somente entre nós dois pelo tempo que fosse necessário. Aos 8 meses chegou o dia de colocar o primeiro aparelho auditivo para iniciar a estimulação do nervo auditivo, antes do implante coclear ser implantado. Benício usou o aparelho auditivo externo durante 5 meses e já

era possível perceber um desenvolvimento na audição. O Benício já respondia a sons mais graves e percebia alguns sons aleatórios dentro de casa.

Seguimos com a estimulação até o momento da cirurgia do implante. Em janeiro de 2021 foi realizado o implante coclear, tornado realidade após tanta espera. Após 30 dias foi realizada a ativação do aparelho auditivo, ainda com volumes baixos para a adaptação gradual da audição.

Nos primeiros meses, Benício foi acompanhado pela fonoaudióloga para o desenvolvimento da audição, com o intuito de aprender a ouvir com o implante coclear. Foram algumas semanas com este trabalho sendo realizado uma hora por semana na clínica e uma hora por dia em casa. Devido ao alto custo desse processo de desenvolvimento do Benício de forma particular, buscamos recurso através do SUS, com apoio da prefeitura municipal de Cidreira. Após algumas semanas, o Benício foi chamado para ser atendido no CER Osório (Centro Especializado de Reabilitação). Benício participou de aproximadamente 12 atendimentos no CER, e a partir desses atendimentos já foi possível perceber as primeiras habilidades de audição. Foi então que, por motivos de trabalho do pai, mudamos de estado, encerrando os atendimentos pelo SUS (Sistema Único de Saúde). Contudo, por dificuldade de encontrar em nosso município profissionais que trabalham com fonoterapia, voltamos a fazer atendimentos on-line com a profissional que já o atendia na região sul pela rede particular.

Benicio não pode ficar sem as sessões de fonoterapias, pois é através delas que ocorre a reabilitação auditiva, processo que é desenvolvido ao longo dos anos, visando a trabalhar a percepção auditiva. Essa atividade é necessária para a estimulação do nervo auditivo em várias funções, como a recepção e interpretação dos sons. O trabalho com o deficiente auditivo, usuário ou não de implante coclear, deve ser contínuo, pois o deficiente vive diariamente em processo de aprendizagem. No caso de implantados como

Benício, os treinos elaborados pela fonoaudióloga são de habilidades auditivas. Essas habilidades trabalhadas diariamente, como a detecção, discriminação, localização, reconhecimento e compreensão do som, além da atenção e da memória auditiva, são necessárias para existir a interpretação.

7 ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A AUTOBIOGRAFIA

A inclusão na educação é um tema relevante e atual, que tem impulsionado mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na organização escolar. Apesar disso, a educação de surdos ainda é frequentemente abordada de maneira clínica, sem considerar a pessoa surda como parte de uma família que precisa de apoio e orientação sobre a deficiência auditiva e a cultura surda. Apesar dos avanços do Atendimento Educacional Especializado, é necessário refletir sobre como incluir de fato os surdos e as suas famílias no contexto educacional, proporcionando uma formação mais completa e inclusiva para todos.

É importante ressaltar que há uma diferença entre ser surdo e ser deficiente auditivo. A deficiência auditiva se refere à perda total ou parcial da capacidade de ouvir, enquanto a pessoa surda é aquela que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua principal e participa ativamente da comunidade surda. Para esses indivíduos, aqueles com deficiência auditiva que não sabem Libras não são considerados surdos.

Além do apoio técnico no âmbito escolar, é necessário que as famílias tenham suporte para acessar serviços de saúde e de educação, ampliando suas possibilidades de escolha e de comunicação com a criança. A produção de estudos que abordem tanto os desafios enfrentados pela família em cada escolha, quanto a eficácia das intervenções disponíveis, é fundamental para o desenvolvimento

saudável e pleno da criança com deficiência auditiva e para a qualidade de vida de toda a família.

Ainda, é preciso destacar que a decisão pela indicação do implante coclear para crianças com deficiência auditiva requer uma avaliação cuidadosa de diversos aspectos. Além da intenção dos pais de melhorar a qualidade de vida dos filhos, é necessário considerar as dificuldades enfrentadas pela criança com o uso do implante, as expectativas geradas em torno da cirurgia, a ansiedade que pode surgir durante o processo de reabilitação, a autoimagem da criança em relação à sua deficiência auditiva e ao implante, a percepção da fala após o implante, a qualidade de vida da criança e da família, o contexto escolar, familiar e social em que a criança está inserida, as dimensões psicológicas da criança e dos pais, bem como o processo de reabilitação pós-cirurgia. Por isso, estar bem informado e considerar todos esses fatores antes de decidir pela indicação do implante coclear é essencial.

É importante ressaltar que a deficiência auditiva não define completamente a identidade do indivíduo, e que há diferentes formas de se comunicar e se relacionar com o mundo. Existem pessoas surdas que utilizam a Libras como sua língua natural e preferencial, enquanto outras pessoas com deficiência auditiva optam pela oralidade, usufruindo de recursos como aparelhos auditivos e implante coclear. Além disso, a leitura orofacial também pode ser uma ferramenta útil para a comunicação com pessoas ouvintes.

Para as famílias que recebem uma pessoa com deficiência auditiva em casa, é fundamental ter acesso não só a informações sobre as diferentes formas de comunicação, mas também sobre maneiras de lidar com os desafios que podem surgir no dia a dia, como a dificuldade de entender a fala em ambientes com ruído ou a necessidade de adaptar

o ambiente para melhorar a audição. Tudo isso pode ajudar a apoiar a família e a promover uma convivência saudável e inclusiva.

No contexto atual do Brasil, a legislação garante atendimento adequado à população surda, tanto no âmbito escolar quanto não-escolar, através do cumprimento das exigências do Decreto Nº 5.626/05 (BRASIL 2005), que regulamenta a Lei Nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002). Reconhecer o surdo como um sujeito bilíngue (Português e Libras) e proporcionar acessibilidade comunicacional é uma atitude que promove equidade. No entanto, é fundamental destacar a necessidade de oferecer apoio técnico às famílias, a fim de que possam ter acesso aos serviços de saúde e educação, ampliando as possibilidades de escolha em relação ao tratamento e à forma de comunicação da criança surda.

Dessa forma, torna-se imprescindível que a sociedade em geral, e os profissionais da área de educação em particular, estejam cientes da importância da inclusão e acessibilidade para a população surda. A inclusão efetiva depende não apenas de uma legislação adequada, mas também de ações que visem ao desenvolvimento de uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Além disso, a formação dos profissionais que atuam com pessoas surdas deve contemplar não apenas o conhecimento técnico, mas também a compreensão da cultura surda e a importância do apoio às famílias nesse processo.

Por fim, é necessário enfatizar a relevância do envolvimento da família no processo educativo da criança surda, especialmente na escolha do método de comunicação e nas tomadas de decisão em relação ao tratamento. A disponibilidade de serviços de saúde e educação adequados, aliada à valorização da diversidade e ao comprometimento dos profissionais e da família, são elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com as pessoas surdas.

8 CONSIDERAÇÕES DE UMA MÃE

A importância da rede de apoio à família da pessoa com deficiência é inquestionável, pois essa rede oferece os suportes emocional, afetivo e psicológico que ajudam a minimizar os impactos da deficiência. É essencial que os profissionais envolvidos no processo de inclusão entendam a relevância da participação da família, porque a troca de informações e experiências entre eles constrói um ambiente inclusivo e acolhedor.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de uma abordagem mais ampla da deficiência, que envolva não apenas o aspecto biológico, mas também o social e o cultural. A sociedade precisa se conscientizar sobre a importância da inclusão e sobre a valorização da diversidade humana, combatendo preconceitos e estigmas que ainda existem em relação às pessoas com deficiência.

Por fim, é fundamental que as políticas públicas sejam efetivas no que se refere à inclusão e ao acesso à saúde, à educação, ao trabalho e ao lazer para as pessoas com deficiência. Isso engloba a ampliação e melhoria da oferta de serviços públicos, bem como a garantia de acessibilidade em todos os espaços, promovendo assim a plena participação e cidadania dessas pessoas na sociedade.

Diante dessas reflexões, estabelece-se que a inclusão da pessoa com deficiência é uma questão de direitos humanos e que, para alcançá-la, é preciso um esforço coletivo de toda a comunidade. A integração não é um favor que se faz, mas um dever que se cumpre para garantir a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência.

Receber a notícia da deficiência de um filho pode desencadear uma angústia extrema e gerar inquietações que nos deixam perdidos e

aterrorizados. Embora essa reação seja compreensível, é importante destacar que o convívio diário e a superação das barreiras podem trazer amor e alegria aos corações. Ainda assim, reconhecemos que a jornada da família será longa e exigirá muita dedicação.

Assumir o papel de mãe de uma criança com deficiência requer uma atenção constante, porque muitas vezes ela conta apenas com nosso olhar carinhoso para protegê-la e orientá-la. Entretanto, essa vigilância excessiva pode acabar sufocando a criança e impedindo seu desenvolvimento, já que acreditamos ser as únicas capazes de ajudar e nos sentimos responsáveis pela situação.

Quando encontramos pessoas que vêm ao nosso auxílio buscando ajudar e a mostrar outro caminho a ser traçado, percebemos que o mais importante no nosso papel de mãe é o amor, a paciência, a proteção e a eterna busca por melhores condições de vida para nosso filho.

No caminho, nos deparamos com todos os medos possíveis: o medo de não sermos boas o suficiente para auxiliar no desenvolvimento do filho, e até o medo de não estarmos mais presentes. Contudo, a estrada é longa, e as mudanças no mundo estão ocorrendo: as deficiências já não permanecem somente no seio familiar, proporcionando, assim, maior estimulação da criança e preparando-a para a vida em sociedade.

Atualmente, meu filho frequenta a Educação Infantil em uma escola pública, bem pequena e de poucos recursos. Ali ele é muito bem acolhido e possui uma monitora de sala que o acompanha. A escola não oferta o AEE.

CONSIDERAÇÕES

Encerrar uma discussão tão ampla é difícil, mas podemos deixá-la em aberto para outras discussões. A chegada de um filho é um momento

único que torna-se ambíguo quando essa criança tem uma deficiência, uma vez que o filho idealizado já não existe e dá lugar a um novo ser que traz, além do amor, sentimentos de inquietação, pois o período do diagnóstico é cercado por incertezas e temores.

Quando os pais são adequadamente orientados, a aceitação da deficiência auditiva pode ser facilitada, já que são apresentadas possibilidades e condutas que viabilizam o desenvolvimento da criança. É essencial reconhecer as necessidades de informação dos pais, pois a incompetência pode ser uma reação comum ao diagnóstico, mas tende a diminuir com o tempo à medida que os pais recebem informações sobre as influências da deficiência no desenvolvimento da criança, reduzindo seu estresse emocional (COLNAGO, 2000). O autor Colnago (2000) ainda destaca que a responsabilidade de ajudar no desenvolvimento físico, afetivo e social da criança é desafiadora e gratificante, apesar de gerar insegurança nos pais em relação à sua capacidade.

No contexto da surdez, há diferentes possibilidades de reabilitação, tais como abordagens oralistas, gestuais, bilíngues, e, ainda, a utilização de Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI) ou Implantes Cocleares. Durante o diagnóstico, os pais combinam suas próprias concepções com as informações, orientações e atitudes dos profissionais, além do acesso aos recursos da comunidade, a fim de tomar decisões que influenciam o futuro da criança.

É crucial entender que a conquista do bilinguismo é possível para indivíduos com deficiência auditiva, e que a escola comum pode se tornar um ambiente acolhedor para eles. Para isso, é necessário que haja uma renovação na estrutura escolar, juntamente com a disponibilidade de informações adequadas para as famílias sobre o processo educativo.

Além disso, a formação dos professores deve abranger discussões sobre as questões familiares relacionadas à pessoa com deficiência, juntamente com outras questões relevantes que possam ser abordadas – como uma concepção bilíngue desde a formação docente até o entendimento sobre as ações na escola.

Nos dias de hoje, a inclusão deve ser vista como um direito de todos e um dever do Estado, que envolve suas instituições de maneira ampla, não atribuindo somente a responsabilidade ao professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A comunidade escolar como um todo deve se envolver na acolhida das famílias e incluí-las nas propostas, considerando que a maioria dos alunos com deficiência auditiva tem uma história familiar.

Em resumo, a educação inclusiva é um processo que requer acesso da família desde o início, além de conexão entre professores, alunos e familiares, e onde o AEE pode ser um espaço para dar voz aos personagens e verificar as especificidades de cada indivíduo. É essencial que todos os envolvidos no processo participem ativamente e que as escolas comuns e especiais se unam para construir um país mais inclusivo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALVES, Gislene de Araújo. Construção da identidade profissional docente: trajetórias de vida e formação. In: **ANAIS... VI Congresso Nacional de Educação, 2020**, On-line. VI Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Editora Realize, 2020. v. VI.
- BERTONI, S.; CANDELORI VIDAL, M. H.; SOUZA, N. C.; MEIRA MOTA, F.; FERNANDES DE OLIVEIRA, T. Terapia Corporal: um projeto de extensão da FAEFI/UFU que atende pais e cuidadores de pessoas com necessidades especiais. **Extensão**,

Uberlândia, MG, v. 11, n. 1, 2012. DOI: 10.14393/REE-v11n12012-20861. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20861>. Acesso em: 10 de nov de 2022.

BRASIL, Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

BRASIL. **Lei 8.069/90**. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 10 de maio de 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1. Acesso em: 10 de maio de 2022.

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

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

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm – Acesso em: 10 de maio de 2022.

BRITO, A. M. W.; DESSEN, M. A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999.

BRITO, Angela Maria Waked de. DESSEN, Maria Auxiliadora. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicol. Reflex. Crit.** 12 (2), 1999.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus Pais**. Trad. Raquel Mendes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CALHÁU, Socorro; NOGUEIRA, Angelica Raimundo. A escrita e o desvelamento da realidade vivida nos presídios brasileiros: uma leitura amorosa do livro *Além das grades*, de Samuel Lourenço Filho. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 07, n. 20, p. 18-37, jan./abr. 2022.

CAVALCANTI F. **Pessoas muito especiais**: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2003

CERVO, Amado Luiz., BERVIAN, Pedro Alcino., SILVA, Roberto da. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Disponível em: <http://fumeec.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788576050476>. Acesso em: 12 de maio de 2022.

COLNAGO, N. A. S. **Orientação para pais de crianças com Síndrome de Down: elaborando e testando um programa de intervenção**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

EIZIRIK, Cláudio L.; BASSOLS, Ana Margareth S. **O ciclo da vida humana**: uma perspectiva psicodinâmica. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, O.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (Orgs.). **Tornar a Educação**

Inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 25-53. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/analuciah/tornar-a-educacao-inclusiva-13068004>. Acesso em: 21 de jun. de 2022..

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. Inclusão: **Revista de Educação Especial**, Brasília (DF), v. 5, n. 2, p. 32-38, jul./dez. 2010. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52429/1/2010_art_rvfigueiredo.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2022.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Tânia Mafra (org). **Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2002.

LEVINE ME. **Introduction to clinical nursing**. Philadelphia: Davis; 1989.

MARQUES, Circe Mara; CARON, Lurdes; CRUZ, Adriane Alves da. **Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola**. Práxis Educativa, vol. 15, 2009. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

NÚÑEZ, B. La Familia con un Hijo con Discapacidad: sus Conflictos Vinculares. **Archives Argentinian of Pediatrics**, Buenos Aires: Sociedad Argentina de Pediatría, 101(2), pp. 133-42, 2003.

Paniagua, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. COLL, C., MARCHESI, A.; J. PALÁCIOS. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais** (pp. 330-346). Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Priscila Krauss; LOVISI, Giovanni Marcos. Prevalência da depressão gestacional e fatores associados. **RevPsiqClín**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 4, p. 144- 153, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SÁ, Sumaia Midlej Pimenta; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.** v.16 n.1 São Paulo abr. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822006000100008. Acesso em: 10 de maio de 2022.

TALARICO, Cahue Alonso; SAMPAIO, Ricardo Alves. O novo conceito de pessoa com deficiência e sua aplicabilidade por órgãos fiscalizadores ou reconhecedores de direitos estatais. **Revista digital constituição e garantia de direitos**. vol. 12, nº 2.

Disponível em: <file:///C:/Users/tbb/Downloads/ppgd,+EDI%C3%87%C3%83O+-+230-251+-+CONCEITO.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

UNICEF. **A situação mundial da Infância de 2013:** crianças com deficiência. 2013. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2013_deficiencia.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2022.

8

ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: O ACESSO ÀS INFORMAÇÕES COMO POSSÍVEL ESTRATÉGIA PARA A PERMANÊNCIA

Patrícia de Oliveira Luz

Vinicius Martins Flores

1 INTRODUÇÃO

O atendimento de condições que possibilitem os estudantes com deficiência a ingressar e concluir um curso de nível superior está previsto em leis que visam garantir uma educação inclusiva em todos os níveis. No entanto, os desafios para que esse direito seja, de fato, garantido ainda estão muito presentes. Basta circular pelo espaço físico de algumas instituições de ensino que logo se percebem as tantas barreiras possíveis de serem encontradas por um estudante com deficiência. Sem o acesso aos espaços físicos, ao conteúdo das aulas ou ainda às informações importantes relacionadas à vida acadêmica, em igualdade de condições com os colegas, estudantes com deficiência têm seus direitos básicos desrespeitados. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146 de 2015, além das barreiras urbanísticas e arquitetônicas, uma pessoa com deficiência pode encontrar ainda barreiras nos transportes, barreiras atitudinais e tecnológicas, assim como barreiras nas comunicações e na informação. As duas últimas são o foco principal no desenvolvimento desta pesquisa, que tem como contexto a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mais especificamente o Campus Litoral Norte, de modo a verificar se há

informações disponíveis capazes de orientar estudantes e servidores da Universidade quanto aos atendimentos educacionais especializados.

Com o presente estudo, pretendeu-se analisar as ações da Instituição acerca da forma com que disponibiliza informações e orientações sobre o procedimento de atendimentos educacionais especializados para docentes e gestão acadêmica capazes de orientar sobre permanência de estudantes com deficiência no Campus Litoral da UFRGS, primeiro campus fora da cidade sede da Universidade.

Somado a isso, definiram-se como objetivos específicos: (I) identificar, nos documentos institucionais, a existência de orientações sobre acessibilidade e atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência; (II) verificar se questões relacionadas à inclusão e acessibilidade estão presentes no site do Campus e dos cursos ofertados; e (III) relacionar o que prevê a legislação sobre inclusão e acessibilidade com as práticas institucionais.

Este trabalho justifica-se pela relevância do tema, pois é necessário avançar na garantia do direito de acesso aos estudantes com deficiência a todos os espaços e serviços disponíveis à comunidade universitária. O estudo poderá contribuir com a identificação de melhorias necessárias, além de facilitar o processo de análise de outras Instituições.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico estrutura-se em três segmentos: permanência e ações afirmativas no ensino superior, educação inclusiva e, por fim, acessibilidade no ensino superior. Para abordar tais questões, além da legislação referente ao tema, foram consideradas pesquisas desenvolvidas no contexto do ensino superior.

2.1 PERMANÊNCIA E AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Ao ingressar no ensino superior, os estudantes podem se deparar com alguns desafios que dificultam a permanência na Universidade. As oportunidades existentes para além do ensino, como as possibilidades de inserção em projetos de extensão e de pesquisa, estão presentes no ambiente acadêmico. No entanto, é preciso considerarmos que existe uma transição do ambiente escolar para o universitário capaz de demandar uma maior autonomia nos estudos, além de questões como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, e, em algumas vezes, até mesmo o distanciamento da família. Isto sem contar as possíveis lacunas na aprendizagem de conteúdos que precedem o ingresso na Universidade ou as dificuldades em se integrar a um novo ambiente. Esses desafios não surgem apenas para estudantes, mas principalmente para as Instituições, e podem acabar contribuindo para a não conclusão do curso escolhido.

Conforme Souza e Oliveira (2020, p. 39, *apud* CISLAGHI, 2008, p. 66), o conceito de permanência se refere ao “objetivo final de um conjunto de políticas e programas institucionais para manter um estudante e, também, como a resultante de diversos fatores que levam o estudante decidir permanecer num curso”. Souza afirma ainda que “frequentemente, a decisão de abandonar a educação superior decorre da ausência de um ambiente que seja receptivo às demandas manifestadas ao longo da graduação e, assim, dificultam a sua permanência” (2020, p. 40).

Nas situações em que estejam presentes vulnerabilidades socioeconômicas, em especial as que estão submetidos indígenas, pessoas negras e pessoas com deficiência, por muito tempo nem sequer o acesso ao ensino superior era possível. Esta realidade representava uma negação do exercício de cidadania no que concerne ao direito à educação, previsto

na Constituição do Brasil. Portanto, antes de poder se preocupar com a permanência, era preciso acessar as instituições de ensino superior.

Com o surgimento de Políticas Públicas que vêm buscando ampliar a presença de pessoas historicamente excluídas do ensino superior, esse cenário começou a se alterar, ainda que com importantes desafios a serem ultrapassados.

Com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta tal dispositivo legal, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs) passaram a ter o prazo máximo de 4 anos para apresentar uma reserva de, no mínimo, 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública, as quais podem ser preenchidas por pessoas autodeclaradas negras, indígenas e pessoas com deficiência. Essa Lei foi alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com relação às pessoas com deficiência, a publicação da LBI (Lei nº 13.146/2015) constitui um importante marco na busca por garantia de direitos, incluindo o direito à educação. Quanto ao acesso ao ensino superior, o Art. 30 descreve as medidas a serem adotadas nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos. No item II do Art. 28 encontra-se previsto:

Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, *permanência*, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos e acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015, grifo nosso)

No mesmo Art. 28 da LBI, no item III, há a previsão da garantia de "projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado". Além disso, o item XIII do mesmo Artigo inclui o "acesso à

educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015).

Cabe ressaltar que o Decreto nº 7611 de 2011, o qual dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE), no seu Art. 1º já previa, como dever do Estado, a "garantia de um sistema educacional inclusivo *em todos os níveis*, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades" (BRASIL, 2011, grifo nosso). Conforme o Art. 2º do mesmo Decreto, o atendimento educacional especializado refere-se aos "serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes" (BRASIL, 2011). Como público-alvo do referido Decreto, encontram-se as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

2.3 ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Especificamente quanto ao ensino superior, o Decreto nº 7611/2011 prevê, no item VII, § 2º do Art 5º, a "estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior". Ressalta-se que, conforme a LBI, acessibilidade refere-se à:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologia, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015)

Em consonância com essa definição, no § 5º, do mesmo Art. 5º do Decreto nº 7611/2011, consta que "os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras

físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011). Ao conceitualizar o termo “barreiras”, um dos aspectos apontados na LBI refere-se àquilo que possa limitar ou impedir o acesso à informação, questão considerada aqui como fundamental para que um estudante com deficiência tenha as informações necessárias sobre os serviços que irão possibilitar a permanência dele na Universidade até a conclusão de seu curso.

Ainda relacionado ao acesso à informação, ressalta-se a importância de que as informações sobre os serviços previstos no Decreto nº 7611/2011 estejam acessíveis não só para estudantes com deficiência, de modo que, por exemplo, eles possam ter conhecimento sobre os trâmites necessários para acessar recursos de tecnologia assistiva. É igualmente essencial que docentes e equipes técnicas tenham as informações necessárias para identificar eventuais necessidades de atendimento educacional especializado e orientar os estudantes quanto às formas de acessá-los.

Somado a isso, é de extrema importância que algumas orientações façam parte do cotidiano das equipes, uma vez que a forma como as informações são disponibilizadas também são determinantes para o acesso. A título de exemplo, pode-se citar a necessidade de que imagens tenham descrição, pois usuários de leitores de tela não conseguem acessá-las sem esse recurso. No caso de pessoas surdas, vídeos sem legendas ou interpretação em libras serão inacessíveis.

Anache e Cavalcante (2018) referem que barreiras atitudinais precisam ser rompidas para que estudantes com deficiência possam concluir seus cursos, já que, para tanto, eles precisam ter “condições de acesso ao currículo, às informações que circulam no meio acadêmico, à

tecnologia e aos recursos humanos capacitados” (2018, p. 120). As autoras citam que “a falta de informação sobre as deficiências e as necessidades específicas” (p. 122) podem contribuir para que ainda se tenha muito preconceito, sugerindo que tais informações sejam disponibilizadas nos veículos de comunicação da Universidade. Schmit e Romanini (2020), em uma pesquisa feita com professores de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul, também ressaltam a importância de se dar maior visibilidade ao tema, citando, além da utilização dos sites para disponibilizar conteúdos, a necessidade de se fazer ações de capacitação sistemáticas. Para isto, é preciso investir na criação de uma cultura inclusiva nas Instituições. Conforme observa Dantas (2017), é vital que se busque estratégias para a eliminação de barreiras atitudinais:

As Instituições de Educação Superior, a partir dos estudos observados, têm muito o que avançar, principalmente, na eliminação das barreiras atitudinais, que reverberam nas barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais, entre outras, porque se influenciam mutuamente e incidem diretamente no processo de aprendizagem e permanência do estudante com deficiência. (DANTAS, 2017, p. 42)

Conforme informações constantes no site do Ministério da Educação (MEC), em consonância com os Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e com o edital Incluir nº 04/2008, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, que “tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (PROGRAMA INCLUIR, 2018), passa a publicar editais, desde 2005, no sentido de apoiar a criação e a reestruturação desses núcleos nas IFES.

Em pesquisa realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Souza e Oliveira (2020) propõe ações para o acesso e

permanência de estudantes com deficiência a partir dos seguintes fatores: de acesso, estrutural, atitudinal, pedagógico e comunicacional. Cabe destacar que, entre as ações propostas, encontra-se uma maior comunicação do setor responsável pelas ações voltadas para a acessibilidade com as coordenações dos cursos e dessas com os professores, de modo que o estudante com deficiência tenha acesso ao conteúdo das aulas da mesma forma que os demais estudantes.

O autor aponta ainda a necessidade de uma maior aproximação do setor responsável pelas ações voltadas à acessibilidade com estudantes com deficiência, estreitando a comunicação de modo a favorecer um sentimento de pertencimento. Além disso, destaca que o fator estrutural representou o maior número de barreiras e que o fator atitudinal demonstrou ser o mais delicado, mas que poderia beneficiar-se de uma aproximação entre a Universidade e o Coletivo de Pessoas com Deficiência da Instituição. Por fim, destacou a necessidade de melhoria na comunicação interna sobre assuntos de interesse dos estudantes com deficiência, ressaltando a gravidade das barreiras de comunicação, pois podem se traduzir em situações nas quais estudantes com deficiência fiquem excluídos tanto de atividades acadêmicas quanto de lazer.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada com uma abordagem qualitativa. O método de investigação foi o estudo de caso que, segundo Motta-Roth e Rabuske, "possibilita o estudo intensivo de um indivíduo... ou grupo... com vistas a obter generalizações a partir de uma análise abrangente do tópico de pesquisa como um todo" (2010, p. 114). Para o levantamento de dados, utilizou-se o procedimento de pesquisa documental. Conforme Lakatos e Marconi, "a característica da pesquisa documental é que a

fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias" (2003, p. 174).

Para o levantamento dos dados, foram objeto de análise os materiais disponibilizados nos sites de setores da Universidade ligados à Administração Central com suas atividades voltadas a estudantes da graduação ou a servidores que trabalham em unidades acadêmicas. Dentre os materiais analisados, está o “kit graduação”, que envolve uma série de orientações direcionadas ao trabalho das comissões de graduação e dos Departamentos.

Além dos setores vinculados à Administração Central, foi igualmente avaliado o site do Campus Litoral Norte, bem como dos cursos de graduação e dos setores de atendimento aos estudantes vinculados à Unidade. A análise do material disponibilizado nos endereços eletrônicos dos setores foi realizada no decorrer do mês de abril de 2022. A leitura dos documentos foi feita a partir do critério de busca por conteúdo que envolvesse os temas inclusão e acessibilidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Realizou-se a sistematização da análise dos resultados de maneira alinhada aos objetivos específicos desta pesquisa. Informações relacionadas aos documentos analisados também aparecem em quadros, visando facilitar a compreensão sobre o conteúdo estudado.

4.1 ORIENTAÇÕES SOBRE ACESSIBILIDADE E SOBRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Com relação aos setores vinculados à Administração Central, analisou-se o site da Universidade, o material disponibilizado sobre o

ingresso na Graduação, o site do Programa de Extensão “Por dentro da UFRGS”¹, o material disponibilizado pela Pró-Reitoria de Graduação no “Kit Graduação”², o site da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis³, o site da TUAUFRGS⁴ e o site do INCLUIR – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade⁵.

Na página inicial do site da Universidade encontra-se o link para o site do INCLUIR. No entanto, ele está posicionado em um local com outros links diversos, ou seja, não está fixado, nem em um local de destaque ou de fácil acesso. Além de não dar visibilidade ao tema, essa informação disposta em formato de “carrossel” pode inviabilizar o acesso de quem busca orientações. Cabe ressaltar que se trata do site da Universidade, ou seja, o principal local de acesso às informações tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade externa. Nesse sentido, considerando que se trata da página que centraliza informações sobre a Universidade, é possível identificar uma significativa barreira no acesso à informação.

O site “Ingresso na Graduação – como entrar na UFRGS”⁶ é estruturado a partir de perguntas e respostas sobre os procedimentos que envolvem o ingresso na Universidade. Entre os links na página inicial, existe uma aba sobre “Pessoas com Deficiência”, onde são disponibilizadas informações sobre a reserva de vagas. Na aba “Calouro”, há um guia com alguns links que podem ser úteis e, entre eles, consta um com o título “Pessoa com Deficiência”. Dessa vez, clicando no link, é possível acessar uma breve explicação sobre o

¹ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/pordentrodaufrgs/>

² Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prograd/prograd/comgrad-departamento/kit-graduacao/>

³ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/prae/>

⁴ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/tuaufrgs/>

⁵ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/incluir/>

⁶ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ingresso/>

INCLUIR, assim como links para o site do INCLUIR e para o Catálogo de Serviços da TUAUFRGS, onde se pode encontrar as orientações sobre acessibilidade. Observa-se que, para os processos seletivos de ingresso, as solicitações de acessibilidade devem ser encaminhadas para a Comissão Permanente de Seleção (COPERSE) e não para o INCLUIR. Ou seja, os procedimentos mudam após o ingresso na Universidade.

Outro site voltado ao ingresso na Universidade, neste caso dirigido especialmente aos estudantes oriundos de escolas públicas, é o site do Programa de Extensão “Por dentro da UFRGS”. Na página inicial, não estão presentes informações relacionadas à inclusão e acessibilidade ou alguma referência ao INCLUIR, mas é possível acessar o site do INCLUIR e uma breve explicação sobre o Núcleo nas abas “Auxílios” e “O que a UFRGS me oferece?”.

O “Kit Graduação” é uma página criada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) na qual é possível achar orientações para o desenvolvimento de atividades no âmbito das Comissões de Graduação (COMGRAD), assim como as responsáveis pela coordenação dos cursos de graduação e dos Departamentos, órgãos onde estão lotados os docentes. Nesta página, não foi encontrada nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade ou o link para o site do INCLUIR. Mesmo ao acessar a aba “#ACOMPANHA!”⁷, que trata do programa de acompanhamento discente na graduação, não há informações relacionadas ao tema.

Na página inicial do site da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), não há informação alguma sobre o tema inclusão e acessibilidade, assim como não existe link para o site do INCLUIR entre os demais links

⁷ Link do site #ACOMPANHA!: <https://www.ufrgs.br/prograd/acompanha/>

disponíveis como “Nossos serviços”. No entanto, ao clicar na aba “Quem somos”, é possível observar que o INCLUIR consta como um dos setores vinculados à PRAE. Destaca-se que, mesmo no local onde aparece a informação de que o INCLUIR está vinculado a essa Pró-Reitoria, não há link remetendo ao site do Núcleo, somente informações sobre a equipe.

Também vinculada à PRAE, conforme a aba “Quem somos” no site desta Pró-Reitoria, a TUAUFRGS – Central do Aluno conta com um catálogo de serviços para os estudantes. Na página inicial do site da TUAUFRGS, não consta nenhuma referência às questões de inclusão e acessibilidade, assim como não existe link para o site do INCLUIR. Ao acessar o Catálogo, entre os serviços disponibilizados, encontra-se o link “acessibilidade”, em que é possível verificar os procedimentos para solicitação de serviços em tal área. Na página inicial da PRAE, está presente um link para acesso ao site dessa Central.

Por sua vez, no site do INCLUIR, foi possível encontrar informações sobre capacitações envolvendo o tema da inclusão e da acessibilidade voltadas especialmente para o ensino superior, além de alguns materiais, como cartilhas e um repositório com artigos. Além disso, estavam presentes informações sobre os serviços oferecidos e sobre as formas de solicitação de atendimento. Também foi identificada a disponibilização de um folder, com versão acessível, contendo informações sobre o trabalho do Núcleo com a seguinte “chamada”: “Divulgue nossos folders na sua Unidade”. No folder, são apresentadas respostas para as seguintes perguntas: “Você conhece o INCLUIR?”, “quem é atendido pelo INCLUIR?”, “quais são os serviços disponíveis?”, “como solicitar atendimento?”, além do endereço do site para informações adicionais. No entanto, observa-se que as orientações sobre como solicitar atendimento são diferentes das existentes no site,

não sendo informada a necessidade de preenchimento de formulário e, em alguns casos, de abertura de processo. De qualquer maneira, como é indicado o e-mail do Núcleo, é possível obter as informações adequadas, ainda que em um segundo momento. Destaca-se que em nenhum dos sites analisados foi observada a presença do folder mencionado.

No quadro a seguir, procurou-se sistematizar, de maneira sintética e clara, as informações relacionadas aos setores vinculados à Administração Central que foram objeto de análise.

QUADRO 1 – Sites da Universidade com informações voltadas à comunidade interna e externa sobre a graduação

Site	Endereço	Breve explicação	Informações sobre inclusão e acessibilidade
UFRGS	http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial	Site da Universidade	Há um link para o site do INCLUIR em um espaço em formato de carrossel, o qual fica alternando com outros links
Ingresso na Graduação - como entrar na UFRGS	https://www.ufrgs.br/ingresso/	Espaço onde constam informações sobre ingresso nos processos seletivos de graduação da UFRGS	Na página inicial, é possível acessar informações sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência e, na aba “calouro”, há informações sobre o INCLUIR com acesso ao site do Núcleo.
Por dentro da UFRGS	https://www.ufrgs.br/pordentrodaufrgs/	Programa de Extensão vinculado ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social – DEDS/PROEXT	Na página inicial do site, não há informações sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade ou link para o site do INCLUIR. No entanto, é possível acessar o link para o site do INCLUIR por dois caminhos: “Auxílios” e “O que a UFRGS me oferece”, ambos na página inicial do site.
Kit Graduação – PROGRAD	https://www.ufrgs.br/prograd/prograd/comgrad-departamento/kit-graduacao/	Espaço no site da PROGRAD com orientações de apoio para o desenvolvimento das atividades de comissões de graduação e Departamentos	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE	https://www.ufrgs.br/prae/	Site da Pró-Reitoria	Na página inicial do site, não existem informações sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade ou link para o site do INCLUIR, bem como as atividades do Núcleo não constam entre os serviços da PRAE. No entanto, o setor consta na estrutura da Pró-Reitoria na aba “Quem somos”.
TUAUFRGS	https://www.ufrgs.br/tuaufgrs/	Uma central do aluno que abriga o catálogo de serviços do aluno	Na página inicial do TUAUFRGS não há informação sobre o tema ou o link para o site do INCLUIR. Ao acessar o catálogo de serviços, está presente o link “acessibilidade” com os procedimentos para a solicitação de serviços.

FONTE: Elaborado pelos autores (2022).

Na tabela apresentada, percebe-se que o site do INCLUIR possui um link para "Orientações para pessoas com TDAH e/ou Transtornos Específicos de Aprendizagem". Embora o atendimento do INCLUIR seja destinado a "pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação", o Núcleo fornece informações sobre opções de atendimento para TDAH e transtornos específicos de aprendizagem. É importante destacar que o site do INCLUIR possui informações relevantes sobre inclusão e acessibilidade, mas seria útil se estas informações estivessem disponíveis em outros lugares ou se o link para o site do INCLUIR fosse mais fácil de encontrar.

4.2 PRESENÇA DE QUESTÕES RELACIONADAS À INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO SITE DO CAMPUS LITORAL NORTE E DOS CURSOS OFERTADOS NA UNIDADE

O Campus Litoral Norte é o primeiro Campus fora da cidade sede da UFRGS, tendo iniciado suas atividades em 2014, no município de Tramandaí, litoral norte gaúcho. Conforme informações encontradas no

site⁸ da Unidade, não há, na estrutura organizacional, um setor voltado às questões de inclusão e acessibilidade, ou seja, ainda que distante em torno de 110 km da sede, o Campus, assim como as demais unidades da UFRGS, parece contar somente com o atendimento do INCLUIR.

Na estrutura organizacional, além das Comissões de Graduação dos cursos, é possível identificar três setores que contam com atividades de atendimento aos alunos. Assim, além do site do Campus, foram analisados os sites dos cursos de graduação vinculados à Unidade, conforme informações disponíveis no site, e dos seguintes setores: (I) Divisão de Atendimento ao Aluno; (II) Núcleo de Assistência ao Aluno e (III) Núcleo Pedagógico.

Na página inicial do site do Campus, não há informações sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade ou link para o site do INCLUIR. Está presente o link para o site da TUAUFRGS, mas em um formato no qual ocorre um revezamento com outros links, o que pode dificultar a identificação e o acesso. Na página inicial, é possível acessar os links para os sites dos cursos. No entanto, ao analisar esses espaços, observa-se que em nenhum deles há informações sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade ou sobre o INCLUIR.

Quanto aos setores de atendimento aos estudantes, apenas o Núcleo Pedagógico conta com informações sobre o tema e, ainda assim, de maneira restrita. Na página inicial do site do Núcleo, é possível observar a aba “Inclusão e acessibilidade”, que traz algumas informações sobre o assunto, faz referência a legislações e informa sobre o trabalho do INCLUIR, além de disponibilizar link para o site do setor. Contudo, para acessar o site do setor, é preciso percorrer um

⁸ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/campuslitoralnorte/>

caminho que pode dificultar o acesso a essas informações, qual seja: “Institucional” → “estrutura organizacional” → “Núcleo Pedagógico”.

No quadro abaixo, procurou-se sistematizar, de maneira sintética, as informações relacionadas aos setores vinculados ao Campus Litoral Norte, objeto de análise. No quadro, fica evidenciada a falta de informações sobre o tema.

QUADRO 2 – Sites do Campus Litoral Norte com informações voltadas à comunidade interna e externa sobre a graduação

Site	Endereço	Breve explicação	Informações sobre inclusão e acessibilidade
UFRGS Litoral	https://www.ufrgs.br/campus/litoralnorte/	Site do Campus	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	https://www.ufrgs.br/bict/	Site do curso	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.
Desenvolvimento Regional – bacharelado	https://www.ufrgs.br/desreg/	Site do curso	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.
Engenharia de Gestão de Energia	https://www.ufrgs.br/ege/	Site do Curso	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.
Engenharia de Serviços	https://www.ufrgs.br/ese/	Site do Curso	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.
Geografia – Litoral	https://www.ufrgs.br/geografia/litoral/	Site do Curso	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.

Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza	https://www.ufrgs.br/educampolitoral/	Site do Curso	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.
Licenciatura em Ciências Sociais – EaD	https://www.ufrgs.br/ciencias sociaisead/	Site do Curso	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.
Licenciatura em Computação e robótica educativa – EaD	https://www.ufrgs.br/computacao robotica/	Site do Curso	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.
Licenciatura em Geografia – EaD	https://www.ufrgs.br/geografia ead/	Site do Curso	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.
Pedagogia – EaD	https://www.ufrgs.br/pedagogia ead/	Site do Curso	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.
Divisão de Atendimento ao Aluno	https://www.ufrgs.br/litoral/direcao-academica/nucleo-academico/divisao-de-atendimento-ao-aluno/	Informações sobre o setor no site do Campus	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.
Núcleo de Assistência ao Aluno	https://www.ufrgs.br/litoral/direcao-administrativa/naa/	Site do Núcleo	Não há nenhuma informação sobre questões relacionadas à inclusão e acessibilidade, bem como não há link para o site do INCLUIR.
Núcleo Pedagógico	https://www.ufrgs.br/npedcln/	Site do Núcleo	Na página inicial do site, está presente a aba “Inclusão e acessibilidade” incluindo material com breves informações sobre o tema, sobre algumas legislações e sobre o INCLUIR. Há também um material produzido pelo INCLUIR sobre acessibilidade em ambientes virtuais.

FONTE: Elaborado pelos autores (2022).

Ao comparar a disponibilização das informações sobre o tema inclusão e acessibilidade, assim como aquelas referentes às formas de solicitação de recursos de acessibilidade, nota-se que os sites vinculados à Unidade trazem ainda menos informações do que os vinculados à Administração Central, citados anteriormente, nos quais já era possível observar a necessidade de uma ampliação na disponibilização de informações.

4.3 LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE E AS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

Com relação à previsão de estruturação de núcleos de acessibilidade no ensino superior, presente no Decreto 7.611/2011, pode-se afirmar que a Universidade atende ao previsto, já que, além de ter aderido, em 2006, ao Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior, desde 2014 conta com a criação do INCLUIR – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade como um setor na estrutura da Universidade, conforme informações presentes no site do Núcleo. No entanto, observa-se importantes lacunas quanto ao acesso à informação sobre os serviços que podem ser acessados, eis que a presença de informações sobre o Núcleo é bastante restrita. Além disso, um dos únicos lugares onde foi identificado conteúdo que dê visibilidade para as questões de inclusão e acessibilidade foi o site do próprio INCLUIR: praticamente não existem orientações descentralizadas sobre a importância de se ter atenção à acessibilidade nos materiais produzidos para sites, redes sociais ou ainda nos materiais compartilhados por e-mail. A ausência de tal conteúdo pode fazer com que não haja acessibilidade em materiais de divulgação. Essa falta de acessibilidade pode dificultar o acesso de

peças com deficiência a informações importantes para a sua vida acadêmica, incluindo oportunidades de participação em projetos de pesquisa, em eventos ou ainda para acesso a bolsas, as quais muitas vezes representam uma oportunidade no enfrentamento de dificuldades financeiras, o que coloca em risco a permanência de estudantes na Universidade.

Divulgação sobre ações de capacitação na área de inclusão e acessibilidade também foram constatadas no site do INCLUIR, mas, novamente, não estavam presentes em outros espaços. Cabe ressaltar que o acesso à informação, além de possibilitar que se tenha um maior conhecimento sobre serviços, favorece o enfrentamento ao preconceito, combatendo aspectos atitudinais que prejudicam o acesso das pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, foi possível observar a necessidade de avançar na divulgação de serviços que viabilizem o acesso ao atendimento educacional especializado. Trata-se de um acesso fundamental, pois possibilita a participação de estudantes com deficiência, em igualdade de condições, nas atividades acadêmicas, sejam as de ensino, pesquisa, extensão ou atividades culturais, além de acesso ao Programa de Assistência Estudantil, entre outras, as quais são disponibilizadas aos estudantes universitários e que, muitas vezes, representam a possibilidade de um estudante permanecer na Universidade até a conclusão de seu curso.

Além disso, observou-se a necessidade de mais informações sobre questões envolvendo o tema inclusão e acessibilidade, as quais poderiam contribuir para uma sensibilização da comunidade universitária no que se

refere à necessidade de que estejam presentes tanto a inclusão quanto a acessibilidade em todos os espaços universitários, sejam presenciais ou virtuais. Exemplo disso seria inserir, nos espaços virtuais analisados, uma série de orientações sobre a importância de verificar a presença de pessoas com deficiência em eventos com o escopo de identificar eventuais necessidades de acessibilidade. Com o ensino remoto emergencial e a intensificação de atividades virtuais, orientações sobre acessibilidade nesse tipo de ambiente podem ser decisivas para que uma pessoa com deficiência tenha as mesmas condições que as demais para acessar conteúdos na internet. O INCLUIR disponibilizou material sobre o assunto, mas, assim como as demais questões envolvendo acessibilidade, não foi observada a presença do referido material na grande maioria dos espaços analisados.

No que se refere mais especificamente ao Campus Litoral Norte, cabe ressaltar que, devido à distância física da sede, a comunidade poderia se beneficiar de um estudo de viabilidade para a implementação de um Núcleo de Acessibilidade na Unidade. Ou, de maneira alternativa, algum dos setores existentes poderia ter, entre suas atribuições, a responsabilidade de promover ações de sensibilização e conscientização nessa área. Podendo assim haver um setor de referência na Unidade como local responsável por ações que busquem garantir direitos às pessoas com deficiência, em articulação com o INCLUIR, ou, no caso de já existir esse setor, que seja dada ampla divulgação.

Por fim, entende-se que seria fundamental a ampliação desse estudo de modo a investigar outras questões relacionadas à acessibilidade estrutural, à acessibilidade e/ou flexibilidade dos currículos dos cursos, investigar com as pessoas da comunidade universitária o quanto as questões envolvendo inclusão e acessibilidade estão presentes nas

atividades cotidianas e ainda investigar se existe algum tipo de comunicação prévia às coordenações de cursos sobre a presença de aluno com deficiência contendo orientações quanto à necessidade de serviços especializados e como acessá-los. Por fim, seria essencial compreender, em conjunto com os próprios estudantes com deficiência, como tem sido o acesso às diversas atividades e espaços da Unidade.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**. Número Especial, p.115-125, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/5rh8ZTtr6Hgx4ZfLdkgRPhb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- ANACHE, A. A., ROVETTO, S. S. M., & OLIVEIRA, R. A. de. (2014). Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, 27(49), 299–312. <https://doi.org/10.5902/1984686X9037>. Acesso em: 06 mar. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2022.
- BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 mar. 2022.
- BRASIL. **Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 19 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em 19 mar. 2022.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 mar. 2022.

DANTAS, N. M. R. **A inclusão dos estudantes com deficiência no centro de formação de professores da Universidade Federal de Campina Grande: desafios e possibilidades.** Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, TEDE PUCRS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7838>. Acesso em 06 mar. 2022.

HENTGES, C. S. L. *et al.* **Manual para publicação de trabalhos acadêmicos e científicos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.** 2. ed. rev. e atual. Porto Alegre: UERGS, 2019. ISBN 9788560231508. *E-book*.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOTTA-ROTH, D. e RABUSKE, G. H. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

O que são ações afirmativas. 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoes/afirmativas/2019/01/07/o-que-sao-as-acoes-afirmativas-2/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PROGRAMA INCLUIR. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>, 2018. Acesso em: 20 mar. 2022.

SCHMIT, M. R. e ROMANINI, M. **Percepções de docentes do ensino superior sobre a inclusão de acadêmicos com deficiência.** 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218500/001122293.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 mar. 2022.

SOUZA, I. M. e OLIVEIRA, D. F. **O estudante com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina: fatores que influenciam o acesso e a permanência.** Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/216604/PPAU0218-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **INCLUIR – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS.** Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/incluir/institucional/historico/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

9

PROGRAMA SESI/SENAI DE AÇÕES INCLUSIVAS (PSSAI): UM ENSAIO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS EM UMA UNIDADE DA ESCOLAS

*Paula dos Santos Alves Marques
Helena Venites Sardagna*

1 INTRODUÇÃO

As frequentes mudanças sociais vêm agindo, acionando, produzindo e/ou modificando diferentes modos de ser e (con)viver dos sujeitos ao longo do tempo. Paradigmas são criados, definindo modelos e exemplos a serem seguidos, funcionando como uma representação, um centro que mediatiza o ideal, o correto, tendo em vista um ser humano aceitável, que atenda às normas e à normatização social, por conseguinte, que caiba na régua ou atenda ao mito do leito de Procusto (BIANCHETTI, 1995).

Na Idade Antiga, as crianças com deficiência eram abandonadas em montanhas ou atiradas nos rios; os ditos deficientes eram perseguidos e mortos, já que naquele dado momento histórico, o padrão não era o corpo deficiente, mas um corpo forte, espartano, capaz de comer, beber, ter uma moradia ou mesmo mudar-se de lugar. O homem deveria, portanto, ser capaz de viver e sobreviver, escrevendo a própria história. Já, na Idade Média, de acordo com Cardoso (2004, p. 16), as pessoas com alguma anomalia eram associadas ao pecado: “[...] à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria [...]”.

Desse modo, as pessoas com deficiência dentro de grupos sociais eram um verdadeiro fardo. O século XVI foi, conforme Bianchetti (1995), “um divisor de águas”, onde a produção voltada para o mercado, somada ao desenvolvimento científico e tecnológico, marcou o domínio do homem sobre a natureza. Mais tarde, na Modernidade, mais especificamente no Iluminismo, o corpo humano, com o avanço dos estudos, passou a ser entendido como uma máquina. Assim, qualquer deficiência significaria um “defeito”, uma disfuncionalidade da máquina. Constatação que não impediu, por exemplo, Henry Ford de organizar funções que poderiam ser executadas por homens sem pernas, sem braços ou cegos.

Esta transformação da sociedade, do ponto de vista econômico, nos remete a um questionamento realizado por Bianchetti (1995, p. 14): “Que lugar cada um de nós ocupa dentro do processo produtivo?”. E amplio: que tipo de corpo cada momento histórico precisou e qual descartou? Qual precisaria nesse momento? Nota-se que, ao longo dos anos, os discursos que emergem de diferentes áreas do conhecimento vão tecendo, criando, reinventando paradigmas para os diferentes modos de ser, estar e permanecer em sociedade. As necessidades e as demandas vão sendo orquestradas, ao passo que, os sujeitos precisam adaptar-se às novas configurações sociais que por vezes privilegiam os sem deficiência e segregam as pessoas com deficiência. As verdades discursivas tornam-se normas, padrões e regras.

Trazendo o contexto histórico da educação para as pessoas com deficiência, os primeiros movimentos, no que concerne aos processos de escolarização, surgem no século XVIII, na Europa, motivados pela necessidade da escolarização para todos (MAZZOTTA, 1996). O objetivo era o disciplinamento dos indivíduos para a vida em sociedade. Varela (1996)

identifica as pedagogias disciplinares, no século XVIII e XIX, cujas práticas não mais focalizam o castigo e, sim, a vigilância. Com o surgimento da escola obrigatória na Europa, no século XIX, advém um novo modelo pedagógico, com ênfase na correção da criança anormal, quando se busca a homogeneidade das massas através das pedagogias corretivas (VARELA, 1996). Essas pedagogias agem na solução de problemas sociais, sobretudo nos problemas gerados pelo sistema econômico. Nesse sentido, o aluno com deficiência, que também participa desse processo, poderia sofrer correções, porém, de maneira institucionalizada.

No Brasil, Jannuzzi (2012, p. 6) assinala que em fins do século XVIII e início do século XIX se efetivam os primeiros movimentos para a educação da criança com deficiência e destaca a Constituição de 1824 que previa “instrução primária gratuita a todos”, o que foi sendo concretizado de forma lenta e gradativa, até o século XX. Além de escolas de primeiras letras, a autora identifica movimentos de assistência social realizados pelas Santas Casas de Misericórdia e as escolas para cegos e surdos no Rio de Janeiro, como o Instituto de Meninos Cegos, que hoje é o Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto nacional de Surdos-Mudos, hoje Instituto nacional de Educação de Surdos (INES).

Na esteira dos movimentos em favor da inclusão dos estudantes com deficiência na escola, Sardagna (2013) identifica três que se concentram mais na segunda metade do século XX, sendo que por volta dos anos 50 e 60 as pessoas com deficiência são alvos dos serviços especializados, pelo olhar clínico, no sentido corretivo. Já nas décadas dos anos 70 e 80, intensificam-se as classes e escolas especiais, como uma forma de distribuir os corpos deficientes na escola. No final do século XX e início do século XXI a autora identifica um movimento inverso, quando as

instituições visam tornar as classes especiais apenas transitórias, com vistas a incluir os estudantes com deficiência nas classes comuns, mediante o acompanhamento e a vigilância dos serviços de apoio.

No final do século XX e início do XXI, a Educação Especial passou por grandes reformulações, sob a influência da participação do Brasil nos movimentos mundiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), quando é signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994). Esses documentos foram fundamentais à orientação das instituições e seus papéis a serem desempenhados para que os estudantes com deficiência passassem a frequentar cada vez mais o ensino regular. No Brasil, desde então, gradativamente foram sendo criados regulamentos e políticas públicas educacionais que pretendem dar conta e assegurar o direito igualitário nas escolas regulares para todos os sujeitos, com ou sem deficiência.

Tais políticas visam garantir o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino, aos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, oferecendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço de apoio a ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou Centros de AEE (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

Sendo a educação inclusiva e a oferta do AEE uma prerrogativa de todos os sistemas de ensino, incluindo redes públicas, privadas e comunitárias, o presente estudo analisa e dá visibilidade ao processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, que ingressam no sistema de ensino SESI/SENAI, em uma das unidades da Escola S (nome atualizado da Escola do SESI), localizada no Estado de

Santa Catarina, especificamente nas modalidades de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano).

A abordagem foi qualitativa, sob os princípios da pesquisa-ação, uma vez que envolve a interação de uma das pesquisadoras no contexto de investigação, funcionando como um meio de responder aos “problemas da situação em que vivem em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLENT, 1998, p. 8). A interação com o contexto também implica o envolvimento com outros atores, como profissionais da educação, a exemplo da psicopedagoga e da supervisora escolar, assim como docentes, discentes e comunidade escolar. O movimento provocado pela pesquisa também promove a participação desses atores na construção de estratégias pedagógicas orientadas pelo princípio da igualdade de condições e permanência no sistema de ensino. “Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (THIOLENT, 1998, p. 75).

É importante ressaltar que a inspiração no caráter participativo da pesquisa-ação não com a intenção de conscientizar, para uma suposta condição ideal, mas, sim, constituir aberturas para melhor acolher as diferenças. Ao discutir sobre a pesquisa-ação, em seu caráter de produtividade na política cultural da representação, Costa (2002, p. 115) sugere:

[...] defender um diálogo como um caminho para a produção de saberes que subvertem os discursos hegemônicos e inscrevem no currículo, na escola e na sociedade narrativas que contem histórias de novos sujeitos e novas histórias que desinstalem as velhas identidades de suas privilegiadas posições de referência e normalidade.

O estudo foi realizado a partir de um documento orientador da instituição em pesquisa – Programa SESI/SENAI de Ações Inclusivas (SESI/SENAI, 2010), seguindo um roteiro de leitura¹ e de registros do cotidiano profissional de uma das autoras, na atuação da função de Orientadora Pedagógica do Ensino Fundamental I e II, em uma das Unidades da Escola S, da rede SESI/SENAI de educação, no estado de Santa Catarina. Nas escolas da rede, está sendo desenvolvido desde 2021 um programa de inclusão voltado para “Promover o acesso e a permanência das Pessoas com Necessidades Especiais” (SESI/SENAI, 2010, p. 6), e também relacionadas às questões de raça, etnia e gênero. No entanto, dentro da instituição, o programa iniciou na década de 1990 e primeiramente na Educação Profissional, como veremos ao longo do ensaio.

Faz-se necessário destacar que, muito embora o documento da instituição aborda questões relacionadas à raça, etnia e gênero, o recorte desta pesquisa trata apenas das orientações quanto às diretrizes para as pessoas com deficiência. O presente estudo analisa e também dá visibilidade ao Programa SESI/SENAI de Ações Inclusivas, o PSSAI, especificamente nas modalidades de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano), como informado acima, bem como, as estratégias de inclusão desenvolvida na rede de ensino, que, mesmo sem dispor da sala de Atendimento Educacional Especializado, atende à legislação oferecendo possibilidades estruturais, metodológicas e

¹ O roteiro versou sobre: histórico da elaboração do documento; orientações sobre práticas inclusivas na Escola S; diretrizes para matrícula de aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação; diretrizes sobre serviços de apoio; diretrizes sobre acessibilidade curricular; diretrizes sobre atuação dos professores; orientações para designação de professores/profissionais para atendimento/apoio a alunos incluídos.

assistenciais, para que ocorra a inclusão destes sujeitos no espaço escolar, garantindo seu pleno desenvolvimento.

Analisando o documento, observa-se que todos os marcos legais que tratam sobre a inclusão de pessoas com deficiência em instituições de ensino foram utilizados na elaboração do documento orientador do processo de inclusão na rede Sesi/SENAI, além da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina. O documento é de uso exclusivo dos colaboradores do sistema Sesi/SENAI e está disponível na Base do Conhecimento, na intranet da Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC). Ele embasa as ações inclusivas nas Unidades de ensino e apresenta o histórico da implementação do programa, parâmetros legais, conceitos e orientações para trabalhar com diferentes deficiências, considerações pedagógicas, metodologias, serviços de apoio, acompanhamento, avaliação, matrícula e acompanhamento pedagógico.

2 A LEGISLAÇÃO VIGENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), considera-se pessoa com deficiência aquela que: “[...] tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p.15). Em consonância, a Lei 13.146 de 2015, em seu Art. 1º assegura e promove a igualdade de condições da pessoa com deficiência no exercício de seus direitos buscando a sua inclusão e liberdade (BRASIL, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9394 de 1996), em seu Artigo 4º, parágrafo III, trata especificamente do

atendimento educacional especializado que deve ser: “[...] 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” (BRASIL, 1996). Em consonância, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.15), a exemplo as tecnologias assistivas - considerando suas necessidades específicas, em turno inverso ao da classe comum, devendo integrar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

O AEE deve ser realizado na sala de recursos e não deve ser substitutivo, mas, sim, complementar e suplementar em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo ao aluno uma autonomia dentro e fora da escola, iniciando na Educação Infantil. Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garante por Lei o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas regulares, em salas de aulas comuns. Nesse sentido, práticas discriminatórias e exclusivas devem ser combatidas, bem como, as desigualdades e a distinção entre os alunos por razão de suas características físicas, intelectuais e culturais. É preciso frisar que a prioridade de atendimento é dos alunos com deficiência, tendo estes ou não, laudo médico.

Conforme a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, não havendo sala de recursos na escola, os atendimentos poderão ser realizados em outras escolas, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão

equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Do ponto de vista educacional, o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 descreve os deveres do Estado para a promoção de condições de acesso à educação para as pessoas com deficiência desde a proposta pedagógica, matrícula dupla, implantação de sala de recursos, acessibilidade, recursos didáticos, continuidade dos estudos, entre outros.

Outro importante marco legal é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este documento assegura e promove condições de igualdade das pessoas com deficiência, “[...] o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.8). Mesmo com avanços legais para a educação inclusiva, estudos apontam que as políticas educacionais não atendem às demandas da diversidade dos sujeitos sem deficiência; quem dirá daqueles que necessitam de maior atenção pedagógica (CARVALHO, 2010; OSÓRIO & SARDAGNA, 2020; ÁVILA & SARDAGNA, 2021). Carvalho (2010) ainda destaca que as complexas relações humanas, em diferentes âmbitos sociais, não se dão de forma isolada; mas se desenrolam sob o ponto de vista econômico, político e social. Mantoan (2003) já alertava que se fizesse uma “ruptura” de base na estrutura organizacional da escola, de modo que, a inclusão não viesse a se tornar apenas uma integração mal sucedida.

2.1 DO PROGRAMA SENAI DE AÇÕES INCLUSIVAS AO PSSAI: INCLUIR DIFERENÇAS, DEFICIÊNCIAS E DIVERSIDADES.

De acordo com Silva (2000), identidade e diferença não são naturais, mas produções culturais e sociais. São arquitetadas e criadas por uma estrutura de linguagem, por atos de fala e por signos. Esse conjunto de

elementos classifica, institui identidades e diferenças, que se descortinam num processo simbólico e discursivo, sempre a partir do ponto de vista das identidades definidas como normais. Atuando no sentido de minimizar as desigualdades naturalmente construídas em sociedade, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), desde 1996, através do Departamento Regional de Santa Catarina, vem atuando de forma pioneira na realização de ações que visam à inclusão de pessoas com deficiência, além de questões de raça, etnia e gênero, buscando cumprir o princípio da igualdade de oportunidade a todas as pessoas.

Para além, desenvolve políticas institucionais que promovem o acesso de pessoas com deficiência e do sexo feminino em cursos culturalmente voltados para o sexo masculino e vice-versa, sem quaisquer discriminações. Além disso, divulga e garante o cumprimento das políticas institucionais que reprimem a discriminação de raça, etnia e gênero. Em 2004, o programa era intitulado “Projeto Nacional de Inclusão do Portador de Necessidades Especiais”, e se desenvolveu primeiramente dentro da Educação Profissional para a Nova Indústria. Mas logo em seguida, em 2008, passa a ser o Programa SENAI de Ações Inclusivas (PSAI), onde reforça a importância da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, ampliando seus olhares para questões de respeito às diferenças.

O programa então é disseminado em todas as Unidades, com uma proposta metodológica orientada pelo princípio da inclusão, atendendo as diretrizes do departamento nacional e as normas regulamentadoras vigentes. Para tanto, a instituição buscou orientar as Unidades sobre condições ambientais, arquitetônicas, bem como, nas adequações didático-pedagógicas e técnicas para a inclusão das pessoas com

deficiências nos cursos de Educação Profissional, capacitando interlocutores (professores, orientadores) para desenvolverem as ações.

Recentemente SESI e SENAI, duas casas que compõem o sistema FIESC (Federação das Indústrias de Santa Catarina), se uniram e alinharam suas práticas pedagógicas, inclusive, unificando o Projeto Político Pedagógico, no sentido de se fortalecerem cada vez mais como rede de ensino na Educação Básica e Profissional. Deste modo, o programa de ações inclusivas que antes era apenas do SENAI, passa, em 2021, a ser desenvolvido também nas unidades da Escola S, acrescentando mais um “S” à sua nomenclatura, tornando-se o Programa de Ações Inclusivas SESI/SENAI (PSSAI).

3 O PSSAI NA PRÁTICA: EVIDÊNCIAS, ABORDAGENS, METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS E ATENDIMENTOS

A instituição pesquisada atende 146 alunos matriculados na Educação Infantil, desde o Maternal ao Pré-escolar, e 336 alunos divididos entre o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano). A partir de 2023, a Unidade oferta o primeiro ano do Novo Ensino Médio, com uma proposta voltada para as diferentes tecnologias e para o mercado de trabalho, pautado na proposta de um Itinerário de Educação Básica Steam, com metodologia *Maker* (mão na massa). É formada por um corpo docente com 36 professores regentes e 25 professores auxiliares, além da equipe pedagógica composta por duas orientadoras pedagógicas, uma psicopedagoga, uma supervisora educacional, uma coordenadora pedagógica e de qualidade educacional, um coordenador de negócio, além de duas técnicas em pedagogia, que atuam como assessoras da equipe diretiva.

A escola localiza-se em um bairro não periférico, e os perfis das famílias atendidas são de classe média baixa e alta. São empresários, profissionais da indústria e do comércio e os próprios colaboradores da FIESC, que obtêm descontos para matricularem seus filhos na Escola S. Existe a possibilidade de bolsas de estudos, ainda que em número bem reduzido, entretanto, está em análise o aumento dessa oferta.

Atualmente, na rede SESI/SENAI, são atendidos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), Cegueira, Síndrome de Down e Altas Habilidades. O PSSAI, dentro da Escola S, constitui uma diretriz importante para a atuação pedagógica junto aos estudantes com necessidades específicas. O documento orienta a prática da psicopedagoga, ao mesmo tempo em que assegura um melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula (PSSAI ESCOLA S, 2010).

Uma das ações do programa é buscar uma rede de profissionais composta pelo Grupo de Apoio Interno (GAI) e um Grupo de Apoio Local (GAL). Os dois grupos são formados por representantes do Conselho Tutelar e por associações de pais, Saúde Mental do município, psicólogos, orientadores, supervisores e professores. Especialistas/parceiros, de diferentes frentes, que se juntam à escola em uma parceria público/privada, no intuito de proporcionar à equipe pedagógica, aos estudantes e às famílias, boas práticas, conhecimento e amparo, para que o processo de inclusão do estudante seja positivo e assertivo.

Existem dois pontos de partida quando se fala de alunos contemplados pelo PSSAI dentro da Escola S. O primeiro é quando a equipe recebe uma família para conhecer a escola. Essa visita geralmente

é agendada e guiada pelo profissional da supervisão escolar, que faz parte da equipe de negócios do SESI, onde é apresentada a infraestrutura da escola, a metodologia, os projetos, as possibilidades de horário e de valores. É nesse momento, ainda, que se estabelece um diálogo com os responsáveis, quando também são identificadas as necessidades de adaptações para a criança ou adolescente. Essas questões podem ser desde a acessibilidade ao prédio, mobiliário, aspectos pedagógicos, bem como o professor “dois” – sendo este, o docente que auxilia o aluno, com exclusividade e em tempo integral na escola.

Havendo manifestação de interesse em matricular o estudante na Escola S, a instituição segue à risca o determinado pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, Art. 2º:

[...] Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, p.1)

O segundo ponto de partida, para que se faça valer a inclusão na Escola S, ocorre quando o estudante ainda não foi avaliado, ou seja, quando suas necessidades específicas ainda não foram percebidas pela escola e/ou informadas pela família. Esses cenários podem se configurar ao receber um aluno novo, por exemplo, ou um educando, que em anos anteriores suas especificidades não foram evidenciadas.

As primeiras percepções, em relação ao educando, geralmente são trazidas por um ou mais docentes, por meio da solicitação de acompanhamento pedagógico pelo sistema gerencial SGN², ou em reunião solicitada pelo professor com a psicopedagoga e a orientadora

² Sistema de Gestão de Negócio.

pedagógica. A partir daí, inicia-se a busca por mais evidências, que vão se apresentando como peças de um quebra-cabeça, montado por muitas mãos, com toda a equipe da escola. A psicopedagoga dispõe de uma hora, pelo menos, uma ou mais vezes, para estar *in loco*, observando esse sujeito em diferentes espaços escolares, como na sala de aula, no pátio e no refeitório, para, então, analisar as suas manifestações, sua organização, utilização de materiais, interações sociais, atividades realizadas e seu desenvolvimento pedagógico, enquanto é observado.

O profissional, então, elabora o primeiro relatório sobre as suas percepções. Enquanto isso, o profissional da orientação pedagógica reúne evidências junto aos professores dos demais componentes curriculares, como de Língua Inglesa, Educação Tecnológica, Artes, Educação Física e atividades extracurriculares (culinária, germinação, dança, esporte, musicalização). Na sequência, profissionais da psicopedagogia e da orientação pedagógica se reúnem novamente e planejam estratégias para a abordagem da família. Nessa etapa, são levantadas suposições, são acordadas orientações que irão sugerir, e, por fim, é agendado um encontro com os responsáveis. Dependendo do caso, os professores deverão acompanhar esse primeiro alinhamento.

Na reunião com a família, costumam estar presentes, impreterivelmente, o professor regente –às vezes, são dois professores regentes–, o profissional da orientação pedagógica e da psicopedagogia. A conversa sempre é iniciada com as evidências e as percepções a respeito da criança ou adolescente, pela ótica desses profissionais. Posteriormente, os professores, com maior conhecimento do ponto de vista pedagógico, pois tiveram convivência diária em sala com o estudante, relatam suas percepções, trazendo exemplos de situações, além de atividades realizadas pelo aluno, tais como provas, tarefas,

trabalhos manuais, enfim, aquilo que denote concretamente o que se quer evidenciar aos pais.

No desenrolar da reunião, os profissionais expõem suas análises a partir das evidências e sugerem uma orientação, estando pré-definido se a indicação será ao apoio psicológico, neuropsicológico, psicopedagógico, terapia ocupacional (TO), uma consulta com neurologista ou, ainda, um combinado de dois especialistas, para estabelecer as propostas mais adequadas. Sempre é destacado, nas conversas com as famílias, que não são feitos diagnósticos. O trabalho é pautado na orientação dos responsáveis, a partir de evidências reais, fortalecendo o vínculo e a parceria, com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante.

Em grande parte das situações, tem-se sucesso nas abordagens com os familiares, que compreendem as orientações como algo que busca o melhor para seu filho ou filha. Não se pode negar que, para além da questão ética e responsável da escola, que dá visibilidade às evidências, há, também, nesse movimento, a intenção de dividir responsabilidades com a família. E isso perpassa vários aspectos, como precaver ou justificar, por exemplo, um possível baixo desempenho nas aprendizagens, retenção e, até mesmo, um pedido de auxílio para entender atitudes que dificultam as interações do estudante, no âmbito individual ou coletivo. Admitir que diferentes estratégias pedagógicas e atitudinais adotadas pela escola se esgotaram, também é premissa do trabalho de orientação e da psicopedagogia.

Deste modo, não raras vezes é necessário o apoio e o conhecimento de profissionais de outras áreas, orientando o melhor caminho para as ações pedagógicas e socioemocionais, com o objetivo de desafiar o estudante à aprendizagem e às interações, firmando uma parceria entre

família e escola. Assim sendo, a busca por identificar as necessidades e especificidades dos alunos, encontrando possível diagnóstico, é algo muito presente no dia a dia da Escola S. Embora reafirme-se que o laudo não pode constituir uma sentença ao aluno, o documento constitui um discurso legitimado, tanto para a família, quanto para a escola.

É a partir desse processo que as práticas pedagógicas específicas começam a se alinhar, somando-se a outras áreas do conhecimento e a outros profissionais, potencializando o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito. Além disso, o laudo médico assegura, na Escola S, a obrigatoriedade de acompanhamento por um professor “dois”, sendo esse um suporte indispensável e fundamental para o processo de autonomia e aprendizagens no ambiente escolar.

Ao longo do processo e até que as reais demandas do sujeito sejam compreendidas em sua totalidade, os docentes se desdobram nas mais diferentes estratégias pedagógicas, para que o aluno desenvolva as competências e as habilidades previstas a serem trabalhadas ao longo do trimestre. É a partir do conjunto de ações acima descritos que são alinhados, junto aos professores, como será a adaptação curricular, os apoios pedagógicos em Língua Portuguesa e Matemática, as avaliações, os pareceres e todo o necessário para o seu aprendizado.

4 PSSAI E O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

O PSSAI trouxe para a escola uma maior abertura ao conhecimento, às reflexões, às afetividades entre as pessoas e às novas práticas pedagógicas, buscando uma inclusão múltipla das diferenças; que abarque sujeitos, deficiências, classes, raças, etnias e gêneros. A adaptação curricular e o Plano Educacional Individualizado (PEI) representam parte fundamental do processo de inclusão dentro do programa.

De acordo com a Resolução CNE/CEB, nº 2, de 11 de setembro de 2001 em seu § 2º, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, são considerados professores capacitados a desenvolver e orientar as adaptações curriculares aqueles que:

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p.5)

Já as diretrizes operacionais para o AEE, constantes na Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, orientam um trabalho colaborativo entre docentes do ensino regular, docentes do AEE, demais serviços e familiares, como previsto no Art. 9º:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

Cabe salientar que os regulamentos posteriores à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, não mencionam sobre a adaptação curricular, mas enfatizam que os sistemas devem promover recursos de acessibilidade, para assegurar condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, providenciando materiais didáticos e pedagógicos, assim como dos

mobiliários, equipamentos, sistemas de comunicação e informação e demais serviços (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

A adaptação curricular constitui um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias, para atender às diferenças individuais dos alunos (PSSAI ESCOLA S, 2010). Quando identificada essa necessidade, o Plano Educacional Individualizado é elaborado, cujos pontos versam sobre: características do discente, conteúdos, adaptações/adequações, estratégias, recursos, avaliação, entre outras informações. O profissional da psicopedagogia reúne o corpo docente, como em um conselho de classe, e juntos constroem o plano e as adaptações necessárias. O documento aborda questões pedagógicas e comportamentais, indicadores socioafetivos, comunicação oral, expressividade, características cognitivas, comunicação, leitura e escrita, artes visuais, equilíbrio e coordenação motora e lógica matemática. No entanto, desde o início do desenvolvimento do trabalho com o estudante, são solicitadas aos professores algumas adaptações específicas de acesso ao currículo, de acordo com a especificidade e demanda do aluno. Exemplos de adaptações - Alunos com deficiência intelectual:

Posicionar o aluno de forma que possa obter a atenção do professor;
Estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal;
Encorajar a ocorrência de interações e o estabelecimento de relações com o ambiente físico e de relações sociais estáveis; Identificar e oferecer o suporte de que o aluno necessita para frequentar os espaços comuns que constituem a comunidade em que vive. (PSSAI ESCOLA S, 2010)

Ressalta-se que o PEI deve ser atualizado trimestralmente pelo professor e pelo psicopedagogo ou orientador pedagógico. Ele é um instrumento vivo, e o professor deverá realizar as atualizações sempre

que considerar necessárias e registrá-las. Além do PEI, são estabelecidas estratégias como aulas de apoio pedagógico individual ou coletivo e/ou professor auxiliar (esse docente não é o professor “dois”), que os orientem na sala de aula, no lanche, no pátio e os acompanhem nas atividades de rotina, além das parcerias com profissionais de diferentes áreas.

Embora concordando que as estratégias elencadas pela instituição são importantes e necessárias, não se pode deixar de pensar a partir de lentes analíticas, no campo da educação escolarizada e do percurso da educação especial no contexto internacional e nacional. Nesse sentido, com inspiração em Foucault (2002), compreende-se que a educação, ao longo da história, aliou-se a outros dispositivos da sociedade para conduzir a população, controlar, regular e, inclusive, normalizar, por meio de normas. Assim, entende-se que a educação aciona técnicas que contribuem para práticas normalizadoras.

Foucault (2002), no livro *Os Anormais*, identifica três figuras que dão origem ao anormal a partir do século XVII: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista. Destacamos os dois primeiros que consideramos pertinentes para a análise aqui proposta. Foucault salienta que “[...] a figura do monstro é como um modelo de todas as pequenas discrepâncias. É o princípio de inteligibilidade de todas as formas – que circulam na forma de moeda miúda – da anomalia” (FOUCAULT, 2002, p.71).

Dito de outro modo, e ao contrário do modelo de paradigma do sujeito normal, o monstro combina o impossível e o proibido. No entanto, de acordo com Foucault (2002, p. 69), tais características serão absorvidas pelo monstro humano a tal ponto, que a sua anomalia irá “[...] recobri-los, confisca-los, de certo modo colonizá-los a ponto de absorvê-los”. Já o “indivíduo a corrigir”, característico dos séculos XVII

e XVIII, não se enquadra na sociedade tal como é esperado, necessitando de tecnologias de correção (FOUCAULT, 2002). Os sujeitos que não atendem às demandas sociais de forma aceitável e normativa dentro da sala de aula, destacam-se, por vezes, de forma negativa e excludente.

No momento em que o comportamento fora da métrica aceitável começa a se destacar socialmente ou pedagogicamente, a escola se vê na obrigação de agir no intuito de auxiliar todos os atores sociais envolvidos no processo, seja rumo ao início de um diagnóstico, seja dar continuidade às intervenções, às mediações de conflitos e às aprendizagens, bem como dialogar com os demais estudantes sobre questões de deficiência, diferença ou inclusão. A escola precisa amparar o docente que não raramente se sente frustrado e inconformado por não obter êxito com suas estratégias com o sujeito que escapou da sua “caixinha pedagógica”, da métrica, do mito do leito de Procusto, como citado no início deste ensaio.

5 REFLEXÕES E CONSTATAÇÕES SOBRE O PROGRAMA PSSAI

Pode-se inferir que a Escola S, dentro do que se espera em termos de práticas inclusivas, transcende as deficiências, buscando equivalência e igualdade entre as pessoas. O programa, que iniciou na década de 90, voltado naquele momento para a Educação Profissional, adentra a Educação Básica na atualidade, e, apesar do documento orientador ainda não ter sido adequado ao contexto da Escola S, é totalmente adaptável, considerando que os princípios da inclusão SENAI são os mesmos do SESI.

O Atendimento Educacional Especializado e a sala de recursos não são substituídos pela atuação da psicopedagoga e da orientadora pedagógica. Vivenciando a prática diária dos professores, percebe-se o

quanto esses recursos os auxiliam para aprimorar estratégias pedagógicas, que são melhores orientadas no que concerne à efetiva prática de recursos pedagógicos pensados para cada deficiência. Ao fim e ao cabo, destaca-se a relevância da experiência de fazer parte do PSSAI, para aprimoramento profissional e para poder contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, nas ações com as famílias e no apoio aos professores, em parceria com os demais profissionais da Escola S.

REFERÊNCIAS

- AVILA, Ângela A.; SARDAGNA, Helena V. Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil estudo de caso múltiplo na Encosta da Serra/RS. **Revista Diálogos** (REVDIA), v. 9, p. 103, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/11445>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, SP. vol II, nº 3, 1995 (Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE). Disponível em: https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista3numero1pdf/r3_art01.pdf. Acesso em: 18 de mai. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 de mai. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 mai. 2022.
- BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/aquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 17 de mai. 2022.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial no Brasil na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro

da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008. www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 18 de mai. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 18 de mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 de mai. 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=Art.,sua%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20cidadania. Acesso em: 18 de mai. 2022.

CARDOSO, Marilena da S. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José [orgs]. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARVALHO, Rosita Elder. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico** – Porto Alegre: Mediação, 2010. (3 ed. Atual.) 152 p.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____. (org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. Aula 22 de janeiro de 1975. São Paulo, Martins Fontes, 2002. Disponível em: https://monoskop.org/images/6/62/Foucault_Michel_Os_anormais.pdf. Acesso em 17 mai. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015, 12ª edição, 1ª reimpressão.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** – São Paulo: Moderna, 2003. – (Coleção cotidiano escolar).

- MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.
- OSÓRIO, Priscila F.; SARDAGNA, Helena V. A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, p. 61, 2020.
- SARDAGNA, Helena V. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS Eli. H.; KLEIN, Rejane R. (orgs). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 45-60.
- SESI/SENAI. Escola S. Programa SESI/SENAI de Ações Inclusivas – PNE – Pessoas com Necessidades Especiais; REG – Raça, Etnia e Gênero. Junho/2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 1998, 108 p.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola Básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, 1996.

10

CARD GAME ORIXÁS: O JOGO INCLUSIVO SOBRE DIVERSIDADE

João Cesar Lucca Junior

Vinicius Martins Flores

1 INTRODUÇÃO

De acordo com as palavras do historiador Eric Hobsbawm em seu livro *Sobre História*, “a maior parte da história do passado era escrita para glorificação e talvez para o uso prático dos governantes” (HOBSBAWM, 2013, p.216). Esta pequena sentença diz muito do que temos visto ao longo dos séculos: a história por si só sendo utilizada como instrumento de controle e manutenção do *status quo*. Durante muito tempo, as massas de marginalizados foram silenciadas de tal maneira que suas contribuições no processo histórico acabaram sonegadas em detrimento da história dos grandes líderes e homens de poder. Este processo de silenciamento histórico é proposital, objetivando criar um sentimento que justificaria a imposição de estamentos sociais ou, em outras palavras, aqueles que ocupam espaços de poder assumem tal posição por conta de seus feitos, eternizados através da narrativa de suas histórias gloriosas.

Com o passar do tempo, os historiadores passaram a se interessar mais pelas massas que compunham as sociedades do que por quem as governava. Tal fato criou outra forma de observar a história, transformando aqueles que eram tomados como passivos sociais em protagonistas históricos. Com base nesta vertente histórica, encontra-

se a chamada história “de baixo para cima”, citada por Eric Hobsbawm (2013) em *Sobre História*

A finalidade principal do projeto, e seu diferencial de outras propostas, é criar um jogo que atenda ao público do Atendimento Educacional Especializado (AEE), abordando questões de estudos étnico-raciais e pluralidade religiosa através da mitologia dos Orixás, e seja uma ferramenta pedagógica interessante para uso em salas de recursos multifuncionais ou em salas de aulas comuns. Este objetivo é alcançado por meio do *Card Game Orixás*, um produto educacional apoiado por estas três pilastras.

Os assuntos de inclusão e questões étnico-raciais são frequentemente abordados separadamente, como é o caso do jogo *Erê - o jogo dos Orixás*, criado pelo professor Raphael Carmo. Este jogo aborda as religiões de matriz africana como uma maneira de quebrar a hegemonia histórica, cultural e religiosa eurocêntrica. Em entrevista ao *Diário do Nordeste* (2021), o autor afirmou: "Percebo que há uma prevalência de temas europeus, então pensei em falar sobre nossas culturas, é nossa responsabilidade" (CARMO, 2021).

A produção de jogos inclusivos tem ganhado cada vez mais espaço. Jogos já tradicionais entre o público vidente - por exemplo, o *UNO* - ganharam uma versão adaptada para pessoas com deficiência visual que conta com braille e audiodescrição¹. A reportagem da *Revista Crescer*, de outubro de 2019, intitulada “Uno ganha versão acessível para crianças com deficiência visual”, destaca o uso do braille e da audiodescrição como ferramentas que possibilitam crianças e adultos a usufruir do produto.

¹ A audiodescrição é um recurso que traduz imagens em palavras, permitindo que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas, como filmes, fotografias, peças de teatro, entre outros.

Em sua nova versão, o Uno traz uma apresentação em Braille na caixa e traz informações sobre o jogo no verso de cada uma das cartas, além do manual de instruções adaptado. Os jogadores também podem ativar a leitura das instruções por voz por meio da Alexa e do Google Home. A iniciativa foi realizada em parceria com a National Federation of the Blind (Federação Nacional dos Cegos), organização que busca promover os direitos dos cegos nos Estados Unidos. (CRESCER, 2019)

A proposta do *Card Game Orixás* é única por unir duas características: é um jogo direcionado ao público AEE e aborda questões raciais e religiosas. O jogo permite uma participação interativa e autônoma de todos os membros do grupo de alunos por meio de recursos como audiodescrição e vídeos em Libras, proporcionando uma experiência lúdica. Ao utilizar a Libras (Língua Brasileira de Sinais), cumpre os preceitos explicitados no Decreto Nº. 7.611 de 2011, que, em seu art. 1º, inciso I, afirma:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. (BRASIL, 2011)

Ademais, o jogo, com sua temática Iorubá, proporciona ao professor uma alternativa para diversificar a abordagem da história e da cultura afro-brasileira, bem como dos aspectos da ancestralidade e da pluralidade de fé. Trabalhar com estes conceitos é essencial para a composição da cultura nacional, assim estar em consonância com o disposto no art. 11, §1º da Lei Nº. 12.288² de 2010:

² Lei Nº. 12.288 - Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1ª Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País. (BRASIL, 2010)

A escassez de materiais de apoio é frequentemente citada como justificativa para a falta de abordagem sobre a africanidade e a falta de projetos inclusivos para alunos com deficiência. O *Card Game Orixás* pode ser uma solução para esses problemas, pois é uma prática pedagógica inovadora que incentiva a criatividade e a interação entre os alunos, além de ser um ponto de partida para discussões sobre as diferentes formas de fé, desafiando preconceitos. Além disso, ao utilizar recursos tecnológicos, permite uma participação mais ativa dos alunos com deficiência, sensibilizando o grupo para a importância da inclusão.

O *card game* visa a contribuir para a produção de uma discussão ampla sobre práticas pedagógicas antirracistas, atuando por meio da desconstrução de estereótipos e eliminação de preconceitos históricos. Para tanto, cabe ao professor utilizar o jogo para discutir com o grupo conceitos tais como racialidade, noção de pertencimento, preconceito racial e racismo estrutural, mostrando como esses temas surgem em nossa sociedade (ALMEIDA, 2019).

De forma paralela à abordagem étnico-racial, a discussão sobre a participação efetiva de pessoas com deficiência na prática social se faz presente. Em termos históricos, estas pessoas foram tolhidas da sua plena participação social, e até mesmo o direito de viver muitas vezes lhes foi sonogado, conforme constatação assinalada por Cardoso (2004,

p.15): “Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas”. Assim, quando nos propomos a desenvolver um projeto pedagógico inclusivo, não podemos deixar de relembrar o histórico dos indivíduos envolvidos.

Para que este projeto se enquadre adequadamente na proposta pedagógica do AEE, com vistas à ampla participação de todos na prática pedagógica, o Card Game *Orixás* conta com recursos como a audiodescrição e a tradução de Libras³. Desta maneira, o aluno com baixa visão ou cegueira e a pessoa surda usuária de Libras passam a ter autonomia para interagir tanto com o material quanto com o grupo durante a realização da atividade.

Retomando o aspecto racial do projeto, vale lembrar que, durante séculos, a mídia e mesmo a escola reforçaram estereótipos negativos sobre a negritude nacional, seja com o apagamento histórico, subvalorização de sua cultura e história ou mesmo mediante a criação de uma aura benevolente nas ações da branquitude. Sobre a forma com que o racismo se perpetua em nossas práticas diárias, relembremos as palavras do professor Silvio Almeida (2019):

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça

³ Libras é a sigla da Língua Brasileira de Sinais, uma língua gestual-visual, ou seja, que usa gestos e expressões corporais e faciais para possibilitar a comunicação entre surdos e entre surdos e ouvintes.

todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes. (ALMEIDA, 2019, p. 54)

Por fim, quanto à proposta de um *card game* como resultado de uma especialização em Atendimento Educacional Especializado, é necessária uma explicação sobre a impossibilidade da aplicação do produto em um primeiro momento. A especialização foi realizada durante o ápice da pandemia de Covid-19, o que ensejou, neste instante inaugural, tão-somente a confecção e o desenvolvimento dos conceitos do jogo. A aplicação e seus desdobramentos ficam como proposta para a continuidade deste projeto.

2 CARD GAME: DA IDEIA À PARTIDA

Como um dos pontos de partida para o desenvolvimento do produto pedagógico *Card Game Orixás*, encontra-se uma discussão sobre a escola como um espaço laico, e como esta laicidade ainda não é devidamente explorada pelos professores das ciências humanas e sociais. Não é incomum vermos, nas secretarias de escolas e mesmo em refeitórios, símbolos que remetem à fé cristã. No entanto, outras representações de fé acabam sendo preteridas em detrimento desta.

Mesmo os professores, por vezes, estão alheios aos saberes históricos ou filosóficos de outras religiões que não a sua ou mesmo a hegemônica. É uma disputa de espaço muito desleal, reforçada inclusive por estereótipos negativos, lastreados mais em opiniões do que em informações. A hegemonia supracitada retorna durante as aulas de ensino religioso, história ou filosofia, em especial quando o tema da pluralidade acaba sendo superficialmente abordado. Falar de fé é abrir

um grande espaço para as religiões monoteístas ou de origem judaico-cristã, enquanto a filosofia encontra significativa receptividade quando os autores abordados são de origem europeia e a história segue sendo eurocêntrica como ocorreu nos últimos séculos.

A ruptura com este sistema consiste inicialmente em nos despiremos de nossos preconceitos e observarmos que tal forma de ensinar segue muito próxima à catequização aplicada pelos padres jesuítas durante o período colonial. Para tanto, faz-se necessário o uso de recursos, ferramentas e conhecimentos que muitas vezes os profissionais da educação não possuem. Pensando nisso, surgiu a proposta do projeto de tratar de um assunto que fosse caro à comunidade educacional, que se tornasse algo aprazível de aplicar e ainda despertasse a curiosidade de todos os envolvidos.

A opção por um *card game* é resultado da observação realizada durante anos na escola e sua extensão. Desde os anos 2000, a prática dos jogos de cartas entre os alunos se popularizou. A demanda é tamanha que a *Pokémon Company*, empresa que publica o jogo de cartas de *Pokémon*, estima que, desde o seu lançamento em 1996, já vendeu mais de 27 milhões de cartas (CALGANO, 2019). Esta popularidade era facilmente observada nos corredores, nas salas de aula e mesmo durante o trajeto até a escola nos ônibus escolares. Tamanha aceitação tornou o desenvolvimento de um produto baseado em jogos de cartas algo muito viável e, ao mesmo tempo, extremamente atrativo.

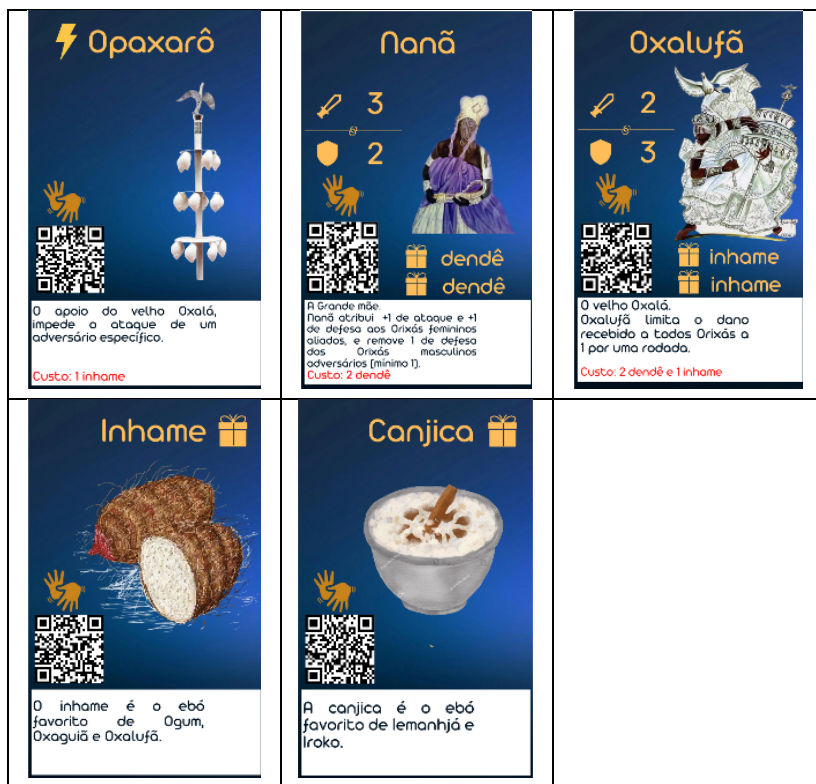
A pesquisa de Corrêa (2017), sobre o uso do RPG (*Role Playing Game* - jogo de interpretação de personagens em um ambiente limitado por um narrador) como forma de iniciação científica para o ensino de história, trouxe a possibilidade de darmos uma nova roupagem para uma matéria que sempre esteve associada a leituras e questionários. O

jogo torna a história o que ela realmente é, algo dinâmico e muito mais interessante. Na devida proporção, o *card game* vale-se dos recursos do RPG, em especial quando usamos elementos como sons, imagens ou descrições para simularmos uma realidade para além da nossa.

No *Card Game Orixás*, o aluno poderá entender um pouco do rito que envolve a relação com o Orixá, sua forma de adoração e como este também possui vontades, agradando-se quando elas são atendidas. O jogo simula o rito de adoração, no qual o aluno oferece algo ao Orixá, neste caso uma carta de ebó. São vários os *ebós*, de maneira que suas diferentes combinações podem ser mais aprazíveis a um ou outro Orixá. Tomemos a seguinte hipótese (ilustradas na Imagem 1): um determinado jogador possui em mãos as seguintes cartas de ebós - 1 carta de canjica, 2 cartas de inhame e 1 carta de dendê. Em sua mão, encontram-se as cartas de Orixás Nanã e Oxalufã. Por fim, ele possui dois itens de poder, Ogó e Opaxarô.

Imagem 1





Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Estando na posse das cartas, o jogador observa quais os requisitos de invocação de um dos Orixás que ele atingiu na primeira distribuição de cartas. No exemplo, o jogador possui duas cartas de inhame, as quais são requisitos para a invocação da carta de Oxaguiã, carta que também possui.

Assim, em sua primeira rodada, o jogador baixa uma das cartas de ebó, o inhame. A ação já suscita um questionamento inicial, qual a relação dos ebós com os Orixás? Isso abre a possibilidade de narrar uma das histórias de Oxalufã, e o professor poderá contar histórias do Orixá para contextualizar. Explicar quem é Oxalufã, falando que é a versão

mais velha e sábia de Oxalá, sendo que existe outra versão jovem e guerreira, Oxaguiã. Pode ainda o professor explicar a relação do Orixá, Oxalufã, com o inhame. Em Iorubá, Oxalá significa “Orixá comedor de inhame pilado” e, neste momento, uma nova discussão pode iniciar, pois o jovem Oxalá segura em suas mãos um pilão.

Os recortes das histórias dos Orixás foram retirados da obra de Reginaldo Prandi, autor escolhido para embasar a parte da mitologia Iorubá deste trabalho. O livro *Mitologia dos Orixás* foi uma sugestão de leitura feita por dois praticantes do Candomblé consultados durante a pesquisa, o bibliotecário William Stewart da Silva e a mãe Elenita. A obra realiza um compilado de informações que o autor obteve em pesquisa sobre as religiões de matriz africana praticadas no Brasil e nas Américas. Segundo Prandi (2001):

Uma das etapas do projeto que originou este livro consistiu em pesquisar a bibliografia disponível para o Brasil, a que trata da religião dos orixás em outros países americanos, com destaque para Cuba, e aquela produzida com referência à África, o que envolve a consulta a centenas de títulos entre livros, artigos e teses etc. (PRANDI, 2001, p. 26)

Outras discussões importantes podem surgir a partir da carta de Nanã, conhecida como A Grande Mãe. Ela é considerada a matriarca e protetora das mulheres, guardiã dos segredos da vida, da criação e dos eguns. A seguir, apresentamos um recorte de uma história dos Orixás, que contextualiza o jogo.

Diz-se que Olodumare, o grande Orixá que não possui uma representação física, deu para Nanã a responsabilidade de cuidar dos *eguns* e manter o equilíbrio entre o mundo dos vivos e dos mortos. Somente Nanã conhecia os segredos dos *eguns*. Além disso, sabia-se que os homens temiam a justiça de Nanã, pois ela os castigava enquanto recompensava as mulheres. Quando uma mulher reclamava à Nanã sobre seu marido, esta mandava seus *eguns* atrás dele.

Ocorre que os outros Orixás estavam assustados com as ações de Nanã e, assim, resolveram dar-lhe um amor. Para esta missão, convocaram Oxalufã. O velho Orixá sabia das coisas e, a cada visita que fazia à casa de Nanã, pedia uma bebida específica que aos poucos ia acalmado a Orixá. Ao mesmo tempo em que Nanã se acalmava, também se sentia mais atraída por Oxalufã. Um dia, um casal brigou, e a esposa veio falar com Nanã. Neste momento, Oxalufã conversou com a Orixá e lhe sugeriu ouvir ambas as partes, o que ela fez. Em gratidão, Nanã mostrou a Oxalufã o seu reino e o quarto onde guardava os *eguns*, que foram observados atentamente pelo velho Orixá.

Certa ocasião, Nanã precisou se ausentar, e Oxalufã encontrou a oportunidade perfeita para praticar seu plano. Cuidadosamente, ele se vestiu com as roupas de Nanã, entrou no quarto dos *eguns* e, com voz mansa, falou-lhes que, a partir daquele dia, deveriam obedecer tanto Nanã quanto Oxalufã. Ao retornar, Nanã recebeu a notícia da boca de Oxalufã: agora os dois compartilhavam os segredos dos *eguns*. Nanã ficou enraivecida, mas se controlou e preparou um plano para engravidar de Oxalufã. Colocou um pó mágico na bebida dele, que caiu no sono, e, assim, Nanã conseguiu o que tanto queria, um filho de Oxalufã.

Irritado, Oxalufã foi até Olodumare e relatou o ocorrido. O Grande Orixá então convocou Nanã e decidiu castigar ambos. Nanã foi castigada a dividir para sempre os segredos dos *eguns* com Oxalufã e a viver sozinha, enquanto Oxalufã recebeu a punição de viver vestido com as roupas de Nanã.

Desta forma, desde o primeiro lance de cartas, já temos um contexto interessante que aborda o papel da mulher na mitologia Iorubá, caracterizando a figura masculina como incapaz de aceitar uma consorte forte. Isto demonstra que até mesmo na mitologia podemos retirar temas atuais sobre representatividade e poder feminino.

Como dito, a escolha por Prandi como referência ocorreu após consulta aos praticantes acima citados e por conta da vasta pesquisa que ele realizou ao longo de sua carreira como sociólogo e estudioso das religiões de matriz africana. O livro *Mitologia dos Orixás* é ricamente ilustrado, trazendo uma enorme quantidade de histórias dos Orixás que foram acumuladas com o passar dos anos em estudos de outros autores que recolheram relatos orais das religiões de matriz africana em seus manuscritos, como Leo Frobenius, William Bascom, Ulli Beier, Pierre Verger, René Ribeiro, entre outros.

Retomando o aspecto da partida, temos então um jogo praticado simultaneamente por dois jogadores, um em oposição ao outro. Ambos possuirão 8 cartas no início do jogo (4 cartas de ebós, 2 cartas de Orixás e 2 cartas de itens de poder). As cartas de ebós são repostas automaticamente a cada carta deste tipo que o jogador colocar em campo. Assim, até o fim do jogo haverá sempre 4 ebós nas mãos de cada jogador. O mesmo ocorre com os Orixás: a cada carta de Orixá baixada na mesa, o jogador terá direito a um novo saque do baralho deste tipo. No entanto, as cartas de itens de poder não seguem tal lógica. Serão somente 2 cartas deste tipo durante todo o jogo e, por isso, o jogador deverá usá-las com sabedoria para tentar garantir a vitória.

A batalha entre Orixás começa a partir do momento em que os jogadores possuem 2 Orixás baixados na mesa. A disputa ocorre por turnos, e o jogador define se deseja ou não atacar naquela rodada. Durante o ataque, o jogador verifica se o poder de ataque de seu Orixá é maior do que o poder de defesa do Orixá adversário. Se assim for, ele decidirá atacá-lo. A diferença entre os pontos de ataque da carta do jogador atacante e os pontos de defesa do jogador adversário é descontada dos pontos de vida do jogador que sofreu o ataque.

Se o poder de ataque e o de defesa forem iguais, ambas as cartas são descartadas, mas nenhum dos jogadores perde pontos de vida. Quanto aos pontos de vida, estes devem ser acertados entre os jogadores, não podendo ser menores do que dez e nem maiores do que trinta para garantir assim uma partida mais dinâmica.

A qualquer momento da partida, os jogadores poderão utilizar dos itens de poder, que consistem em cartas que concedem *power-ups* aos Orixás. Podem incrementar o poder de ataque, o poder de defesa, bloquear um ataque adversário etc. Servem como auxílio para

momentos difíceis e decisivos da partida. O jogo finaliza quando um dos jogadores zerar os seus pontos de vida.

Há um recurso coringa, a carta de Exu. Esta carta, quando sacada, não fica em posse de nenhum jogador, mas entre ambos. Aquele que a obtiver de um saque, deverá posicioná-la na mesa entre os jogadores e ganhará o direito ao saque de uma nova carta de Orixá. Na mitologia, Exu é o mensageiro dos Orixás, representando o equilíbrio e a gratidão. Assim, para se obter algo deste Orixá, é igualmente necessário ofertar-lhe algo. Na partida, se qualquer um dos jogadores possuir os ebós necessários, poderá utilizar a carta de Exu em benefício próprio.

3 CONCEITOS DE PARTIDA

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2019), já dizia:

Inexiste validade no ensino que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2019, p. 26)

Partindo desta reflexão, surge um trabalho de pesquisa envolvendo a leitura de obras (SILVA, 2011; ALMEIRA, 2019; SOUZA, 2021) que dialogam com aspectos históricos, sociais e culturais da negritude do país, especialmente quando nos referimos às religiões de matriz africana praticadas em território brasileiro. Buscando criar um campo de discussão com alunos e professores sobre a história e a cultura negra pré-colonial por meio dos mitos dos Orixás, o trabalho expõe questões que acabaram sendo ressignificadas ao longo do processo histórico e colonizador.

Tanto na história dos Orixás como na das personagens que retratam lideranças africanas, os papéis da mulher e do homem na

sociedade africana se distinguem daquilo que hegemonicamente lhes fora imposto enquanto cativos do regime escravocrata brasileiro. Nas terras do Brasil, os negros tiveram suas histórias e cultos proibidos, de maneira que, com o passar do tempo, muitos dos feitos de seus antepassados acabaram sendo esquecidos.

Em virtude da valorização de uma história rica como a africana, assim como a abordagem de uma vasta mitologia que recria a ascensão de homens e mulheres aos papéis de deuses e deusas, vislumbra-se, além do resgate histórico, um resgate emocional. Recordar essas histórias tem o poder de ressignificar o passado criado por uma branquitude, criando condições para se falar daquilo que, em outros tempos, procurava-se esconder.

Ao falarmos de personagens como Xangô e Oxum, despertamos a curiosidade sobre o aspecto social do papel do homem e da mulher. Ao vermos uma Oxum poderosa, imponente, que demonstra toda a sua força sem sequer mover um dedo diante do guerreiro Xangô, abrimos a possibilidade de contarmos a história de outras mulheres em espaço de poder, como é o caso, por exemplo, de N'zinga Mbandi, rainha de N'dongo que combateu os invasores portugueses, fez alianças com grupos rivais e estabeleceu um clã forte sob liderança feminina por décadas. Em um primeiro momento, estamos aqui possibilitando a criação de um projeto pedagógico inclusivo com o intuito de atender o espaço do AEE. Ademais, quando nos deparamos com a riqueza da história que se esconde por trás de cada carta, podemos extrapolar essa possibilidade para uma conversa sobre inclusão que abarque outras figuras socialmente vulnerabilizadas ou silenciadas.

O que vemos hoje na educação brasileira ainda é o reflexo de um processo pedagógico segregacionista, no qual os espaços ocupados por

alunos negros são desproporcionais em relação ao percentual da mesma população assim autodeclarada. Para exemplificar, em uma reportagem intitulada “País tem 10,1 milhões de jovens sem estudar nem concluir ensino médio”, divulgada na coluna Giro, da *Isto é Dinheiro*, em julho de 2020, foi apontado que:

Apenas 41,8% dos adultos pretos ou pardos acima de 25 anos tinham concluído o ensino básico obrigatório em 2019, contra uma fatia de 57% da população branca na mesma faixa etária. Os pretos e pardos tinham, em média, 8,6 anos de estudos, enquanto os brancos tinham estudado 10,4 anos, quase dois anos a mais. (ISTO É DINHEIRO, 2020)

A segregação e a exclusão dos jovens e crianças negras da escola não é um processo novo. Muito pelo contrário: esta prática tem suas raízes logo após a aprovação da Lei do Ventre Livre, em que os antigos senhores eram responsáveis pela instrução das crianças nascidas livres. Nas palavras de Silva (2000):

A Lei do Ventre Livre levou a um complexo processo de negociação entre parlamentares e proprietários, desembocando em setembro de 1871, na lei Nº2.040. Esta isentava os senhores de “qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas”. Educadas seriam apenas aquelas que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização em dinheiro. Os documentos e os estudos nos mostram que os proprietários de escravos não entregavam as crianças ao Estado, tampouco as educavam. Quando nos interrogamos acerca do abandono a que foi relegada a população negra brasileira no que se refere à educação escolar não podemos deixar de considerar os dados citados. (SILVA, 2000, p.40)

Existem vários motivos para justificar essa evasão histórica. No entanto, aqui gostaríamos de atentar especificamente para o aspecto da

representatividade. Por mais que tenhamos obtido avanços legais que incluíram estudos sobre história e cultura afro-brasileira a partir da Lei nº 11.645 de 2008, ainda assim o diálogo entre a escola e a comunidade negra não é suficiente para equacionar séculos de silenciamento. Lastreado nesta necessidade de criação de mecanismos capazes de resgatar a noção de pertencimento dos alunos negros consoante o processo de uma educação inclusiva que surge a proposta do *Card Game Orixás*.

O jogo é uma forma diversificada de ensino que estimula a criatividade e a interação entre os alunos; também é uma maneira de discutir a diversidade de fé e de desconstruir preconceitos. Por meio da audiodescrição e do vídeo em Libras, disponibilizados nas cartas através de *QR Codes*, os alunos com deficiência podem participar e serem incluídos na atividade. A ideia é desenvolver uma política pedagógica democrática e inclusiva. Segundo Sardagna (2019):

A política inclusiva, inserida num contexto de imperativo da inclusão escolar, regula a população de alunos com deficiência, que estão ou não na rede regular de ensino, e administra a posição ocupada por esses alunos, configurando-se em movimentos de gestão da vida humana, como na perspectiva da biopolítica. Compreende-se que as leis da política inclusiva estão relacionadas aos dispositivos que regulam a vida e as práticas dentro das escolas, o que, por sua vez, acaba por regular a população de alunos com deficiência de modo geral. (SARDAGNA; FROZZA, 2019, p.06)

Na qualidade de uma proposta de prática pedagógica diferenciada, além dos elementos do AEE e do uso da mitologia Iorubá como fonte de discussão da questão étnico-racial, o *card game* consiste na adaptação de uma metodologia de ensino de história baseada no *RPG*, cuja prática utiliza jogos de simulação como forma de iniciação dos alunos no

processo ensino-aprendizagem, de maneira que o aprender passa a ser mais dinâmico e estimulante, de acordo com Correa (2017):

Ao mesmo tempo em que a história vem se tornando cada vez mais difundida em revistas, canais de televisão e outras mídias. Paradoxalmente, permanece sendo considerada assunto tedioso nas salas de aula da educação escolar. E a saída encontrada pelos professores-estagiários para relacionar o mundo com a escola foi justamente a adoção de jogos (de tabuleiro, de movimento, dominós, RPGs, etc.) na aula de História. (CORREA, 2017, p.22)

Em síntese, temos assim os três elementos que dão forma ao presente projeto: a educação inclusiva sob a égide do AEE, aplicada mediante o uso da Libras e da audiodescrição; a discussão de um projeto educacional étnico-racial, enfatizando práticas que estimulem o combate ao racismo, preconceito e intolerância religiosa através do uso da mitologia Iorubá; e, por fim, uma prática pedagógica diferenciada por meio de um jogo que vislumbra a criação de um ambiente lúdico, ao mesmo tempo que estimula o diálogo aberto sobre as questões supracitadas.

Paralela a essas bases, entra a temática do protagonismo histórico negro: não será somente falando sobre a vinda dos negros para o Brasil em navios negreiros ou sobre o histórico de escravidão que daremos aos alunos uma adequada noção de pertencimento. Ao contrário, a opção de narrarmos essas histórias em detrimento da luta dos negros, do protagonismo de N'zingas, Madiba's e Zumbis, faz com que deixemos intacto o objetivo de uma branquitude hegemônica de subvalorizar o papel do negro na história. A escola é o local ideal para esta mudança, pois é por lá que tal noção de superioridade e inferioridade cultural se perpetua, nas palavras de Silva (2019):

Nós fomos destituídos para alimentar a ideia de que somos inferiores. Primeiro dos europeus, depois dos brasileiros brancos. O que determina que as culturas africanas e as histórias da África sejam trabalhadas desta forma é a desigualdade no interior da grande estrutura que é a instituição escolar. É uma estrutura que, no topo, tem um homem branco lá no ministério da educação. (SILVA, 2019, p. 141)

Sobre o jogo em questão, o texto-base para o desenvolvimento do enredo é a obra de Reginaldo Prandi, *Mitologia dos Orixás* (2001), na qual são narrados os mitos de criação Iorubá e elencados alguns dos deuses deste panteão: “o panteão iorubano na América é constituído de cerca de uma vintena de orixás” (PRANDI, 2001, p. 20). Para o desenvolvimento do jogo, optou-se pela utilização de dezoito dos vinte Orixás de maior popularidade no Brasil.

Ainda na mesma obra, expõe-se que cada Orixá possui características físicas distintas, vestes específicas, ornamentos próprios e ebós favoritos, sendo que suas histórias por vezes justificam cada uma destas respectivas singularidades. Além disso, estes mesmos aspectos sofrem alterações, gerando algo que o autor denomina de invocações. Assim, um Orixá poderá apresentar mais de uma representação de acordo com a invocação que ele representar, criando assim uma infinidade de formas de representação de cada Orixá, o que resultou na escolha das invocações mais populares na cultura brasileira para a confecção do jogo. Sobre as invocações:

Cada Orixá pode ser cultuado segundo diferentes invocações, que no Brasil são chamadas qualidades e em Cuba, caminhos. Pode-se, por exemplo, cultuar Iemanjá jovem e guerreira, de nome Ogunté, outra velha e maternal, Iemanjá Sabá, entre outras. Assim, cada Orixá se multiplica em vários, criando-se uma diversidade de devoções, cada qual com um repertório específico de ritos,

cantos, danças, parâmetros, cores, preferências alimentares, cujo sentido pode ser encontrado nos mitos. (PRANDI, 2001, p.24)

Além dos Orixás, personagens principais do jogo, ainda temos as cartas de ebós e de itens de poder. Estes são os acessórios geralmente utilizados pelos Orixás em suas histórias, como, por exemplo, os machados de Xangô, o abedé de Oxum, etc. No jogo, os itens de poder concedem ao jogador *power-ups*, possibilitando o prolongamento do *gameplay* ou mesmo um ataque efetivo que resulta no final da disputa. Há um total de 12 cartas de itens de poder no *card game*.

Estão também presentes um grupo de cartas denominado cartas de ebó, conhecidas ainda como oferendas. Segundo a mitologia, cada Orixá possui um ou mais ebós, que servem para agradá-lo e conseguir uma benção. No jogo, esses servem como tributação para invocar um Orixá, para usar os poderes relacionados a cada um deles ou mesmo para a aplicação do efeito de uma carta de item de poder.

4 DISCUTINDO O CARD GAME

O presente estudo propõe uma discussão múltipla sobre o respeito à diversidade, visando o público atendido na educação inclusiva sob um olhar que busca dar autonomia às pessoas com deficiência e indo além, ao destacar as questões étnico-raciais em consonância com o dispositivo constitucional da liberdade de consciência e crença. A soma destas parcelas possibilita uma compreensão maior de aspectos sociais, históricos, culturais e políticos da sociedade brasileira que até hoje seguem sendo negligenciados. Neste aspecto, compreende Silva (2007):

Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes nos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos,

indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros. Para superar tudo isso, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos e como disse Senghor, em um de seus poemas, proceder a uma “desintoxicação semântica”, isto é, redefinir termos e conceitos, no nosso caso, começar por educação, aprender, ensinar, saber, educar, educar-se. (SILVA, 2007, p.501)

O *Card Game Orixás* é uma forma alternativa, divertida e democrática de ensino, pois o jogo fica disponível para download na Internet de maneira gratuita, sem restrições de uso. Sua jogabilidade não é limitada ao disposto no manual que o acompanha, sendo possível utilizá-lo para trabalhar variadas formas de abordagem, como, as questões da fé Iorubá, a laicidade do Estado, a cultura negra, a história social e política da escravidão, além de sinalizar sobre silenciamento e história de baixo para cima, entre outras formas de abordagem de acordo com a criatividade do utilizador.

Para o ensino de história e cultura afro-brasileira, torna-se vital o estudo e o entendimento da ancestralidade das variadas etnias que vieram a compor a negritude nacional. Assim, o jogo sobre os Orixás proporciona ao professor um resgate histórico-cultural, remontando um passado glorioso que foi narrado de geração em geração por poemas e histórias contadas por babalaôs, como disse Prandi (2001):

Os mitos dos Orixás originalmente fazem parte dos poemas oraculares cultivados pelos babalaôs. Falam da criação do mundo e de como ele foi repartido entre os Orixás. Relatam uma infinidade de situações envolvendo os deuses e os homens, animais e as plantas, elementos da natureza e da vida em sociedade. Na sociedade tradicional dos iorubás, sociedade não histórica, é pelo mito que se alcança o passado e se explica a origem de tudo, é pelo mito que se interpreta o presente e se prediz o futuro, nesta e na outra vida. (PRANDI, 2001, p. 24)

Na medida em que o professor utilizar o jogo, ele poderá abordar, por exemplo, a formação dos antigos reinos africanos e a maneira com que algumas lideranças destes reinos ascenderam ao patamar de Orixás. Além do mais, com um panteão tão variado, podem ser inseridas discussões sobre o papel da mulher nas sociedades africanas, citando as Senhoras Nanã, Oxum e Ewa, entre outras, as quais dividem o protagonismo com os Orixás masculinos, mostrando como elas constituem parte importante das histórias e mitos Iorubás.

Falarmos sobre a africanidade, especialmente sobre a fé ancestral, é também uma forma de romper o silêncio daqueles que por muito tempo tiveram sua cultura e fé sufocadas por um Estado catequizador. Passados os séculos, nada melhor do que trazer para as salas de aula um pouco daquilo que foi escondido. Trata-se de uma forma de ensinar a pluralidade àqueles que optaram por demonizar o diferente ou, como diz Paulo Freire, “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si dos opressores. Estes que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força da libertação dos oprimidos nem de si mesmos” (FREIRE, 1987, p.30).

A Educação Especial esbarra na questão do reconhecimento dos seus e na ideia de pertencimento como parte integrante da sociedade. Este processo não é exclusivo das pessoas com deficiência, mas algo que pertence às camadas mais oprimidas da sociedade brasileira. Por conseguinte, mesclar o trabalho de inclusão com a pauta da negritude é uma tentativa de reforço da luta por uma educação de fato para todos. Lembremos que o berço das produções intelectuais do país é a universidade e esta, por muito tempo, esteve alheia à questão das inclusões. A ruptura em relação a esta postura é muito recente, por meio

de mudanças legais como as da Lei 12.711 de 2012, que afirma, em seus artigos 4º, 5º e 7º, respectivamente:

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012)

Mais do que uma simples mudança legislativa, a regulamentação do sistema de cotas no ensino técnico e superior concedeu aos grupos supracitados a oportunidade de cursar níveis superiores de ensino, coisa que até pouco tempo atrás era praticamente exclusividade de uma parcela restrita da sociedade. Estas mudanças deram um novo contorno às universidades, trouxeram outras discussões e formas de pensar e, gradualmente, buscaram explicitar a obrigação histórica que toda a sociedade tem em relação a uma parte dela que foi negligenciada por séculos. Nas palavras de Silva (2004):

A história detém as provas da obrigação da sociedade e também da universidade para com os negros, o que assegura a autenticidade do seu direito de acesso à educação superior, por meio de ações afirmativas. Cabe

lembrar, entre tais provas, o crime contra a humanidade que se constituiu a escravização e o tráfico de africanos, a desumanidade do tratamento que receberam os escravizados no Brasil, e o descaso com que vêm sendo considerados seus descendentes nos 116 anos após a abolição do regime escravista, mantendo-os excluídos dos direitos dos cidadãos. (SILVA, 2004, p.29)

Para além do já apresentado, os conceitos aqui explorados reforçam a importância das questões de identidade para tornar a sociedade consciente de suas pluralidades e, assim, atingir um dos objetivos propostos na carta constitucional de 1988: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Constituição Federal do Brasil, art. 3º, IV). Tal objetivo constitucional é gestado em sala de aula, onde a diversidade se mostra mais presente, sendo o lugar ideal para trabalhar tais preceitos. É com o trabalho do professor que as barreiras pouco a pouco serão derrubadas, problematizando e conscientizando os alunos a respeito da importância da multiplicidade de ideias e concepções em detrimento de um pensamento único.

Tendo em vista o contexto educacional, este projeto traz para a sala de aula a possibilidade de interação, indagando quais moldes foram dados para a formação da sociedade atual e quais as nossas perspectivas para o futuro. Se vislumbramos um ensino mais inclusivo, este deve ser aplicado no discurso e na prática de nossos professores, subsidiados com materiais que facilitem tal processo. O jogo é um instrumento de mediação para o processo de discussão destas pautas relacionadas ao racismo cultural e estrutural, assim como para todas as outras discussões ligadas à fé e à religiosidade (SILVA, 2011; ALMEIDA, 2019; SOUZA, 2021).

CONSIDERAÇÕES

Durante semanas, foi realizado um esforço para criar um produto educacional que contemplasse as demandas de inclusão social. No entanto, para que esse produto seja bem-sucedido, é preciso repensar nossas atitudes e quebrar os estereótipos sociais. Infelizmente, no Brasil, ainda há uma desconsideração para com a diversidade, pessoas com deficiência e negritude. Considerando a situação política, que vem dificultando a obtenção de direitos básicos por parte de grupos vulneráveis, é importante que a educação seja uma força motivadora para a busca por uma sociedade mais justa e igualitária, através de projetos, estudos e palestras.

Como educadores, temos a responsabilidade de criar um ambiente de diálogo plural e de buscar conhecimento constantemente. Nós somos os responsáveis por ensinar as próximas gerações a mudar as estruturas sociais discriminatórias. O jogo pode parecer apenas uma forma divertida de aprender sobre a história e cultura afro-brasileira, mas sua verdadeira finalidade é provocar questionamentos sobre o que não nos é dito ou o que foi suprimido na história.

A liberdade de pensar e criticar é uma escolha individual, mas a educação tem o papel fundamental de não recuar e continuar buscando meios para a inclusão. Seja através de um jogo, teatro, palestra ou ato de carinho, o importante é sentir a continuidade desse processo. Embora haja obstáculos, é preciso lutar por uma educação inclusiva como forma de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo, Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 de fev. 2022.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, 2008.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

BRASIL. Lei 12.888, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 12 de fev. 2022.

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 22 de jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In: BIANCHETTI, L. (org). Educação Especial: em direção à educação inclusiva. 2ª edição. Porto Alegre: EDIPUC, 2004.

CARVALHO, Livia. Professor Cearense cria jogo de cartas sobre religiões de matrizes africanas. Diário do Nordeste, 2021. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/professor-cearense-cria-jogo-de-cartas-sobre-religioes-de-matrizes-africanas-1.3040061>>. Acesso em: 06 de jul. 2022.

CORRÊA, André L. C. Rolando dados, criando histórias, aprendendo história: o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de história. Porto Alegre, UFRGS, 2017.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- HOBSBAWM, E. J. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SARDAGNA, Helena V.; FROZZA, Tatiane. Narrativas e práticas de governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência. *Educação em revista*, v. 35 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/8HhJmKLYBXWDC7pfXHgwh7N/?lang=pt>>. Acesso em: 11 de jun. 2022.
- SILVA, Alberto da Costa e. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700*. 2ª edição - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- SILVA, Petronilha B. G. & GONÇALVES L.A. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. (15), dez. ,2000.
- SILVA, Petronilha B. G. & SILVÉRIO, Valter R. Ações afirmativas, sim. *Revista ADUSP*, outubro de 2004.
- SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. 2007. *Educação*, 30(3). Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em: 11 de jun. 2022.
- SILVA, Salomão Jovino da. *Entrevista com o Prof. Dr. Salomão Jovino da Silva: um pouco sobre a Educação em povos africanos*. São Paulo: Polietica, 2019.
- SOUZA, Jessé. *Como o Racismo criou o Brasil*. 1ª edição - Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021. pp. 171 – 181.
- UNO ganha versão acessível para crianças com deficiência visual. *Crescer*, 2019. Disponível em: <<https://revistacrescer.globo.com/Diversao/noticia/2019/10/uno-ganha-versao-acessivel-para-criancas-com-deficiencia-visual.htm>>. Acesso em: 06 de jul. 2022.

11

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS NA REGIÃO METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE

Rejane da Silveira Severat

Vinícius Martins Flores

1 INTRODUÇÃO

Por um longo tempo assistimos aos especialistas em Educação Especial e em Educação Inclusiva discutirem qual era o melhor espaço para a Educação de surdos: a escola comum, a classe especial ou a escola especial. Atualmente, vemos que esta discussão já foi superada, já que o bilinguismo no ensino de pessoas surdas é consenso para todos, ou deveria ser (DELLA PASE, 2007; RAMOS & HAYASHI, 2018). O debate que temos hoje é mais profundo e complexo. Concentra-se, principalmente, em como transformar as nossas escolas em espaços bilíngues.

Hoje as discussões avançam e geram dúvidas: como uma Escola Especial pode potencializar o processo de aquisição da Língua de Sinais e alfabetização em Língua Portuguesa para a criança surda? Quais as metodologias utilizadas pelos professores na Escola Especial para proporcionar essas aprendizagens? Para responder ou refletir sobre essas questões, o presente estudo propõe como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas que acontecem em uma escola bilíngue de Ensino Fundamental para surdos localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

A pesquisa concentra-se em estudar os documentos da escola, entre estes, o Projeto Político Pedagógico (PPP), para conhecer melhor

o cotidiano da instituição. Já para o estudo das práticas docentes, utiliza-se um questionário semiestruturado e, a partir das respostas de professoras, busca-se compreender como acontece o processo de ensino-aprendizagem da Língua de Sinais e da alfabetização em Língua Portuguesa para as crianças surdas.

Justifica-se a escolha da Escola Especial a partir dos estudos de Ramos & Hayashi (2018), que constata a importância significativa da escola ou classe específica para surdos em uma perspectiva bilíngue como um espaço privilegiado na educação, sobretudo nos anos iniciais da escolarização; mas essa escola carece de estudos mais aprofundados, como podemos ver pelo relato das autoras:

Logo, considerando-se os apontamentos realizados até aqui, podemos dizer que esse dado se mostra animador, pois pode indicar novos caminhos para a educação de surdos em nosso país. Contudo, diante da relevância dessas questões para as discussões atuais, notamos no universo analisado um número reduzido de trabalhos que abordaram o tema *escola/educação bilíngue* e/ou focalizaram o âmbito da escola ou classe específica para surdos. Neste sentido, sinalizamos a necessidade de mais pesquisas que investiguem tais contextos, de modo a examinar o seu alcance e também as suas limitações e, assim, fornecer subsídios para a sua consolidação. (RAMOS & HAYASHI, 2018, p. 10)

Contudo, a constatação de que era necessário um estudo mais aprofundado sobre as metodologias utilizadas na escola especial para surdos na perspectiva da educação bilíngue não é nova. Em 2011, Thoma destaca que nas escolas inclusivas o bilinguismo não é desenvolvido da mesma forma como nas escolas bilíngues. Não existe uma previsão de que as crianças surdas tenham acesso à Língua de Sinais na fase anterior aos anos iniciais. A pesquisadora acredita que

[...] faltam projetos que invistam em uma política linguística na educação infantil, onde as crianças surdas tenham espaço para a aquisição da língua de sinais com professores surdos, modelos de língua e de identidade, ou com professores ouvintes fluentes nessa língua, onde houver falta de professores surdos com formação. (THOMA, 2011, p. 135)

Thoma (2011, p. 126) conclui seu artigo com a afirmação de que “ainda há pouco domínio de práticas pedagógicas que respeitem a língua e cultura dos surdos”. E complementa com uma constatação que justifica este trabalho:

Para que as crianças surdas tenham uma efetiva aquisição das Libras e um desenvolvimento linguístico e cognitivo que lhes possibilite uma escolarização de qualidade, a educação bilíngue para surdos em turmas específicas ou em escolas de surdos, na educação infantil e anos iniciais, segundo muitas pesquisas apontam, parece mais indicada. (THOMA, 2011, p. 138)

A presente pesquisa não tem por objetivo identificar qual é o espaço mais adequado para a educação da criança surda, e sim conhecer melhor as metodologias utilizadas pela escola especial para surdos. Notou-se, a partir dos estudos citados anteriormente, que existe a necessidade de investigações mais aprofundadas a respeito da escola de surdos em uma perspectiva bilíngue, principalmente a partir da Educação Infantil, estendendo-se até os Anos Iniciais, momento em que acontece a alfabetização. Como se dão as práticas pedagógicas para este público em uma escola especial para surdos? Quais as metodologias utilizadas pelos professores para o ensino de Libras e a alfabetização das crianças surdas em Língua Portuguesa? Quais as demandas e dificuldades enfrentadas pelas crianças surdas na faixa etária que compreende a Educação Infantil e os Anos Iniciais (dos 4 aos 8 anos de idade)?

2 CONTEXTO DA PESQUISA

A investigação foi realizada em uma Escola Especial para surdos¹, localizada na região metropolitana de Porto Alegre. A instituição, de confissão religiosa, foi fundada em 24 de setembro de 1956 e tem por objetivo atender pessoas surdas ou ouvintes com dificuldades na comunicação, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades para a sua participação ativa na sociedade. A escola conta com uma equipe multidisciplinar composta por: Assistente Social (01), Fonoaudiólogo (07), Psicólogo Clínico (02), Médico (01), Monitor (01), Área Administrativa (05), Portaria (02), Serviços Gerais (05), Bibliotecária (01), Auxiliar de Biblioteca (01), Supervisora Escolar (01), Orientadora Escolar (01) e Professor (15)². Oferece Ensino Fundamental para 60 alunos.

A escola foi fundada com o objetivo de “atender aos mais abandonados; aqueles que não são recebidos nem nos colégios, nem nos orfanatos: os surdos, mudos³, cegos, doentes, rejeitados em toda a parte”⁴. A escola, desde a sua fundação, tem sido uma escola inclusiva.

3 CONCEITOS INICIAIS: A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para entendermos melhor a Educação de Surdos, temos que refletir sobre alguns conceitos e políticas públicas importantes para pensarmos

¹ A Escola Especial pesquisada, possui uma Clínica Especializada em Comunicação que funciona desde 1974, com atendimento de Fonoaudiologia, Otorrinolaringologia, Psicologia, Serviço Social e Audiologia. No Centro Social, inaugurado em março de 2009, são desenvolvidas atividades complementares à escola. No turno inverso, os alunos participam do projeto “Mãos que sinalizam vida”, que abrange as Oficinas de Teatro, Dança, Sinalização de Hinos, Informática e Reciclagem Manual de papel. Para os familiares são ofertadas oficinas de Artesanato e Libras. A escola também promove oficinas de Língua de Sinais para a comunidade, Professores da rede de Ensino, Profissionais de Empresas e Órgãos Públicos. Segundo Projeto Político Pedagógico da Escola p. 8.

² Conforme Projeto Político Pedagógico da Escola, p. 4.

³ Termo existente no Projeto Político Pedagógico da Escola, p.6.

⁴ Citação retirada do Projeto Político Pedagógico da Escola, p. 6.

esse tema. Quais os discursos que comumente encontramos, quando estudamos a Educação de Surdos? A “inclusão” propagou-se de forma efetiva nos atuais discursos da Política Nacional de Educação Especial. Não podemos desconsiderar, neste contexto, o processo histórico que gerou a constituição de um paradigma, que amenizou as “diferenças” para promover a “inclusão” a partir do princípio da normalização (MORAIS, 2008).

O termo “surdo-mudo”, como foi designado, se referia àquele que não tinha audição e por isso não podia se comunicar, ou seja, era um sujeito que sofria de alguma mutilação. O início do método de ensino ao surdo, através da língua de sinais, revolucionou a história da educação de surdos. O novo método foi denominado de “sinais metódicos”. Ele foi introduzido pelo monge francês Charles-Michel de L’Epée (1712-1798) e consistia em combinar o francês à língua de sinais, ou seja, partia “da língua escrita à língua oral e não o contrário, como era usual naquela época” (GUEDES, 2012, p. 10). A metodologia utilizada pelo abade L’Epée teve resultados muito exitosos e chamou a atenção de muitos educadores. A partir disso, foram fundadas inúmeras escolas de surdos na Europa e nos Estados Unidos. O sistema de ensino iniciado por L’Epée ficou conhecido como Sistema de Signos Metódicos. Sua escola começou a atuar em 1760. Em 1785, contava com 70 estudantes.

A história da educação de surdos no Brasil iniciou-se com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 26 de setembro de 1857 pelo professor surdo Ernest Huet, a convite de D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. Antes, os surdos eram educados por linguagem escrita, articulada e falada; datilologia; e sinais. O método de educação de surdos do

professor Huet, no entanto, permaneceu por pouco tempo e em seguida houve a introdução de outros métodos, inclusive a linguagem oral.

O oralismo era outro método de ensino para surdos com enfoque na língua oral falada. Por muito tempo, ele foi considerado o método ideal para a educação de surdos. Esse método foi consolidado pelo Congresso de Milão em 1880⁵, o que significou o rompimento do enriquecimento cultural e linguístico dos sujeitos surdos. Conforme Wrigley (1996, p. 71), “a política ouvintista prevaleceu historicamente dentro do modelo clínico e demonstrou as táticas de atitude reparadora e corretiva da surdez”. A Língua de Sinais foi proibida nos espaços sociais: nas instituições, na família e nas organizações de surdos.

Deve haver uma “relação de diferenciação, e não de oposição, entre aqueles que escutam e a pessoa surda” (LOPES, 2007, p. 23). Para tal fim, a militância surda lutou muito para a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras). No Brasil, a Libras foi instituída pela Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Essa foi uma importante conquista para a Educação de Surdos, pois assegura o respeito à diferença linguística e cultural dos surdos. A partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, foi estabelecido a) o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais; b) o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos; c) os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa; e d) o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 11).

⁵ O Congresso Internacional de Educação de Surdos foi realizado em Milão, na Itália. Esse Congresso, que ocorreu entre os dias 6 a 11 de setembro de 1880, foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes.

A educação bilíngue não pode ficar restrita à presença de duas línguas, no caso, a Libras e a Língua Portuguesa, no interior da escola regular, onde surdos e ouvintes devem dividir o mesmo espaço. O que se observa comumente é a predominância da Língua Portuguesa nos processos educacionais dos surdos. A Libras, geralmente, assume um caráter instrumental, afastando-se de seu caráter linguístico.

A educação bilíngue é uma construção que deve ser feita em escola comum ou escola de educação bilíngue. Como é feita esta construção educativa para as crianças pequenas que chegam às escolas bilíngues?

3.1 A IDENTIDADE SURDA E O CURRÍCULO

Falar em identidade surda é referir-se a uma identidade constituída num processo histórico, é vê-la como algo incompleto, que está sempre em construção. A possibilidade de trabalhar com as ideias de uma pedagogia para a diferença nos permite optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e como experiência visual e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de diferença e não a partir do conceito de deficiência (THOMA, 2011). Significa distanciarmo-nos do conceito de diferença como exclusão ou marginalização daqueles considerados como “outros”, daqueles que parecem estar “fora do lugar”. Nesse contexto, devemos articular as noções de língua, artefatos culturais, identidade e diferença surda com a discussão curricular (THOMA, 2011). Analisar o currículo da educação de surdos a partir do jogo das relações de poder implica trazer esta discussão para o espaço da escola, ou seja, para um território rico em experiências culturais. Com isso, o currículo se relaciona diretamente com as questões de identidade e diferença, pois é visto como um discurso capaz de nos constituir enquanto sujeitos. A tentativa de

relacionar currículo e cultura traz consigo outro elemento que não pode ser visto fora dessa relação: o poder.

O poder “se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis” (VEIGA-NETO, 1995, p. 32). Portanto, identificar a cultura é percebê-la enquanto constituída e constituidora de relações de poder. Não se pretende estabelecer uma definição única e fixa de cultura. Para o propósito deste trabalho, compartilhamos da compreensão de Moreira e Silva (1995, p. 27), segundo a qual “cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”. Dessa forma, a cultura passa a ser muito mais que patrimônio acumulado pela humanidade durante a sua história: é, antes disso, uma relação que se estabelece na negociação diária. A surdez é uma história que deve ser reescrita, geração após geração. “As culturas dos sinais, bem como o “conhecimento” social da surdez, são necessariamente ressuscitadas e refeitas dentro de cada geração” (WRIGLEY, 1996, p.25).

É a partir desse olhar que se compreende a cultura surda, ou seja, como um processo de significação construído no contexto cotidiano dos surdos. Nesse sentido, o currículo é um espaço-tempo privilegiado, em que se expressam as novas concepções e também aquilo que entendemos como conhecimento. Podemos fazer com que diferentes culturas tenham voz, mas também podemos silenciá-las.

Segundo Santos e Lopes (1997), a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino. De fato, a escola assumiu historicamente o papel de homogeneização e assimilação cultural (SANTOS; LOPES, 1997, p. 36).

Esses processos de homogeneização cultural legitimados pela escola se dão por diferentes vias: uma delas se dá pela negação da Língua de Sinais como língua natural dos surdos. O aluno surdo depende do sentido da visão para comunicar-se e para aprender. No entanto, isso fica muito limitado quando uma grande proporção de informações necessárias para o seu desenvolvimento social e cognitivo se materializa por sinais audíveis e não visíveis. A maioria dos educadores ouvintes desconhece ou conhece muito pouco a estrutura da Língua de Sinais, ignorando, no currículo, artefatos significativos da cultura surda.

Strobel (2008), elenca oito artefatos culturais que ilustram a cultura do povo surdo: (I) experiência visual; (II) linguístico; (III) familiar; (IV) literatura surda; (V) vida social e esportiva; (VI) artes visuais; (VII) política; e (VIII) materiais. Nesse contexto, podemos perceber que o que definimos como nosso e o que vislumbramos como culturalmente diferente baseia-se em distinções hierárquicas constituídas nas relações de poder. “A questão sobre qual cultura é trazida para a escola é uma questão social e política importante; a relação entre cultura e grupos tem de ser entendida como um problema de poder” (POPKEWITZ, 1992, p. 92). Assim, no currículo da escola de surdos, onde mundos culturais diferentes se enfrentam, os alunos, juntamente com os professores surdos, reconstroem e contestam as formas hegemônicas de dominação da sociedade em geral, da escola e do próprio currículo. Portanto, ao fabricar o currículo, somos não somente interpelados por ele, mas também produzidos por ele.

O currículo, como um espaço de significação, também está vinculado à formação de identidades. Abordar o currículo como constituidor de identidades significa vê-lo além de seus aspectos cognitivos, centrados na transmissão de conhecimentos; relacionar

currículo e identidades é vê-lo como um discurso capaz de nos constituir enquanto sujeitos. Para Silva (1996, p. 165), currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e posicionamento: de constituição de sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais.

Portanto, os textos que compõem o currículo corporificam, explícita ou implicitamente, visões particulares de conhecimento, sociedade e grupo. Assim, elas legitimam quais conhecimentos e formas de ensinar e aprender são válidas. A expressão de Hall (1997) “definida historicamente e não biologicamente”, em relação à questão das identidades, vem ao encontro de como as identidades surdas estão sendo representadas no interior do currículo da escola de surdos.

Conforme Wrigley: “a surdez é uma experiência visual” (1996, p. 29). É possível ver a relação entre currículo e produção de identidade sob múltiplas formas. Isso significa que as identidades que se compõem no grupo são negociadas entre seus componentes e a experiência que cada um possui. Esse conjunto de elementos culturais constitui as identidades e, como afirma Perlin (1998, p. 21), “a constituição da identidade dependerá, entre outras coisas, de como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive”. Segundo Silva:

Na medida em que os significados expressos na representação não são fixos, estáveis, definitivamente estabelecidos, mas flutuantes, indetermináveis, o currículo pode se transformar numa luta de representação, na qual eles podem ser refeitos, redefinidos, questionados, contestados. (SILVA, 1996, p. 172)

Com base na citação acima, é possível visualizar que o currículo é um campo de contestação, é um espaço-tempo no qual os professores

surdos podem vir a negociar a sua presença, ou seja, onde podem tornar vivas a sua cultura, a sua identidade, a sua representação. O espaço-tempo escolar na vida dos surdos é um locus privilegiado de construção de identidades. Para Wrigley, ele

perturba as noções do que significa ser nativo, bem como as noções de para que – ou onde – se pode ser nativo. Ser nativo é um produto de soberania. A surdez, o rótulo ligado a uma ampla visão coletiva daquelas formas de ser adotado por povos que são surdos, está profundamente entrelaçado contra a redução maniqueísta da surdez e a uma patologia pelo modelo soberano. (WRIGLEY, 1996, p. 84)

Portanto, a escola de surdos pode ser considerada essa “aldeia nativa” necessária para que as identidades surdas se tornem visíveis. Para isso, o currículo imbricado nas relações sociais e, com elas, nas relações de poder constitui-se em estratégia de “intervenção cultural”, num processo de transformação. A presença do professor surdo na escola representa muito mais que um modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania, que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos porque essa troca social de conhecimentos se reproduz por meio da Língua de Sinais.

Pensar um currículo que aborde a questão da diferença é trazer para o centro da discussão a possibilidade de uma educação que contemple as singularidades culturais e identitárias das comunidades surdas. Estas questões podem ser compreendidas pelo debate entre os conceitos de diversidade e diferença. Considera-se essa discussão relevante pela maneira como eles vêm sendo abordados no interior das políticas educacionais e dos currículos.

No contexto da Educação de Surdos, pode-se observar que diferença e diversidade são vistas como sinônimas, como fazendo parte de um mesmo campo conceitual. Porém, essa forma simplista de ver as diferenças dentro da escola mascara outros interesses, que adotam o termo da diversidade para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta a posição ouvintista. Nessa visão, fala-se de um pluralismo cultural, referindo-se a um consenso cultural e normativo. Para Scott (1995, p. 2), “diversidade refere-se a uma pluralidade de identidades, e é vista como uma condição de existência humana e não como um efeito de uma enunciação da diferença que constitui as hierarquias e assimetrias de poder”.

Entendendo a diversidade “como uma condição de existência”, fica útil e fácil reconhecê-la; no entanto, o que os grupos ditos culturalmente diferentes esperam dessa questão – a exemplo de outras como identidade, história, política de diferença – é obscurecido, tornando-se alvo fácil de estratégias conservadoras. A escola e o currículo são as presas prediletas desse processo de homogeneização cultural. Tanto a escola como o currículo têm contribuído para a legitimação de um núcleo cultural comum desconsiderando o conceito de “fronteira”, deslegitimando e excluindo os valores e as práticas de outros grupos sociais.

Nessa atmosfera, uma análise curricular precisa ressignificar, em nível de política cultural, as políticas negadas e silenciadas no espaço-tempo escolar. Portanto, a possibilidade de construção de um currículo para a educação de surdos não pode ficar externa às relações de poder existentes entre cultura surda e cultura ouvinte. Do mesmo modo, o currículo não pode ser concebido como uma simples conveniência entre essas culturas. É necessário trabalhar com a representatividade desse currículo e não simplesmente oportunizar aos surdos que suas histórias e

seus materiais culturais sejam visualizados nesse currículo. Esse currículo deve abordar a questão da surdez como uma diferença política e não como uma diversidade cultural. Dar espaço-tempo aos professores surdos na construção desse currículo significa discutir e reflexionar acerca dos conteúdos da cultura surda e da comunidade que eles representam, com o objetivo de dar sentido e significado à identidade surda.

Nesse desafio político-pedagógico, a cultura surda pode manifestar toda a sua dimensão dentro do enfoque multicultural. Isso significa que um currículo multicultural deve produzir espaços-tempos de encorajamento e resistência para que os múltiplos olhares dos sujeitos surdos sejam reconhecidos no cotidiano escolar. Cabe também aos professores surdos estarem alertas às histórias e às culturas inscritas na sua sala de aula, para que não apenas seus próprios olhares sejam contemplados, mas que os olhares de seus alunos sejam identificadores de subjetividades.

Uma pedagogia preocupada com as diferenças da comunidade surda tem que priorizar a presença do professor surdo no centro dos debates curriculares. Essa presença no espaço-tempo escolar cria uma atmosfera crítica e de resistência às práticas hegemônicas da cultura ouvinte, assim como desafia os cenários de hierarquia discursiva ouvintista. Nessa situação, outro elemento significativo pode ser visualizado: a possibilidade de os professores surdos “falarem” por si, resgatando, por meio do discurso curricular, narrativas culturais e produção de identidades até então aprisionadas e subordinadas às posições dominantes do contexto escolar (MCLAREN, 1997, p. 147). A possibilidade de os estudantes surdos viverem num espaço-tempo de fronteira é a de viverem uma experiência anticentradora, na medida em que o espaço-tempo escolar seja constantemente modificado.

Nesse lócus descentralizado, torna-se possível questionar, interrogar e historicizar culturas surdas e culturas ouvintes, sem pensar numa sobreposição ou numa superação de uma sobre a outra. A questão incide em levantar os interrogantes, que levaram as histórias, as culturas e as identidades surdas a assumirem uma relação subordinada na configuração escolar existente.

Percebemos a preocupação dos professores surdos em abordar um currículo que focalize a questão de diferença como uma construção cultural e histórica. Isso significa pensar um currículo que ultrapasse o conceito de diversidade e que as noções de cultura, identidade e diferença sejam mobilizadoras de outras problematizações e outros debates no campo da Educação de Surdos.

Nesse sentido, as diferentes formas que produções culturais surdas vêm tomando na contemporaneidade estão inferindo não apenas na forma como a noção de cultura surda vem sendo significada nesse espaço/tempo, mas também o quanto esses deslocamentos na forma de entender a cultura surda “vêm produzindo subjetividades convenientes para a contemporaneidade” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 25).

3.2 O BILINGUISMO

O conceito de bilinguismo proposto por Grosjean (1998) é importante para este estudo, pois compreende os surdos como sujeitos potencialmente bilíngues, que podem adquirir a Língua de Sinais (LS) da comunidade surda e a língua majoritária oficial do país, no caso a Língua Portuguesa (GROSJEAN, 1998, 2008, 2013).

A maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, que não utilizam a LS e, por este motivo, necessitam de medidas de suporte (PLAZA-

PUST, 2012). O acesso dos surdos às duas línguas é muito complexo, pois 90% das crianças surdas nascem de pais ouvintes. Dessa forma, elas não têm acesso às línguas e nem mesmo input auditivo ou esse é limitado. O acesso pleno e a aquisição natural da língua pelas crianças surdas acontecem pela LS (PLAZA-PUST, 2012).

Devido à falta de uma língua acessível em casa, é muito comum que as crianças surdas desenvolvam um sistema gestual individual, conhecido como “sinais caseiros”, para a comunicação doméstica (QUADROS; CRUZ, 2011). Assim, para muitas crianças a aquisição da LS acontecerá quando elas ingressam em escolas onde existam usuários de LS. Vários estudos comprovam que o bilinguismo traz muitos benefícios à criança surda, proporcionando, por meio de exposição precoce e natural a uma língua visual, o seu desenvolvimento global (SACKS, 1998; GOLDFELD, 2002).

4 METODOLOGIA

O presente estudo foi realizado em uma escola especial para surdos localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Nosso foco é analisar as práticas docentes implementadas para a aprendizagem da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa por crianças surdas, na etapa que compreende a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Participaram desta pesquisa três professoras bilíngues, das quais uma era surda.

Para preservar a identidade das participantes, elas serão nomeadas D1, D2 e D3. Os recortes das falas das professoras serão destacados para os trechos enfatizados na análise. A D1 atende à Educação infantil, com uma turma de crianças entre 4 e 5 anos; a D2 trabalha com o 1º ano, que abrange a faixa etária de 6 anos; e a D3 ministra aula para o 3º ano, com turma de alunos com 8 anos de idade.

Os dados levantados neste estudo foram coletados em dois momentos: no primeiro, por meio de um encontro com as professoras-participantes, quando foi respondido um questionário semiestruturado. A reunião foi previamente agendada através da secretaria e da supervisora da escola. As participantes responderam ao questionário no seu horário de intervalo, no turno da tarde. No segundo, por meio de consulta, leitura e anotações do Projeto Político Pedagógico da escola. Esse estudo também foi previamente agendado em dois dias, sempre no turno da manhã, a partir das 10 horas.

Toda coleta de dados foi realizada na escola. Precisamos de uma intérprete de Língua de Sinais para coletar as respostas fornecidas pela docente surda. A leitura, o estudo e a anotação dos dados do Projeto Político Pedagógico da Escola foram feitos na sala dos professores. Em nenhuma das coletas recorremos a meios eletrônicos. Utilizamos apenas prancheta, caneta esferográfica, folhas para anotação e a lista de questões aplicada às professoras. A amostragem das professoras-participantes atingiu um percentual de 60% ($n=3$ docentes) do total dos docentes. A escolha das professoras que participariam da pesquisa foi feita pela supervisão da escola.

5 ACHADOS DE PESQUISA – UMA DISCUSSÃO INICIAL

A Escola Especial para surdos estudada atende a crianças de diversas regiões de Porto Alegre e de municípios da região metropolitana. Todos os estudantes são surdos, usuários de Libras, podendo ter outras deficiências associadas como síndrome de Down, deficiência física e intelectual e baixa visão.⁶

⁶ Os dados referidos constam no PPP, p. 12.

As professoras que participaram da pesquisa possuem uma formação compatível com o contexto da escola, conforme podemos observar no quadro abaixo:

QUADRO 1 - Formação das professoras-participantes da pesquisa

D1 (44 anos) atua na Educação Infantil	D2 (41 anos) atua no 1º ano do Ensino Fundamental	D3 (44 anos) atua no 3º ano do Ensino Fundamental
-Licenciatura em Pedagogia -Especialização em Surdez -Especialização em Educação Especial	-Licenciatura em Pedagogia -Especialização em Inclusão-Surdez -Mestrado em Educação (em curso)	-Licenciatura em Pedagogia -Especialização Inclusão Teoria e Prática - ênfase em Surdez

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Todas as docentes possuem formação inicial, curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, além de pós-graduação em Educação Especial com foco na Educação de Surdos. Destaca-se que uma das participantes frequenta o curso de Mestrado em Educação.

A D1 atua na Educação Infantil com crianças entre 4 e 5 anos de idade, na etapa da pré-escola. O trabalho visa a socialização do aluno, o seu desenvolvimento, a sua capacidade motora, o desenvolvimento da linguagem, a inserção ao mundo letrado e as trocas de experiências dentro e fora da sala de aula. Um dos enfoques que particularmente interessa à escola é a valorização do trabalho com as linguagens e os códigos de comunicação. É também desenvolver os aspectos linguísticos, além de contribuir no processo de aquisição da linguagem por meio da Libras e das diferentes formas de comunicação para compreender e ser compreendido.⁷ Os materiais pedagógicos utilizados são brinquedos, jogos traduzidos em Libras, jogos pedagógicos em

⁷ De acordo com o PPP, p. 29.

Libras, DVDs em Libras, alfabeto manual, ampliação de materiais pedagógicos para alunos com baixa visão, materiais adaptados para alunos surdos e surdos com outros comprometimentos, tela interativa, Datashow, livros, entre outros.⁸

A avaliação na Educação Infantil é processual, contínua, individual e em grupo, entretanto, não visa à seleção, promoção ou classificação.⁹ Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no 1º ano há promoção automática. Em todos os anos dessa etapa, as turmas contam com a presença de professores de disciplinas especializadas, tais como: Língua de Sinais, Educação Física e Informática. Os alunos são estimulados por meio de atividades lúdicas e pedagógicas, para proporcionar o conhecimento do mundo pessoal, familiar e social. A ênfase nos Anos Iniciais são o domínio da Língua de Sinais, da Língua Portuguesa e da leitura, bem como fortalecer a identidade, a cultura surda e a autonomia do aluno.¹⁰

QUADRO 2 - Áreas de Conhecimento desenvolvidas na escola

Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Anos Iniciais
LINGUAGENS	-Artes -Educação Física -Língua Portuguesa Escrita -Língua Brasileira de Sinais- Libras -Língua Inglesa	-Artes -Educação Física -Língua Portuguesa -Língua Brasileira de Sinais- Libras
MATEMÁTICA	Matemática	Matemática
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	Ciências
CIÊNCIAS HUMANAS	História, Geografia	História, Geografia
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO

FONTE: Adaptado pelos os autores, conforme dados do Projeto Político Pedagógico da Escola (p. 35).

⁸ Conforme o PPP, p. 30 e 43.

⁹ Segundo PPP da Escola, p. 32.

¹⁰ Conforme PPP da Escola, p. 33.

O trabalho pedagógico da escola é alicerçado em etapas, sendo a sondagem uma delas. Esta etapa consiste em um período de observação e levantamento de habilidades (o que o aluno sabe) e necessidades dos alunos (o que o aluno precisa aprender). Trata-se do registro do nível de conhecimento da turma referente ao ano anterior. A próxima etapa dá-se com o Planejamento Curricular, baseado no Planejamento da Escola e no diagnóstico feito através da sondagem. Ele contempla as habilidades e necessidades de aprendizagem dos alunos, observadas e registradas na sondagem.

Neste momento, acontece a seleção de conteúdos que devem ser trabalhados. O professor também pode organizar o planejamento individualizado, incluindo conteúdo ou suprimindo outros, além de, se necessário, adaptar objetivos, metodologias, técnicas, estratégias de aprendizagem e avaliação para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos¹¹.

A partir do estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das análises das entrevistas com as professoras, temos uma visão mais aprofundada a respeito de como as práticas pedagógicas são implementadas e como acontecem as aprendizagens dos alunos surdos na escola estudada.

A partir deste momento, destaca-se as questões formuladas pela pesquisadora e as respostas das professoras. Foram feitas 5 questões, apresentadas em forma de quadro para facilitar a visualização e as análises.

¹¹ De acordo com o PPP da Escola, p. 37.

QUADRO 3 - Como é o trabalho realizado com estudantes surdos?

Quais as atividades realizadas?

D1	D2	D3
Para os surdos a questão visual é importante. O ensino é focado, primeiramente nos conceitos: ensinar o sinal de água. Conceituar: o que é água? Mostrar as cores. A mesa. Concretude e repetição. Mostrar nomes em língua de sinais - desenhos. Deixar eles sentirem, ver a expressão, mostrar questões na comunicação, mostrar a água suja em relação a água limpa. Qual é a diferença? Cuidado com a água, banho, visual-imagens, data-show, mostrar que na água suja não posso tomar banho. Bom e ruim, sujo e limpo. Essas noções são importantes nesse começo. Família, cores, transporte são importantes na comunicação. Trabalho o nome de cada um, ensinando o nome do outro. Trabalho com datilologia, trabalho com sinais e expressões. É importante brincar, desenvolver o lúdico, pentear o cabelo, brincar de boneca, classificadores. Deve haver uma parceria entre a família e a escola.	Faço planejamento que parte da literatura. A Páscoa - os símbolos da Páscoa. Faço projeto. Uso as palavras, principalmente da História, para desenvolver habilidades do Português. O aluno surdo aprende a palavra como um todo e a partir delas desenvolve frases. Faço o registro visual das palavras. Nos Anos Iniciais trabalho mais com a sinalização e não com o texto. Os alunos sinalizam, gravamos e revemos para melhorar com eles. É importante o aprendizado da estrutura da Libras para melhorar a aquisição linguística deles. Para apoiar o Português utilizo a escrita da Língua de Sinais "Signwriting".¹² Pego as principais palavras da história, coloco a escrita junto com o Português, formo grupos de palavras que se chama sinalário - com isso desenvolvemos frases, que são traduzidas para o Português, assim mostramos a estrutura das duas línguas.	No 3º ano é importante o recurso visual. Temos que significar o aprendizado. O aluno não internaliza a palavra solta, deve vir com a imagem. O aluno surdo memoriza em um todo. A aprendizagem acontece de forma mais lenta. Diferente do ouvinte.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

É importante destacar que a D1 é surda, e nesta faixa etária a criança surda necessita de um modelo linguístico, portanto ter contato com um adulto surdo falante de Libras pode ser um diferencial para o processo de aquisição da língua, pois a docente compartilha as mesmas

¹² Com o sistema de escrita de sinais, o Signwriting, é possível escrever qualquer sinal, em qualquer Língua de Sinais, ou seja, ele funciona como um sistema de escrita universal. "Nele as características das Línguas de Sinais são preservadas e os parâmetros fonológicos e sintáticos são descritos fielmente" (BARRETO & BARRETO, 2012).

peculiaridades linguísticas e culturais suas. De acordo com Kober (2008), é fundamental que a criança surda tenha acesso à Língua de Sinais o mais cedo possível, já que desta forma ela terá uma vivência com surdos usuários desta língua, que são seus pares linguísticos. O contato com a Língua de Sinais e a cultura surda desde cedo evitará um distanciamento dos padrões socioafetivos, cognitivos e de linguagem, dando possibilidades a um pleno desenvolvimento da criança.

QUADRO 4 - Como é desenvolvido o ensino de Língua Portuguesa e de Libras?

D1	D2	D3
A primeira língua dos alunos é a Libras e a segunda língua é o Português. Os surdos aprendem primeiro a falar na primeira língua, depois em Português. A organização da Língua de Sinais é diferente do Português. O verbo, a preposição são diferentes. É importante aprender Português e conhecer as palavras. Meu filho é ouvinte e me comunico com ele em Português. Vivemos em uma sociedade ouvinte. O Português é importante.	Escrita de sinais - texto e palavras a partir do apoio do sinalário ¹³ . Libras mais no contato com os pais, trazendo sentidos, conceitos, sinais oficiais.	Concomitante ao ensino visual, a prioridade são os sinais. Eles caminham juntos. Tudo a gente vai apresentando e os registros são feitos na memória dos alunos. Não temos como ensinar os alunos dos Anos Iniciais sem o recurso visual, ele é primordial.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A Língua de Sinais é muito importante para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua por crianças surdas. Segundo Fernandes (2006, p. 14):

[...] sem a sua mediação, os alunos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo.

¹³ É o conjunto de expressões que compõem o léxico de uma determinada Língua de Sinais, conforme Stumpf (2005).

Por isso, é necessário que haja o acesso e a aprendizagem da Língua de Sinais antes de iniciarem o processo de alfabetização na segunda língua. Desta forma, as crianças poderão identificar as diferenças entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita.

De acordo com Santos, Silva e Sousa (2014), quando a criança adquire o domínio da Língua de Sinais, esta ajudará no processo de apropriação da escrita, pois a criança cria uma imagem da palavra escrita em Língua Portuguesa, que terá como parâmetro o sinal conhecido na Libras. A Libras é base para o letramento das crianças surdas.

Todas as professoras acrescentam que a criança surda, por ser visual, aprende melhor com o uso da imagem e da Libras. Percebemos que as três participantes utilizam o recurso visual, pois facilita a aprendizagem, e são indicados por Sousa e Mourão (2018).

QUADRO 5 - Como o aluno é avaliado?

D1	D2	D3
Na Educação Infantil só há observação, perceber o desenvolvimento e as habilidades. Focamos nos pontos positivos e fazemos aconselhamento. Alunos maiores têm nota. Trabalhamos com habilidades e competências ¹⁴ . Sou professora de Libras para os grandes e auxilio em Português em alguns aspectos.	A avaliação é processual, desde que o aluno entra na sala de aula. Utilizo muito a palavra sinalizada, vejo o conteúdo, a língua, a estrutura. Eu filmo os alunos sinalizando para registrar a avaliação. O Português é avaliado no dia-a-dia por competências e habilidades para cada aluno.	O aluno é avaliado pela participação e desenvolvimento das atividades propostas, isso é diário, sempre respeitando o ritmo e as especificidades de cada um. Trabalhamos com competências e habilidades para que possam ter desenvolvimento e aprendizagem conforme a BNCC.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

¹⁴ Competência é “a capacidade, desenvolvida pelo sujeito conhecedor, de mobilizar, articular e aplicar intencionalmente conhecimentos (sensoriais, conceituais), habilidades, atitudes e valores na solução pertinente, viável e eficaz de situações que se configuram problemas para ele”. Já habilidade é “um saber fazer, um conhecimento operacional, procedimental, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, induções, deduções, aplicações, transposições”. Dessa forma, uma mesma habilidade pode contribuir para o desenvolvimento de várias competências. E, por outro lado, uma competência pressupõe o desenvolvimento de várias habilidades, inclusive de habilidades com graus de complexidade diferentes (AZEVEDO; ROWELL, 2009).

A escola propicia o desenvolvimento, por parte do estudante, de competências e habilidades e a formação de conceitos; deve estar com o olhar atento à aprendizagem dos alunos. A educação deve valorizar os estudantes no processo de construção de seu próprio conhecimento. O ensino deve ter como princípio básico o respeito à diversidade e a busca por despertar o brilho, a esperança e a motivação para a aprendizagem, além das capacidades, interesses, igualdade de condições, valorizando o processo de desenvolvimento de cada estudante.

A aprendizagem da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa desenvolve as habilidades do aluno relacionadas à compreensão e produção de textos escritos e à comunicação através das Libras, conforme Antunes:

É por meio da língua que nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. Falar, escutar, ler, escrever reafirmam, cada vez mais, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e um espaço. Além disso, a língua mexe com os valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes. (ANTUNES, 2007, p. 22)

QUADRO 6 - Quais as dificuldades que você percebe em seu aluno surdo no aprendizado de Língua Portuguesa e de Libras?

D1	D2	D3
Os pequenos, quando crescem em contato com a língua, tem desenvolvimento fácil. É mais trabalhoso quando ele não tem contato com a Libras. Tenho aluno com 60 anos que não tinha acesso. Ele começou a identificar os surdos muito tarde. Ele me perguntava: Você é surda? Você é professora? Você dirige? Ele se apropriou dessa questão já idoso. Ele só sabe questões muito básicas,	A frequência dos alunos. Falta estrutura familiar para o aluno fazer as tarefas em casa. Alguns pertencem a classes sociais mais desfavorecidas, moram distante da escola, há dificuldade de espaço nas casas.	Há dificuldades em termos de comunicação na família. A realização dos temas de casa é difícil. Não tem comunicação efetiva na primeira língua do filho, não tem essa comunicação.

com 60 anos. É importante a comunicação. A Libras é fundamental para se desenvolver em Libras e em Português. Tinha uma amiga em escola de surdos e os pais dela resolveram tirá-la e deixá-la em escola de inclusão. Ficou muito diferente, depois de alguns anos, ela tinha uma comunicação muito rudimentar. Não tinha identidade surda. Estudávamos juntas no 3º ou 4º ano. Ela estagnou. Fiquei muito triste.		
--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

O contato com a Língua de Sinais da criança desde bebê é importante, mas na maioria dos casos só acontece bem mais tarde; isso dificulta o desenvolvimento da criança. Na Escola Especial pesquisada, o início deste contato acontece na Educação Infantil, com crianças entre 4 e 5 anos. Essa idade pode ser considerada tardia para os especialistas, considerando que a maioria dessas crianças tem pais ouvintes.

Desta forma, não há comunicação em casa na primeira língua da criança. Por isso ocorre a falta de comunicação e de auxílio na execução das tarefas da escola. A professora surda desenvolve um papel de mediadora e contribui para o desenvolvimento psíquico da criança surda. Como bem demonstra Martins (2010, p. 67):

[...] O professor surdo é alguém que transforma os alunos surdos e que também é transformado pela L2, porque se o professor surdo contribui para o desenvolvimento e a transformação da criança surda, ele também é o mediador da bagagem cultural e conhecimentos de sua formação que estão presentes na sua segunda língua, por isso [...] também é transformado e influenciado pelas marcas da língua portuguesa durante a sua formação e história.

A D1 corrobora com a afirmação de Martins (2010), quando destaca: “Sou modelo surdo para alunos surdos. Estudei em Escola Especial”.

QUADRO 7 - Quais as causas que justificam as dificuldades na aprendizagem?

D1	D2	D3
A questão familiar é muito importante. Os pais ou familiares não são fluentes em Libras, não tem estímulo em casa. Quando eu era criança, a minha família colava a palavra no objeto correspondente para eu decorar aquilo. Aprendi oralização e minha mãe me estimulava na aprendizagem do Português.	Falta estrutura familiar e social, faltam políticas públicas que deem suporte, muitos vêm de outros municípios.	O ensino do surdo é sempre visual e ele aprende num todo. Não têm consciência fonológica, eles vão crescendo, ampliando o vocabulário, e as famílias vão ficando para trás, o grau de dificuldade aumenta.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Uma das questões mais importantes são as dificuldades de aprendizagem causadas pela falta de comunicação com a família que não tem domínio sobre a primeira língua da criança, no caso a Língua de Sinais. Outra questão apontada é a de estrutura socioeconômica das famílias. A falta de espaço adequado para estudo dos alunos nas casas também é mencionada. Outro fator que justifica as dificuldades de aprendizagem é, muitas vezes, a frequência dos alunos, pois muitos moram em outros municípios e não é possível realizar o deslocamento para chegar até a escola diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo propôs uma investigação relacionada às práticas pedagógicas que acontecem em uma escola bilíngue de Ensino Fundamental para surdos localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Dessa forma, os achados de pesquisas demonstram que a língua é o grande centro da educação de surdos. Os estudos de Ramos &

Hayashi (2018) já constatavam a importância significativa da escola ou classe específica para surdos em uma perspectiva bilíngue. As docentes participantes da pesquisa relatam na mesma direção, que o ensino deve priorizar a Libras e focar em uma educação bilíngue.

A formação docente e as experiências de ensino compõem um arcabouço importante para a atuação das docentes entrevistadas. Além disso, o material pedagógico confeccionado pelas docentes, que são compostos desde jogos traduzidos até materiais em Libras adquiridos pela escola, auxilia no processo pedagógico.

Destaca-se a importância do PPP que apresenta as etapas como a sondagem e o planejamento curricular. Essas são etapas importantes para auxiliar as docentes no planejamento individual e assim atender as especificidades de cada estudante. Compreende-se que o ensino das crianças surdas na faixa etária dos 4 aos 8 anos concentra-se na questão visual, no concreto, na repetição e nos sinais. Há também a ênfase em atividades lúdicas e no brincar. Nos Anos Iniciais, o trabalho é mais focado na sinalização do que no texto. As professoras utilizam a escrita da Língua de Sinais para apoiar a Língua Portuguesa. É importante que o acesso à Língua de Sinais seja feito antes do acesso à Língua Portuguesa.

Outro ponto destacado é a importância do estudante ter acesso à Libras antes do processo escolar, assim as questões de línguas terão objetivos diferentes daquele que aprende a Libras somente na escola e terá que passar pelo processo de aquisição da linguagem ao mesmo tempo em que é apresentado à educação formal.

O estudo revela a necessidade de políticas públicas que atendam às famílias e crianças surdas no processo de aquisição de língua na

primeira infância. Além disso, devemos perceber que escola especial cumpre com muitas outras responsabilidades para além do esperado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEVEDO, Tânia M.; ROWELL, Vania Morales. Competências e habilidades no processo de aprendizagem. Caxias do Sul, 2009.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. Escrita de Sinais sem mistérios. Vol.1. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2012.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br> . Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146 de 2015, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 08 mai. 2022.

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Recuperado em 30 de Junho de 2015 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 12 de mar. 2022.

BRASIL. Lei Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em 12 de mar. 2022.

BRASIL. Nota Técnica nº 62/2011/MEC//SECADI/DPEE. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em 12 de mar. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555 de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948 de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 15 de abr. 2022

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SECADI, 1994.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Recuperado em 30 de Junho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em 15 de abr. 2022.

DELLA PASE, Vânia Teresinha Silva. Educação de surdos e os espaços escolares. 2007. Artigo Monográfico (Especialização em Educação Especial: Déficit cognitivo e Educação de surdos), Universidade Federal de Santa Maria, São Borja, Rio Grande do Sul, 2007.

FERNANDES, Carla C.; ROMEIRO, Camila A. A contribuição da datilologia como estratégia metodológica no processo de alfabetização. Revista Diálogos. v. 4, n. 1, p. 170-185. 2016.

FERNANDES, Sueli. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba, CEED, 2006.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GROSJEAN, François. Studying bilinguals. Oxford/New York: Oxford University Press, 2008.

_____. Studying bilinguals: metodological and conceptual issues. Bilingualism: language and cognition, v.1, n.2, 1998, p. 131-149.

_____. Bilingualism: a short introduction. In: GROSJEAN, F.; LI, P. (Org.) The psycholinguistics of bilingualism. Malden: Willey-Blackwell, Inc., 2013, p. 5-25.

GUARINELLO, Ana C; BERBERIAN, Ana P; SANTANA, Ana P; MASSI, Giselle; PAULA, Mabel. de. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, vol. 12, n. 3, p. 317-330, set./dez. 2009.

GUEDES, Betina. Educação de Surdos: percursos históricos. In: LOPES, M. C. (Org.). Cultura Surda & Libras. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012. p. 19-25.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.;

- LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 15-28.
- KOBER, Debora C. Práticas de letramento na educação de Surdos. In: MOURA, M.C. de; VERGAMINI, S.A.A; CAMPOS, S. R.L. Educação para surdos: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos, 2008.
- LOBO, Lília F. Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- LOPES, Maura C. Surdez & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARTINS, Mônica A. L. Relações professor surdo/ aluno surdo em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, São Paulo, 2010.
- MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORAIS, Mônica Z. Formações rizomáticas da diferença: narrativas para a produção da pedagogia surda. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- MOREIRA, Aamilton F; SILVA, Tomaz T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.
- PERLIN, Gladis T. Identidades surdas. In: Skliar, C. (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PLAZA-PUST, Carolina. Deaf education and bilingualism. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Org.). Sign language: an international handbook. Berlim: De Gruyter Mouton, 2012, p. 949-979.
- POPKIEWITZ, Thomas S. Cultura, pedagogia e poder. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 5, p. 91-106, 1992.
- QUADROS, Ronice M. de; CRUZ, Carina R. Língua de Sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- RAMOS, Denise M; HAYASHI, Maria C. P. I. O lugar da Educação de surdos nas Dissertações e Teses. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 2, p. 247-260, abr./jun. 2018.
- SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SANTOS, Lucíola L.; LOPES, José S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, A.F.(Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- SCOTT, Joan W. Multiculturalismo e a política da identidade. In: RAJCHMAN, J. (Org.). *The identity in question*. Nova York: Routledge, 1995, p. 3-12.
- SILVA, Tomaz T. *Identidades terminais: as transformações na política da Pedagogia e na pedagogia da política*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- SOUSA, Wilma P. A.; MOURÃO, Carlos A. Práticas de letramento para crianças surdas no ciclo de alfabetização. In: LIMA, R. A.; CAVALCANTE, T. C. F; SOUSA, W. P. A. (Orgs.) *Práticas pedagógicas em educação inclusiva: compartilhando experiências*. Recife. UFPE, 2018, v.1. p. 23-37.
- SOUSA, Wilma P. A. Alfabetização de crianças surdas na perspectiva do letramento. In: *Letramento e inclusão*. PNAIC Paraíba. E.M.B.F. (Org.) UFPB, 2014.
- STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- STUMPF, Marianne Rossi. *Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: Língua de Sinais no papel e no computador*. 2005. Tese de Doutorado (Pós-graduação em Informática), Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.
- THOMA, Adriana da Silva. *Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo*. Educação & Realidade, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016.
- THOMA, Adriana da Silva. *Educação Bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva*. p. 129-143. MORAES, Saete Campos de (Org.) *Educação Inclusiva: diferentes significados*. Porto Alegre: Evangraf, 2011.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, A. (Org.) *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 09-56.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WOLL, Bencie. Language development and language interaction in sign bilingual language acquisition. In: MARSCHARK, M.; TANG, G; KNOORS, H. (Org.). *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford University Press, 2014, p. 23-53.

WRIGLEY, Owen. *A política da surdez. The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

SOBRE OS AUTORES

Carolina Gobbato

Doutora e Mestra em Educação na Linha de Estudos da Infância do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Dolores Schussler

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação (UFMT); Especialista em EaD (NEAD) e Gestão Pública (UFMT); Professora do Curso de Pedagogia-Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) do Litoral Norte, Osório/RS.

Eva Loreni de Andrade de Barros

Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)..

Gabrielli Teresa Gadens Marcon

Doutora em Ciências, professora no curso de Pós-Graduação (Lato sensu) em Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Graziela Alves da Silva

Especialista em Atendimento Educacional Especializado- AEE; Licenciada em Pedagogia UERGS - Litoral Norte/Osório/RS.

Helena Venites Sardagna

Doutora em Educação, Professora na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Litoral Norte, Osório/RS.

Lauro Diniz da Silva Rosa

Licenciado em Pedagogia pela UERGS, especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UERGS, professor na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major João Antônio Marques

João Cesar Lucca Junior

Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Graduado em História - Licenciatura Plena pela Faculdade Cenecista de Osório. Atua no Museu Antropológico Abrilina Hoffmeister e Museu Férreo de Osório

Ligia Roldão Verissimo

Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Especialista em Educação Infantil, pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) e graduada em Pedagogia Licenciatura (UERGS). Professora de Educação Infantil dos municípios de Maquiné e Imbé-RS.

Maria de Lurdes Gomes da Silva

Licenciada em Pedagogia, especialista em Atendimento Educacional Especializado.

Patrícia de Oliveira Luz

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uergs; Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Uergs – Litoral Norte; Especialista em Gestão em Saúde (UFRGS); Graduada em Psicologia (UNISINOS); atualmente é Psicóloga da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Paula dos Santos Alves Marques

Licenciada em Pedagogia, especialista em Atendimento Educacional Especializado, Orientadora Pedagógica na Escola S – SESI.

Rejane da Silveira Seival

Licenciada e Bacharel em História, Especialista em História do Brasil, Mestre em História do Brasil (PUCRS), Doutora em História Social (USP), Pós-Doutorado em História (UFV) e Especialista em Psicopedagogia Institucional (UFRGS). Professora

Adjunta na área de Ciências Sociais e Educação na Uergs. Foi Coordenadora do curso de Pedagogia da Uergs, Unidade em São Francisco de Paula (2015-2018).

Valdirene Nunes da Silva

Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), UERGS, Litoral Norte-Osório/RS e Licenciada em Pedagogia (UERGS).

Valquiria Pezzi Parode

Doutora em Educação (PUCRS), Mestre em Educação (UFRGS), Especialista em Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Popular (UFRGS). Graduada em Artes Plásticas (UFRGS) e em Ciências Humanas e Sociais (UFRGS). Professora Adjunta nas áreas de Ciências Sociais e Educação, Letras, Artes e Administração: Gestão Pública e Administração: Sistemas e Serviços de Saúde na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Vinicius Martins Flores

Doutor em Letras-Psicolinguística (UFRGS); Mestre em Letras (UFRGS); Especialista em Aquisição da Linguagem e Alfabetização (FEEVALE); graduado em Letras Libras – Bacharelado (UFSC) e em Pedagogia – Licenciatura (ULBRA); participa do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI) da UERGS-Litoral Norte e do Grupo de Pesquisa-Laboratório de Bilinguismo e Cognição (LABICO) da Letras/UFRGS; coordena o Grupo de Estudos de Tradução e Terminologia (GETTLibras), atua como docente do curso de Letras Bacharelado na ênfase de Tradução e Interpretação de Libras(UFRGS) e atualmente é coordenador do curso de Letras Licenciatura e Bacharelado da UFRGS.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org

contato@editorafi.org

O presente livro é composto de 11 textos que evidenciam, com dados de pesquisa, a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço de apoio que pode ser constituído, organizado e disponibilizado sob diferentes estratégias. Todavia, apresentam problemáticas identificadas nos contextos estudados que merecem atenção tanto das entidades governamentais para propor garantias, quanto de instituições formadoras, na educação básica e superior.

As discussões abrangem temas diversos, na interface com o AEE e com a Educação Inclusiva. Em uma breve descrição de cada pesquisa, destacamos o foco de cada estudo, apresentando ao leitor algumas especificidades que só foram possíveis a partir da dedicação do grupo de especialistas egressos da Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e seus respectivos orientadores.

