

A close-up photograph of a hand with the index finger pointing towards a stack of several books. The books are stacked horizontally, with the top one having a bright green cover. The background is plain white.

Formação Docente

o desvelar da
perspectiva inclusiva

Organizadores

**Rita de Cácia Santos Souza
Advanusia Santos Silva de Oliveira
Ana Cláudia Souza Mendonça
Lavínia Teixeira-Machado
Lilian Alves Moura de Jesus
Marleide dos Santos Cunha
Maria Virgínia de Assunção F. Gomes
Sandra Arnaldo de Amorim Lima
Tânia Cristina dos Santos Souza**



Audiodescrição

Capa de fundo branco, posição vertical. Na parte superior direita está escrito em preto “Formação docente”, “o desvelar da perspectiva inclusiva”. À esquerda, imagem de uma mão, dedos indicador e médio indicam movimento de escalada sobre livros dispostos horizontalmente em formato de escada. Na parte inferior da capa, imagem de base em madeira clara sobre a qual os livros estão dispostos. No lado esquerdo da base estão na cor branca a logo da Criação Editora e à direita, sequencialmente, “organizadoras”, “Rita de Cácia Santos Souza”, “Advanusia Santos Silva de Oliveira”, “Ana Cláudia Souza Mendonça”, “Lilian Alves Moura de Jesus”, “Marleide dos Santos Cunha”, “Maria Virgínia de Assunção F. Gomes”, “Sandra Arnaldo de Amorim Lima”, “Tânia Cristina dos Santos Souza”. Fim da audiodescrição.

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Fábio Alves dos Santos
Gilvan dos Santos Rodrigues
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Maria Inês Oliveira Araújo
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

Lucas Aribé Alves (Parecerista de acessibilidade)

Formação Docente

O DESVELAR DA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Organizadoras

Rita de Cácia Santos Souza
Advanusia Santos Silva de Oliveira
Ana Cláudia Souza Mendonça
Lavínia Teixeira-Machado
Lilian Alves Moura de Jesus
Marleide dos Santos Cunha
Maria Virgínia de Assunção F. Gomes
Sandra Arnaldo de Amorim Lima
Tânia Cristina dos Santos Souza



Criação Editora

Aracaju | 2024

Copyright 2024 by organizadoras

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome do autor, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610/98)
é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Projeto gráfico:
Adilma Menezes

Capa
Foto 9797148 © Nikolai Sorokin | Dreamstime.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

S729n Souza, Rita de Cácia Santos et al (org.).
Formação Docente - o desvelar da perspectiva inclusiva /
Organizadoras: Rita de Cácia Santos Souza, Advanusia Santos
Silva de Oliveira, Ana Cláudia Souza Mendonça, Lavinia Teixei-
ra-Machado, Lilian Alves Moura de Jesus, Marleide dos Santos
Cunha, Maria Virgínia de Assunção F. Gomes, Sandra Arnaldo de
Amorim Lima, Tânia Cristina dos Santos Souza. -- 1. ed. -- Aracaju,
SE: Criação Editora, 2024.
316 p., 21 cm.
Inclui bibliografia.
ISBN. 978-85-8413-549-3 (digital)
ISBN. 978-85-8413-548-6 (impresso)

1. Formação de professor. 2. Educação Especial. 3. Inclusão.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

CDD 551.4(918.141)
CDU 551.4(813.7)

APRESENTAÇÃO

Na atualidade, é possível observar em todos os segmentos da sociedade que a pessoa com deficiência vem buscando a equidade dos seus direitos e qualidade de vida em todos os contextos, como a escola, a família, o trabalho, a saúde, o lazer, dentre outros.

O valor histórico desse movimento impacta na formação de uma cultura que aponta para o empoderamento da pessoa com deficiência, defendendo o seu protagonismo, o seu direito por acessar e usufruir dos bens e serviços da sociedade como qualquer cidadão, apoiando-se no que está preconizado em lei.

Nessa direção os estudos sobre saberes e práticas inclusivas, cada vez mais, discutem a inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil e procuram refletir sobre a grande mudança de paradigma, antes se falava que a pessoa com deficiência não aprendia porque não era capaz de aprender, hoje sabemos que são os educadores e as famílias que precisam aprender a ensinar.

Nesse sentido, o PROJETO EDUCARE, vem com sua 24^a (vintésima quarta) coletânea “**Formação de professores - o desvelar da perspectiva inclusiva**”, contribuir com a formação continuada e atuação dos educadores, somando-se às importantes publicações do país. Os textos são apresentados em formato de 17 (dezessete) capítulos que a partir de diferentes “lentes” apresentam desde o que tem sido realizado como reflexões que apontam os próximos passos para que a formação dos professores possa impactar cotidianamente na construção de uma educação para todos.

As organizadoras

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| | Apresentação | 5 |
| 1 | Percepção dos espaços de interação da ufs Por pessoas cegas e a construção ou não de laços afetivos: Registros para ficarem na história | 11 |
| | Aleanderson Augusto R. de Oliveira Carlos Alberto de Santana Rita de Cácia Santos Souza Marleide dos Santos Cunha | |
| 2 | Perspectiva inclusiva nas escolas da rede estadual de Sergipe | 31 |
| | Lilian Alves Moura de Jesus Marleide dos Santos Cunha Sandra Arnaldo de Amorim Lima Tânia Cristina dos Santos Souza | |
| 3 | Formação de professores(as): desafios e necessidades para uma educação com equidade e qualidade no ensino público em Sergipe | 45 |
| | Ana Cláudia Sousa Mendonça Alene Mara França Sanches Silva Ana Laura Campos Barbosa Maria Virgínia de Assunção Feitosa Gomes | |
| 4 | A importância da formação profissional para a educação inclusiva no ensino básico: ensino e possibilidades | 63 |
| | Amanda Gois Santos Saul Ricardo Alves Brandão Ueslei Alves da Silva Wilma Gois Viana dos Santos Advanusia Santos Silva de Oliveira | |

- 5 Documentário como prática pedagógica inclusiva do professor universitário 79**
André Luís da Silva Andrade
Lavínia Teixeira-Machado
- 6 Uma abordagem sobre a Educação Inclusiva na Escola Estadual 11 de Agosto em Aracaju-SE 95**
Luciana Santos Daltro Freitas
Marleide dos Santos Cunha
Isa Regina Santos dos Anjos
Maria Iranilde Santos Souza da Silva
Juliana dos Santos
Lilian Alves Moura de Jesus
- 7 “Do entorno ao chão da escola” a história da educação especial em Sergipe a partir da missão cubana 113**
Cândida Luísa Pinto Cruz
Cristiano Ferronato
Rita de Cácia Santos Souza
- 8 Contribuições da Formação Continuada dos Professores do AEE no Processo de Escolarização de Alunos com Deficiências: Percalços e Perspectivas 125**
Daniela de Oliveira Alves Araújo
Maria José Henrique Santana do Nascimento
Sílvia Karina Falcão Silva
- 9 Diálogo entre a educação escolar e a Rede de apoio: um olhar inclusivo 141**
Tamiris da Silveira Mateus
Rita de Cássia Fontes de Oliveira
Maria Ailda dos Santos Doria

- 10 Educação inclusiva: possibilidades e perspectivas no ensino de exatas 159**
Flávio Correia Santos
Maria Magna dos Santos
Leila Cristina Aragão Barbosa
- 11 Família e escola durante a inclusão escolar da criança com autismo 175**
Joanna Angélica Melo de Andrade
Anne Alilma Silva Souza Ferrete
Evaneyde dos Santos Souza
- 12 Formação de professor para a educação inclusiva: relato de experiência
acerca do uso de recursos tecnológicos com alunos disléxicos 191**
Emerson dos Santos Lima
Fabiana de Oliveira Andrade
Anaceli Aparecida Fonseca Cruz
- 13 Formação docente para práticas pedagógicas inclusivas 215**
Evaneyde dos Santos Souza
Anne Alilma Silva Souza Ferrete
Joanna Angélica Melo de Andrade
- 14 Inclusão escolar de estudantes com tea e o profissional de apoio
na Rede Estadual de Educação de Sergipe 231**
Joana Alice Andrade Santos
Jussilene de Jesus Santos de Souza
Allan Kardec Santos Barros
Michele Morgane de Melo Mattos
- 15 Ressignificando o transtorno do espectro autista: relevâncias
e abordagens inclusivas em creches 251**
Flávio Correia Santos
Leila Cristina Aragão Barbosa

| | | |
|-----------|--|------------|
| 16 | Trilhando pelos caminhos da relação entre a tecnologia móvel digital, formação docente e inclusão | 265 |
| | Alana Danielly Vasconcelos | |
| | Anne Alilma Silva Souza Ferrete | |
| | Danielle Santos Menezes | |
| | Gildeane Hilgley Alves da Silva | |
| | Marcos Batinga Ferro | |
| 17 | O DESAFIO DO PROFESSOR NA NOVA SALA DE AULA | 287 |
| | Adelina Cintia Silva Nascimento | |
| | Claudia Patrícia Carvalho dos Santos | |
| | Lillena Lima da Silva | |
| | Tisciana Sandra Melo Lima | |
| | Advanusia Santos Silva de Oliveira | |
| | AUTORES | 307 |

A close-up photograph of a person's hand reaching towards a stack of books. The hand is positioned as if about to touch or pick up the top book, which has a bright green cover. The stack of books is on the right side of the frame, and the background is plain white.

PERCEPÇÃO DOS ESPAÇOS DE INTERAÇÃO DA UFS POR PESSOAS CEGAS E A CONSTRUÇÃO OU NÃO DE LAÇOS AFETIVOS: REGISTROS PARA FICAREM NA HISTÓRIA

Aleanderson Augusto R. de Oliveira

E-mail: aleanderson.oliveira2710@gmail.com

Carlos Alberto de Santana

E-mail: carlosalbertodesantana7@gmail.com

Rita de Cácia Santos Souza

Email: ritacssouzaa@yahoo.com.br

Marleide dos Santos Cunha

E-mail: marleidecunha01@gmail.com

INTRODUÇÃO

A principal motivação dessa pesquisa deriva do fato de o principal pesquisador, Aleanderson Augusto Rodrigues de Oliveira ser uma pessoa com deficiência - PcD, logo, é evidente seu olhar diferenciado acerca dos espaços onde as pessoas interagem tendo em vista a necessidade de mecanismos para o acesso aos espaços. Assim, a acessibilidade ou falta dela é fator relevante nessa pesquisa, pois sem ela os sujeitos cegos não possuem condições objetivas de realizar algo que para as demais pessoas é trivial, estudar, quanto mais construírem laços afetivos com os espaços da universidade.

Essa pesquisa é um material de muita relevância para UFS tendo em vista que seus resultados poderão contribuir para que os sujeitos cegos possam ter condições mínimas de locomoção entre os espaços básicos da universidade, bem como para que possam continuar ou vir a ter condições de aproveitar a universidade para além da sala de aula, pois sabemos que as PcDs contam com o auxílio dos bolsistas da Divisão de Ações Inclusivas – DAIN, não raras vezes, por não se sentirem seguros o suficiente, tanto em termos de estrutura física quanto de olhar empático das pessoas, para se locomoverem sozinhos.

Os meios utilizados para a confirmação ou não da hipótese de os três espaços serem lugares onde os sujeitos cegos podem criar laços partem de um referencial teórico e instrumental abordado no campo da geografia cultural e aplicado através do método fenomenológico que será detalhado no decorrer deste trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação da pesquisa parte da categoria lugar de acordo com a perspectiva de *Holzer* (2003) que concebe o lugar como sendo um espaço não mais meramente locacional, mas de lugar enquanto espaço de interação e construção de vínculos afetivos, o que explica o

levantamento da hipótese que queremos confirmar ou não e nos levará a uma compreensão das relações que os sujeitos cegos tem com os espaços geográficos.

O texto específico de *Wether Holzer* escolhido para embasar a pesquisa foi o “Conceito de lugar na geografia cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea” que discorre acerca da importante contribuição de *Yi-Fu-Tuan* para a mudança do conceito de lugar na geografia fenomenológica.

O próprio *Tuan* (2012) também compõe o cabedal teórico desse trabalho. Tendo vista o capítulo “A perspectiva experiencial” do seu livro *Espaço e lugar: A perspectiva da Experiência* que discorre sobre questionamentos importantes para compreender como o ser humano, através dos seus sentidos, percebe e estrutura o meio ambiente físico, natural e humanizado. Discussão fundamental para esse trabalho em face dos sentidos serem fundamentais nas vidas dos sujeitos cegos que diante das limitações impostas pelas deficiências se veem compelidos a utilizarem os demais sentidos como norteadores de suas vidas.

Tuan (2012) contribui com os conceitos de palavras-chave fundamentais para o estudo do lugar, como percepção, valor, atitude e visão de mundo e topofilia. Definições que são primordiais para o desenvolvimento deste trabalho a partir da categoria de lugar tal como concebe *Holzer* (2003).

O texto “Imagens mentais de pessoas cegas: a percepção ambiental na geografia fenomenológica” das autoras Raqué e Rosaneli (2018) possibilitou compreender o processo de formulação de imagens mentais em pessoas cegas por meio da contextualização do uso dos sentidos para com o desenvolvimento da percepção dos espaços públicos, sendo portanto de suma importância porque nos possibilitou o conato com o olhar diferenciado do pesquisador principal.

Lima (2007) explicitou a importância da obra de Merleau-Ponty para a investigação espacial em Geografia e apontou as perspectivas que a abordagem fenomenológica direciona para a leitura do espaço geográfico, especialmente no tocante a paisagem. A escolha do método fenomenológico

na geografia ocorreu em virtude da concepção de espaço que considera a percepção do sujeito como fator relevante nos estudos geográficos.

André (1983) possibilitou a compreensão de como analisar os dados qualitativos, especialmente, com os dados coletados através da observação participante, tendo em vista que a observação participante foi instrumental muito utilizado na pesquisa.

Minayo (2002) trouxe as formas de investigação do objeto definido para a pesquisa, nesse caso os sujeitos cegos e ressaltou a importância do trabalho de campo bem como detalhando passo a passo de como deveria ser feita a entrada no campo.

Pereira, Correia e Oliveira (2010) discutem a relação entre fenomenologia e espaço geográfico através da revisão de literatura de autores como Merleau-Ponty, Corrêa e Castro, além de ressaltarem a abordagem que concebe a percepção elemento de interação no espaço geográfico. No universo dessa pesquisa esse foi um fator determinante pois o que nos interessava era apreender as interações dos sujeitos cegos existentes ou não nos espaços geográficos das praças da UFS.

Oliveira (2014) demonstrou através do recorte de uma pesquisa a importância do diário de campo como dispositivo de informação a partir das narrativas dos colaboradores. A autora detalhou a construção do diário de campo e comprovou através dos fragmentos da pesquisa realizada com uma comunidade quilombola o quanto o diário é uma ferramenta que possibilita o entendimento do movimento da própria pesquisa e que pode inclusive modificar os rumos dela. Assim, o diário de campo também foi um instrumental utilizado na pesquisa para registrar as impressões pessoais de cada pesquisador nas idas aos espaços em questão.

Batista, Matos e Nascimento (2017) Apresentaram a entrevista enquanto técnica de coleta de dados e os principais tipos de entrevistas, bem como suas implicações e relevâncias. Os autores aprofundaram o conhecimento da pesquisa qualitativa enquanto metodologia e seus desdobramentos a partir de instrumentais de coletas de dados como as entrevistas. A entrevista semiestruturada (tendo em vista o tema ser

um tanto subjetivo) foi um dos instrumentos utilizados para confirmação ou não da hipótese levantada acerca dos espaços da UFS serem ou não espaço de construção de laços afetivos para os sujeitos cegos.

Guran (2011) apresentou a documentação fotográfica como instrumento de pesquisa nas ciências sociais e como é efetivada na prática através de relatos. Compreendemos a fotografia como elemento importante na construção da pesquisa e aprendemos a distinção entre fotografiaêmica e ética. E utilizamos na pesquisa a fotografia ética porque se tratava de fotos feitas pelos pesquisadores.

METODOLOGIA

Para elaboração da presente pesquisa trabalhamos com a metodologia de natureza qualitativa, na qual contribui de diversas formas, pois trata de percepções que pressupõe lidar com experiências variadas acerca do espaço a ser pesquisado, nesse caso, as praças da democracia, da reitoria e da vivência. Assim, a natureza heterogênea dos dados coletados nos leva a compreensão de que se trata de uma pesquisa qualitativa e, portanto, a necessidade de estabelecer categorias norteadoras tendo como base o referencial teórico.

Para além da pesquisa qualitativa, utilizamos como método a fenomenologia, na qual de acordo com Correia (2010) é um método que critica as “verdades” da ciência racionalista, apresentando outras formas de conhecimento que se baseiam na percepção, na vivência mundana e no processo de subjetivação através do método fenomenológico que considera a percepção, o mundo vivido e a subjetividade. Assim, o método fenomenológico condiz com a perspectiva da pesquisa tendo em vista que buscou-se apreender a percepção dos sujeitos cegos em relação aos espaços de interação da Universidade Federal de Sergipe, ou seja, as praças da democracia, reitoria e vivência.

Dando continuidade, utilizamos de alguns instrumentais que foram essenciais para a fundamentação teórica da nossa pesquisa, para a cria-

ção dos roteiros de campo e de entrevista, bem como as entrevistas nas quais possibilitaram chegar a um resultado. Neste sentido, os instrumentais utilizados na pesquisa foram: revisão de literatura, observação participante semiestruturada, entrevista semiestruturada, diário de campo, construção da documentação fotográfica e o universo da pesquisa.

Conforme a revisão de literatura, esta foi baseada em *Holzer* (1999) e a abordagem do lugar conforme a leitura da Geografia Humanista, bem como *Tuan* (2012) e a definição de palavras-chave do estudo do lugar na qual teve como finalidade trazer toda discussão acerca da categoria geográfica lugar. Além da definição de percepção dentre outras palavras-chave que nos ajudaram a entender a relação que o indivíduo tem ou pode desenvolver em relação a um determinado lugar, ou seja, pode ser de afetividade, talvez aversão ou até mesmo funcional.

A observação participante semiestruturada foi baseada em *Minayo* (1994) segundo este, essa técnica se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos, por exemplo, envolve questionamentos formulados e outros de maneira livre. Em nossa pesquisa, foi de suma importância, pois através da observação podemos perceber toda dinâmica do universo da pesquisa presente nesses espaços, desde sua ocupação dentre outras características que envolvem a subjetividade de cada um, por exemplo, a sensação de sossego, pássaros cantando, barulho do vento nas árvores, ruídos de máquinas, etc.

Nestes espaços, fomos em dois turnos, um dia pela manhã e outro pela tarde, cujo objetivo foi perceber toda dinâmica presente nas praças, desde a presença ou não de pessoas, ouvir os diferentes tipos de sons, perceber se tais espaços apresentam características de sossego, se a acessibilidade realmente funciona. No total, foram três dias de atividade nesses espaços de estudo, sendo dois dias pelo turno da manhã e em um dia pela tarde.

Em relação a entrevista semiestruturada esta foi fundamentada em *Batista, Matos e Nascimento* (2017) na qual segundo estes a entrevista semiestruturada obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente

e utilizado pelo pesquisador, portanto, combina perguntas fechadas e abertas. Utilizamos um roteiro de entrevista com 12 questionamentos, no entanto, este não continha perguntas fechadas, o que nos possibilitou total conforto em realizar os questionamentos, bem como os entrevistados se sentiram à vontade para responder.

Sobre o diário de campo este foi baseado em Oliveira (2014) segundo este o diário de campo configura-se como um dispositivo de registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa, ao potencializar a compreensão dos movimentos da pesquisa e das diversas culturas inscritas no cotidiano da comunidade e da escola estudada. Nosso relatório de campo teve como finalidade muita observação e registro de toda dinâmica encontradas nos espaços estudados, trazendo informações e diagnósticos que tinham total relação com o embasamento teórico estudado, bem como nossas percepções.

Para finalizar, a construção da documentação fotográfica foi fundamentada em Guran (2011) segundo este, essa construção se refere ao registro e descrição de momentos do cotidiano e dos processos de produção de artefatos. Portanto, à medida que visitávamos os espaços, registramos todo cenário de cada espaço através de fotografias, utilizando o celular. Neste sentido, fazendo uma comparação entre as praças, foi possível catalogar a variação na quantidade de pessoas, bem como a presença de árvores, presença de bancos, piso tátil, entre outros.

Por fim, o universo da pesquisa, no qual foi de suma importância para compreendermos se os alunos da Universidade Federal de Sergipe utilizam e possuem alguma relação com as praças da democracia, vivência e reitoria. Para isso, utilizamos um roteiro de entrevistas no qual continham 12 questionamentos, os quais nos nortearam para que pudéssemos alcançar nossos objetivos. Para tanto, utilizamos de um celular para realizar as gravações, do próprio roteiro de entrevista e do diário de campo para registrarmos as respostas obtidas. Vale ressaltar que todos os alunos entrevistados assinaram um termo de autorização de pesquisa.

No mais, para identificar os indivíduos entrevistados no presente artigo, utilizamos, respectivamente, a letra S para o termo sujeito; a letra que indica o gênero do entrevistado, ou seja, M de masculino no caso de homem e F de feminino para o caso de mulher e, por fim, mais a idade, tendo como resultado a seguinte citação: “De acordo com (S. H. 20 anos) ou (S. M. 20 anos).”

ENTREVISTAS

Foram quatro entrevistas realizadas com alunos cegos da Universidade, sendo três homens e uma mulher. Cada entrevista ocorreu em dias diferentes em virtude tanto de outras atividades dos pesquisadores quanto de outras atividades dos entrevistados. Para tanto, foi utilizado o aparelho celular para gravação e registramos algumas informações no próprio roteiro de entrevista e diário de campo.

O roteiro de entrevista foi de suma importância para a realização das indagações, afinal ele foi o norteador no que se refere as perguntas-chave para que pudéssemos obter êxito nos resultados da pesquisa. Neste sentido, vale ressaltar que apesar de apresentar 12 questionamentos o roteiro de entrevista apresentou perguntas que deixaram os entrevistados à vontade para responder.

Neste sentido, grosso modo, as respostas obtidas da maioria foram muito semelhantes, o que nos ajudou a compreender qual a relação que esses alunos tem com as praças da democracia, reitoria e vivência. Com isso, a primeira pergunta do nosso roteiro de entrevista foi em relação a quanto tempo os entrevistados estudam ou trabalham na UFS, logo, obtivemos como resposta que a maioria estuda a mais de três anos e com exceção de um entrevistado que, além de estudar, também trabalha a pouco mais de um ano na Universidade.

O segundo questionamento foi se os entrevistados conhecem as praças da Democracia, da Reitoria e o espaço de vivência da UFS, portanto, somente um dos entrevistados conhece todas as praças, enquanto que a maioria ou o restante conhece apenas uma.

Sim. Conheço a praça da democracia, a da reitoria e também a vivência. Só que a praça da democracia para mim não é muito acessível porque tem aquelas pedras... meio... assim... cheias de falhas. Passo a bengala e o piso tátil engancha a bengala. E a da reitoria só conheço que tem uns bancos lá, mas não uso muito, mas sei que não é acessível para o uso dos deficientes visuais. (S. H. 29 anos).

Sim. Conheço. (S. H. 27 anos).

Olha! Conhecer assim... mais ou menos. Em parte não costumo muito frequentar esses locais. Nem a praça da vivência e nem a praça da democracia, mas como as vezes eu preciso fazer alguns trabalhos lá na reitoria, principalmente, no auditório, então, eu tenho passado muita vezes por essa praça. (S. F. 36 anos).

Então, depende do conceito de conhecer. Vamos lá! A praça da democracia posso dizer pra você que eu não conheço porque eu frequento pouco lá. Muito difícil tá por lá. Posso até ter passado, mas não conheço. A praça da democracia seria uma situação parecida que eu passo por lá sempre, mas não conheço o que tem por lá. Conheço mais a vivência que eu passo mais por aqui, eu tenho uma disponibilidade maior de horário de passar por aqui. Sempre tenho uns compromissos aí eu conheço a vivência mais do que os outros dois locais. (S. H. 19 anos).

Em relação ao terceiro questionamento, este queria saber dos entrevistados se no caso de conhecer as praças, como eles tomaram conhecimento. Com isso, a maioria das respostas foram associadas aos comentários realizados por amigos em relação as praças. No que se refere a frequência de ir a essas praças, a maioria frequenta a praça da democracia, algumas vezes na vivência e ninguém vai com frequência para a praça da reitoria.

A da democracia. Uma vez por semana. (S. H. 27 anos).

Olha, provavelmente, eu tenha que passar todos os dias pela

praça da democracia. Na vivência não. Sou mais difícil só se tiver algum diálogo com alguém que a gente se afasta assim um pouquinho. Mas tem a pracinha da didática I que eu costumo frequentar né. Geralmente, quando eu saio da aula eu vou pra ali para a próxima aula, então o espaço pra mim, assim... é porque eu sou uma pessoa que costumo a adaptar-me a qualquer espaço seja ele da dificuldade mais simples a mais difícil, então, é isso. (S. F. 36 anos).

Na praça da democracia posso dizer que não frequento assim... assiduamente eu passo por lá em virtude dos caminhos que a gente faz dentro da Universidade, então, frequentar mesmo, parar por lá, é muito difícil. E... eu frequento mais aqui a praça da vivência porque como tem o DAIN aqui próximo eu marco algumas entrevistas por aqui também por conta do ofício de jornalismo eu frequento mais a vivência, a minha maior ... eu passo mais por aqui, né? Seria esse momento. (S. H. 19 anos).

Pelo andar mesmo de conhecer a Universidade... o campus mesmo. Quando entrei aqui não andava muito, os colegas foram promovendo para eu conhecer melhor o campus da Universidade. Não sou frequentador. Só quando vou para a reitoria no caminho eu pego um atalho, né? Pela praça da democracia, só de passagem mesmo só, por uma questão de atalho mesmo.(S. H. 29 anos).

Dando continuidade, foi ainda perguntado sobre o que os entrevistados sabem acerca dos espaços de interação:

Já que a única praça que eu frequento é a da democracia... a única coisa que eu sei é que, assim... serve muito pra fazer as calouradas,né? (S. H. 27 anos).

Então, para que sei mesmo quase nada, né? É... tanto que eu nunca perguntei nada a ninguém. Nunca foi ... nunca procurei as-

sim... a saber o que tem ali naquele espaço. Eu, eu, é... pra mim quase nada. (S. F. 36 anos).

Sei que na vivência tem colação de grau, né? A da reitoria não conheço muito não. Na praça da democracia tem um pessoal lá que vai relaxar. Não sei não conheço muito bem lá. (S. H. 29 anos).

Olha só! A questão da caminhada pela praça da democracia o que tem muito por lá pelo menos quando eu passo que é geralmente no período da tarde tem muita gente... tocando seus instrumentos por lá, fazendo as suas manifestações sociopolítica, quando tem alguma questão de chapa dentro da universidade, de visão política, de alguma eleição de diretório algo do tipo, sempre eles estão por lá promovendo algum evento, assim... conhecer o físico de lá, como eu falei, não conheço muito. Agora, a questão da vivência a gente tem aqui vários componentes, né? Que... são importantes, tem o Banco do Brasil que... já vim algumas vezes não por mim mesmo por conta de uns colegas, tem o departamento aqui o DAIN que a gente passa direto, a galera da Libras que fica ali do lado do DAIN também, então o conhecimento mesmo físico eu não teria totalmente da vivência, só desses locais que eu frequento. (S. M. 19 anos).

Em relação a percepção acerca das praças na qual frequentavam obtivemos respostas que diziam lados positivos das praças, bem como lados negativos:

Uma percepção boa. (S. H. 27 anos).

Então, como a pergunta anterior eu respondi que quase nada eu frequento, a minha percepção é quase nenhuma também, né? Então porque às vezes eu vou rápido então... pra mim tanto faz

ela tá ali, só sei que ela é um pouquinho bagunçada e eu pergunto: oxente! Isso aqui é uma praça de acessibilidade? Só isso. (S. F. 36 anos).

Nessas três opções aí eu acho a praça da democracia mais agradável, o ar livre, tem muito barulho, canto dos pássaros. Se fosse pra frequentar mesmo frequentaria a praça da democracia. (S. H. 29 anos).

No que se refere ao sentido mais utilizado para o reconhecimento desses espaços, todos falaram que é a audição e às vezes conversam com a pessoa que está lhe auxiliando sobre o espaço. Já em relação ao que leva a não frequentar as praças, as respostas dadas foram:

O que motiva assim... é que para mim não tem evento que me motive ir para as outras praças. (S. H. 27 anos).

Olha! Não achei nada de interessante que me atraísse até esses locais. Eu sou uma pessoa que... gosto de ser atraída, então, lá pelo que eu observo ou pelo que se comenta não tem muita atração “nossa! Que bom estar ali, né?” Então... nada me motiva a estar ali. Passo apenas porque é local de passagem. (S. F. 36 anos).

A audição, né? Se for nesse sentido a audição. E o olfato também, sinto o cheiro de grama. (S. H. 29 anos).

Principalmente, por conta do tempo livre que eu tenho pouco aqui na Universidade. Que... como eu estudo pela manhã, trabalho pela tarde aí... a partir das seis horas eu já tô indo pra casa é muito complicado eu ter essa frequência nesses locais. Na praça da democracia é uma parte dessa frequência eu passo por lá por conta dos caminhos como já havia dito e a reitoria é porque não

tenho muitos afazeres por lá, então, não vou, geralmente, é... é complicado por esse motivo da falta do tempo, que seria o principal. (S. H. 19 anos).

Na perspectiva de que se o entrevistado gosta das praças, o que ela mais gosta nela e por que, registramos as seguintes respostas:

Gosto muito da vivência porque tem esses pontos estratégicos, né? Como havia dito tem várias opções de frequentar. Alguns polos também de ensino, tem o museu de Física no piso superior, então tem vários locais interessantes que me atraem aqui na vivência. E tem a questão do conhecer novas pessoas, aqui a gente sempre encontra uma diversidade muito grande, dependendo do horário, a gente se bate entre aspas com uma galera diferente aí que a gente bate um papo legal dependendo do conhecimento que a gente tenha com essa pessoa tendo um amigo em comum. Então... por esses dois motivos, principalmente. (S. H. 19 anos).

Dentre as três praças, a da democracia é que mais me agrada pela questão que falei anteriormente ambiental mesmo, sentir a brisa, o som dos pássaros, o ambiente mesmo. (S. H. 29 anos).

Olha! Eu não vou dizer que gosto ou desgosto, né? Porque... bom! A praça geralmente é um local de interação onde você pode interagir com outras pessoas é... um local de encontro, de diálogo com os amigos, então... eu acho que se eu fosse uma frequentadora assídua eu gostava mais pelo encontro, pra tirar fotos, principalmente, assim... da democracia que tem aquelas árvores, um local muito legal. É isso. (S. F. 36 anos).

Sim. Eu gosto dessa praça. O que eu mais gosto nela é que tem muitas árvores e muitos pássaros. O que motiva nela é porque é

calma, não tem muita gente nela e me relaxa essa praça. Me sinto calmo nessa praça. Bem tranquilo. A praça que estou citando é a praça da democracia. (S. H. 26 anos).

Sobre a existência de algo que os entrevistados não gostassem e que, portanto, falassem o que era e por quê, obtivemos as seguintes respostas:

Na praça da democracia, o que eu não gosto nela seria o piso tátil porque assim... não é regular. Começa depois para. Tenho lugar que estão soltos. Não é totalmente certo os pisos táteis. Seria isso. (S. H. 27 anos).

Nessas três praças da democracia, da reitoria e da vivência assim... só iria sozinho mesmo para a da democracia, pela questão da segurança. Você não sabe quem está ali se é gente do bem ou do mal, porque entra qualquer pessoa aqui dentro e sozinho assim... prefiro não frequentar. (S. H. 29 anos).

Sim. A... porque a acessibilidade não é aquilo que a gente esperava, certo? É... ou ela tá sempre cheia ou infelizmente não tem espaço que a gente possa tá ali... sem se machucar um exemplo. A praça da vivência, tudo bem, é... eu acho que tem que ser um local de identificação melhor, né? Tem que ter uma identificação melhor, então já não gosto por esses motivos mesmo. (S. F. 36 anos).

Ah! Como eu frequento mais a vivência eu vou falar mais sobre aqui mesmo e... o que eu não gosto não é só na vivência, mas em toda Universidade em si é a questão da falta de sinalização porque eu sempre tenho que tá com alguém pra eu saber onde estão as coisas por aqui porque a sinalização pro deficiente visual dentro da própria vivência não é tão legal, não acessível, então eu acho que seria interessante melhorar essa parte. (S. H. 19 anos).

No mais, os entrevistados foram questionados ainda em relação ao significado desses espaços para si, portanto, registrou-se as seguintes respostas:

Seria uma questão mais de... fazendo entre aspas um trocadilho seria uma convivência com as outras pessoas. Seria o principal polo de encontro de pessoas aqui na... Universidade, além de lá da entrada, né? que eu tô muito por lá. Então seria muito por isso, esse seria um dos grandes motivos pra essa questão de encontrar com as pessoas. (S. H. 19 anos).

Mais apenas um espaço vazio. Pra mim não significa nada. (S. F. 36 anos).

Aqui na vivência só mesmo colação de grau. Da reitoria não vejo muita coisa, na minha parte não vejo muita utilidade. Da democracia, como falei, uma questão de lazer mesmo, o fator mesmo ambiental. Só isso mesmo. (S. H. 29 anos).

Essa praça da democracia significa pra mim um local de descanso, um lugar de calma só para mim, entendeu? Seria assim. (S. H. 27 anos).

Por fim, questionamos os entrevistados a respeito do que eles mais gostam de fazer quando vão para um desses espaços, neste sentido, registramos as seguintes respostas:

Eu gosto muito de interagir. Seria essa a palavra-chave, que quando vou a esses locais como já falei nas outras perguntas, eu gosto sempre de saber sobre o local, gosto sempre de perguntar o que é que se passa por aqui. Então seria mais essa questão da interação. (S. H. 19 anos).

Apenas de passagem mesmo, quase não fico muito a vontade ali. Sempre busco estar bem longe ou estar num lugar que eu me sintam bem. Eu não sou muito de ficar então procuro nada. Somente de passagem mesmo. (S. F. 36 anos).

Nessas praças aí da vivência, da reitoria e da democracia é a que eu me sinto mais a vontade assim... de vez em quando dar uma cochilada, né? Uma relaxada, pra conversar e relaxar a mente. (S. H. 29 anos).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base nos objetivos almejados da pesquisa, chegou-se à conclusão de que os lugares pesquisados não apresentam especificamente características com as pessoas cegas que estudam e trabalham na Universidade, ou seja, conforme as respostas nas entrevistas, a maioria vê as praças da democracia, da vivência e da reitoria como algo funcional. Isso, no contexto do campus, essas praças fazem parte da estrutura da Universidade na qual apresentam nada mais que a função de momento passageiro no cotidiano, e, portanto, **não há criação de laços afetivos por elas.**

Assim sendo, foi visto que dentre as três praças a que mais apresenta maior identificação é a da democracia, uma vez que a presença de árvores, cantos de pássaros tornam o ambiente agradável, mas que mesmo assim não é um espaço que é ocupado com muita frequência. No mais, notou-se também que o que leva os entrevistados a não frequentarem e vivenciarem muito desses espaços está na falta de acessibilidade e segurança.

Dialogando com esses resultados, e considerando que o autor principal desse texto é uma pessoa cega, corroboramos com Sousa (2015), ao dizer que:

partamos, pois, para a caracterização da especificidade do ser na cegueira, munidos da compreensão de que tal especificidade não

deve somente ser percebida na condição da cegueira em si, como um fenômeno biológico, mas antes, na articulação de tal determinação biológica às estratégias particulares que os indivíduos cegos imersos na cultura puderem engendrar para dar sentido aos seus modos de ser, estar e perceber o mundo (Souza, 2015, p. 107).

Nesse sentido, a pessoa cega é vista como alguém que por não ter a visão, aguça outros sentidos como o ouvir, o tato, o olfato, o sinestésico, etc, mas é importante pensarmos também na especificidade da individualidade histórico-cultural dessa pessoa.

à cegueira é não apenas a falta da vista (o defeito de um órgão específico), senão que assim mesmo provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade. (...) A cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!). (Vigotski, 1997, p. 1).

O indivíduo cego é um ser único, como cada pessoa, com ou sem deficiência, é única também na humanidade. Com isso, constatamos ao visitar Carvalho (2012, p. 26) que “a maneira como cada sociedade se organiza, do ponto de vista econômico-social e cultural, engendra representações sobre a cegueira que, por sua vez, exerce forte influência na disposição do “modo de vida” e “maneira de ser” de pessoas cegas”.

Desse modo, mediante a não confirmação da hipótese de os três espaços na UFS, ou seja, as praças da democracia, da reitoria e da vivência, lócus deste estudo, não serem lugares onde os sujeitos cegos podem criar laços afetivos, ao registrarmos esse momento atual de como se percebe a interação de pessoas cegas nesses espaços, este texto torna-se um importante escrito, considerando que a educação inclusiva vem desbravando significativos marcos para uma humanidade que constrói seu próprio tempo.

A presença e permanência da pessoa com deficiência na universidade é um avanço no contexto da educação especial inclusiva. Se em tempos antigos a luta pela escolarização da pessoa com deficiência foi marcada por fases, hoje contemplamos conquistas em meio ainda a muitas batalhas. Por isso, refletir sobre laços afetivos em espaços dentro da UFS é buscar favorecer a inclusão pelos caminhos do coração, conforme entendimento de Alves (2009), que defende o pensamento de que “ignorar o Outro é um ato de violência”, considerando assim, que o outro é parte de minha existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados da pesquisa apresentados, concluímos essa pesquisa com a confirmação de que para a amostra dos entrevistados os espaços de interação da UFS (praça da democracia, vivência e reitoria) não se configuram como espaços de onde eles constroem laços de afetividade. Contudo, constatamos também que não é porque esses espaços não possuem um significado especial que os entrevistados não frequentam esses espaços. Assim não é possível afirmar que os espaços causam topofobia aos sujeitos cegos, mas também não proporcionam o desenvolvimento de laços topofílicos.

De acordo com as entrevistas dos sujeitos cegos os espaços de interação, principalmente a reitoria e a vivência, são locais onde eles transitam frequentemente, tendo em vista a ligação desses espaços com locais importantes da universidade. Porém, tratando-se de PcDs, a problemática da acessibilidade muito incipiente em toda a universidade dificulta severamente a possibilidade dessas pessoas criarem vínculos afetivos.

Portanto, consideramos que os relatos contidos nessa pesquisa introdutória servem de embasamento para que talvez no futuro a universidade aprimore a estrutura física do campus tendo em vista a necessidade de locomoção e bem-estar dos sujeitos cegos que, infelizmente se veem compelidos a utilizar os espaços que deveriam ser de construção

de laços, descanso e lazer, como meros meios de chegar as salas e departamentos.

No mais, a pesquisa aguçou nosso olhar acerca dessa parcela da população universitária tão invisibilizada tanto pela própria instituição quanto pelos próprios colegas da universidade, que mesmo diante tão perigosa e mal articulada ‘acessibilidade’ do campus São Cristóvão, insistem em não respeitar as sinalizações táteis existentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo Afonso de. **Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa, (45), 66-71. 1983.

BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alesandra Bertasi. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. ISSN 1980-7031.

CARVALHO, Clarissa Andrade. **Os dias e as noites**. In.: Educação inclusiva e deficiência visual. SOUZA, Rita de Cácia Santos (Org.). Aracaju: Editora Criação, 2012. p. 25-52.

GURAN, Milton. **Documentação Fotográfica e Pesquisa Científica: Notas e Reflexões**. 2012. (Relatório de pesquisa).

GURAN, Milton. **Considerações sobre a constituição e a utilização de um corpus fotográfico na pesquisa antropológica**. Discursos fotográficos, Londrina, v.7, n.10, p.77-106, jan./jun. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Rita de Cássia M. de. **(Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica**. Revista brasileira de educação de jovens e adultos, vol. 2, n° 4. 2014.

SOUZA, Joana Belarmino de. **O que vê a cegueira: a escrita Braille e sua natureza semiótica**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74 – 87.

A hand is shown from the top left, with the index finger pointing towards a stack of books on the right. The books are stacked vertically, with the top book having a green cover. The background is plain white.

PERSPECTIVA INCLUSIVA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE SERGIPE

Lilian Alves Moura de Jesus

E-mail: lilianmoura74@gmail.com

Marleide dos Santos Cunha

E-mail: marleidecunha01@gmail.com

Sandra Arnaldo de Amorim Lima

E-mail: Sandy.pedago@yahoo.com.br

Tânia Cristina dos Santos Souza

E-mail: cristinasouza35@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação de pessoas com necessidades específicas percorre uma trajetória significativa em Sergipe. Muitas são as conquistas, mas também há situações que ainda requerem diligência e possivelmente por em prática políticas públicas que façam valer a inclusão registrada nas leis brasileiras e sergipanas.

Pensando na perspectiva da história da educação especial, que teve seu discurso principiado no século XIX no Brasil, o caminho percorrido até aqui, teve mais ganhos do que perdas, pois além da visibilidade que a causa da inclusão alcança a cada dia, as pessoas com deficiência (PcD) buscam rotineiramente terem vozes numa sociedade que ainda carece de se apropriar da cultura inclusiva.

A prática da inclusão na escola envolve diversos aspectos considerando a multiplicidade presente nela, tanto quanto a necessidade do olhar individual que um aluno diagnosticado com especificidades precisa ter. Nesse ambiente plural e diverso, conhecer as individualidades desses alunos ocasiona proporcionar condições não só da garantia da matrícula, mas também de possibilidades de desenvolvimento pedagógico, social e de compartilhamento de saberes.

Consideremos, então, os quatro pilares da educação segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Criados, assim, como elementos estruturais que auxiliam e auxiliarão a sociedade a lidar com os desafios existentes.

Nesse contexto, dos grandes enfrentamentos do século XXI, é importante salientar a desumanização e a ausência de perspectiva para o futuro. Porém, corroborando com Morin (2003, p. 16) “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”. Com isso, sendo a educação fator determinante para o desenvolvimento do ser humano, trazer reflexões pontuais da importância

dela para todos que compõem a população brasileira, é preocupar-se com os avanços sociais, econômicos, culturais, entre tantos outros aspectos do país e de Sergipe.

É nesse prisma que estaremos discorrendo sobre “Perspectiva inclusiva nas escolas da rede estadual de Sergipe”. Para tanto, o texto se dividirá em dois tópicos, sendo o primeiro “A presença do(a) aluno(a) com deficiência na escola inclusiva e a formação do(a) professor(a)” e o segundo “Educação Inclusiva e a proposta atual da escola por meio da presença do profissional de apoio I e apoio II da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEDUC/SE)”. Depois, seguirão as considerações finais e referências.

1. A PRESENÇA DO(A) ALUNO(A) COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A)

Ao longo da história da educação inclusiva, o professor enfrenta o desafio de ressignificar a sua prática pedagógica, objetivando atender aos estudantes da Educação Especial. Docentes se veem diante de desafios que muitas vezes ultrapassam os limites de sua formação e experiência. Professores e professoras com vasta vivência e prática em sala de aula, testemunham a jornada desse público que enfrenta condições de aprendizado complexas, marcadas por deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto desafiador, muitas são as angústias, pois, a formação inicial do magistério não supre os profissionais com a devida preparação para a realização do trabalho pedagógico, que deve ser destinado aos estudantes público da Educação Especial.

Para além das dificuldades enfrentadas pelos docentes, devido à formação incipiente no que tange a prática pedagógica, esses também enfrentam os desafios impostos pelas barreiras na implementação da política de atendimento aos que têm necessidades específicas de aprendizagem, por parte da Secretaria de Educação de Sergipe.

O quantitativo de pessoas com deficiência, inclusos nas escolas de ensino regular vem aumentando de forma considerável a cada ano letivo. O crescimento da matrícula deve-se ao fato da oportunidade de acesso, bem como, de permanência e desenvolvimento pedagógico no que tange ao aprendizado. Não obstante às dificuldades enfrentadas pelos docentes para a efetivação do processo de inclusão desses estudantes, é necessário reafirmamos o compromisso de toda a sociedade, escola, família e governos com a inclusão de fato e a educação para todos.

Como afirmou Freire (1999) “Educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”. Logo, que possamos, enquanto educadores, encontrar a coragem necessária para enfrentar os desafios da inclusão e construir um futuro mais justo e igualitário para todas os(as) estudantes, considerando suas especificidades. Para a efetivação da perspectiva inclusiva na educação, o trabalho pedagógico a ser ofertado ao estudante da Educação Especial requer do professor sua inserção no contexto das formações continuadas, bem como, exige da rede de ensino a preocupação constante com a oferta dessas formações aos seus docentes.

Os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem voltados à diversidade requer formações específicas e práticas para o atendimento de cada público da Educação Especial. Enfatizamos, com isso, que não é possível determinar número de estudantes, por turma, pela condição de ser Pessoa com deficiência (PcD), pois, isso vai de encontro às políticas educacionais afirmativas inclusivas e equitativas. Com isso, só é possível determinar um número máximo de estudantes nas turmas, independentemente de sua condição.

A presença de um cuidador no ambiente escolar muitas vezes não é suficiente para aliviar as demandas do professor. Pode acontecer, desse cuidador, ter conhecimentos limitados sobre as necessidades específicas de alunos com deficiência e acaba desempenhando um papel mais passivo, limitando-se a tarefas básicas, como auxiliar no banheiro e tentar acalmar as crianças durante crises. Enquanto isso, é o profes-

sor quem assume a responsabilidade pelo desenvolvimento pedagógico de todos(as) os alunos(as), mesmo quando suas próprias necessidades de apoio e orientação são deixadas de lado.

O resultado é um ciclo de estresse e exaustão, que impacta não apenas na saúde e no bem-estar do professor, mas também no sucesso educacional e emocional de todas as crianças em sua sala de aula.

A implementação da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, através da presença dos profissionais de apoio escolar I e II, nas escolas de ensino regular da rede estadual, se configura em política afirmativa do processo de inclusão dos estudantes. No entanto, vale constatar que é perceptível que o número de profissionais de apoio escolar atuando nas escolas, não acompanha o crescimento da matrícula dos estudantes da Educação Especial nas turmas de ensino regular, realidade que torna o processo de inclusão por vezes desgastante para o professor regente.

Nesse sentido, quando o(a) professor(a) se vê em uma montanha de atividades referentes à série da turma a qual leciona e na mesma turma em questão, os estudantes possuem o direito de terem o Profissional de Apoio Escolar I, com a função a ser exercida com as demandas da sala de aula e o Profissional de Apoio Escolar II, com as demandas externas da sala de aula, e esse direito ser negado, tanto estudante quanto o(a) professor(a) estão tendo perdas educacionais no seu cotidiano escolar.

É preciso fazer valer, o comprometimento das Secretarias de Educação com as unidades de ensino, ou melhor, com professores(as), estudantes, familiares, ou seja, com toda comunidade escolar.

É sabido por todos(as) o quanto as demandas de cada área profissional crescem a cada instante em fração de segundos. Na área da educação não seria diferente das demais. Professores(as) necessitam de apoio em diversos pontos e de disponibilidade de atualizações constantes sobre diversos e diferentes tópicos que estão inseridos nas demandas com os(as) alunos(as).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), dá destaque em um dos seus capítulos de formação dos(as) professores(as), com fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, além das instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores(as). Na mesma lei, complementando esse capítulo, o artigo 13, traz as incumbências dos(as) professores(as) independente da etapa escolar em que exercem.

Entretanto, como afirma Nóvoa (2017) a formação dos(as) professores(as) vai além da universalização:

Hoje, reconhece-se que a universalização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais (Nóvoa, 2017, p. 7).

Para Nóvoa (2017), ao se reconhecer que existe um problema, eis o passo inicial na mudança. O autor destaca que a mudança na formação de professores(as) na educação se faz através daqueles(as) que não pensam que o “problema” está tão somente na falta de apoio, condições ou recursos, mas naqueles que percebem a “urgência” de uma transformação do campo da formação docente.

Por isso, torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? Para responder temos de proceder a três deslocações (Nóvoa, 2017, p. 8).

Nas três deslocações, a primeira “**leva-nos** a valorizar o *continuum* profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada”, a segunda “**conduz-nos**

a um olhar sobre as outras profissões universitárias e a buscar nelas uma fonte de inspiração” e a terceira, “**situa** a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente”. Dessa maneira, nas três deslocações apresentadas precede “a necessidade de pensar a formação de professores em programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente” (Nóvoa, 2017).

Nesse pensamento, ao se formarem professores(as) deve-se antes formar seres humanos, que trabalharão com outros seres humanos, dotados de sentimentos, histórias de vidas e singularidades. Cada estudante estará em um nível de conhecimento, necessitando de um(a) professor(a) que o(a) entenda em suas particularidades aliado aos conhecimentos diagnosticados inicialmente.

Entender a caminhada, trajetória de cada estudante, aliada as demandas de cada série/nível de ensino denotam o verdadeiro sentido e significado da atuação dos(as) professores(as). Entretanto, esses professores(as) necessitam de rede de apoio para possíveis demandas gerando assim possibilidades de trabalhos com parceiros e parcerias para a efetividade das suas ações em sala de aula.

Muitas vezes, fala-se da formação de professores como uma espécie de resposta ou de “salvação” para todos os problemas educativos. Quando se adota esta linha de raciocínio, facilmente se cai numa visão dos professores como “super-homens” ou “super-mulheres”, capazes de tudo resolver. Daqui à sua responsabilização ou culpabilização vai um pequeno passo. Nunca me verão seguir por este caminho (Nóvoa, 2017, p. 25).

Os(as) professores(as) por muitas vezes se sentem sozinhos(as), e por vezes, ao procurarem formações continuadas esses(as) se sentem em espaços que dialogam para melhoria dos seus repertórios pedagógicos a caminho de uma educação para todos(as), sem distinção. Nessa perspectiva, são trazidos cinco desafios centrais, a partir dos Projetos

desenvolvidos pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM), são eles: ninguém para trás, foco no sujeito, foco nas barreiras, trabalho colaborativo e teoria articulada à prática (Micas; Garcez; Paganelli; 2018).

É percebido que professores(as) são a cada dia mais desafiados as novas demandas educacionais que geram mudanças de pensamentos e ações, além do surgimento de novas atuações na educação causando diversas transformações. E para que as mudanças ocorram de modo positivo necessitam não somente de parcerias, mas de um novo olhar no campo da formação docente, isto é, mudanças na forma de pensar e agir das pessoas para uma educação cada vez mais inclusiva no país.

Diante do exposto, seguimos refletindo sobre a proposta atual das escolas da rede estadual de Sergipe numa perspectiva inclusiva.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PROPOSTA ATUAL DA ESCOLA POR MEIO DA PRESENÇA DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR I E APOIO ESCOLAR II DA SEDUC/SE

O processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial é resultado de muitas lutas. Ao longo da história, os sistemas de ensino deixaram à margem a educação das pessoas com deficiências de suas concepções de atendimento escolar.

Segundo Sassaki (1997, p. 111) “a história da atenção da educação para pessoas com deficiência passou por quatro fases: a exclusão, segregação institucional, integração e inclusão”. Na fase de exclusão não havia nenhuma concepção de atendimento escolar para a pessoa com deficiência. Na fase da segregação institucional, as ações foram lideradas, principalmente, por entidades de cunho religioso, contudo, existiram também, as instituições que surgiram da necessidade das famílias.

Nessa fase de institucionalização apareceram as primeiras ideias de que, ofertando aprendizagem sistematizada seria possível o aproveitamento produtivo da pessoa com deficiência. Em Sergipe, segundo

Souza (2013) “a História da Educação Especial em Sergipe é, em síntese, a história de suas instituições”.

Seguindo, a fase de integração foi marcada pelo surgimento das classes especiais nas escolas comuns. Nesse período, Sergipe já contava com a atuação de várias classes especiais na Rede Estadual de Ensino de Sergipe, sobre isso, aponta Souza (2013, p. 99) “desde 1977 já se encontravam classes especiais nas escolas de ensino regular estadual, tanto na capital como no interior; no entanto, eram inexpressivas diante da necessidade existente”.

Em 1981 a Assembleia Geral das Nações Unidas proclama o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Em dezembro de 1982, a mesma Assembleia cria o Programa Mundial de Ação para Pessoas com Deficiência; a década de 1983 a 1993 ficou conhecida como a Década Internacional das Pessoas Deficientes e a participação e a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência começaram a ser reivindicadas de forma mais organizada e sistemática.

Nesse momento histórico, surgem as primeiras falas de que não era a pessoa com deficiência que tinha que se adaptar à sociedade, mas, a sociedade que tinha que se adaptar à pessoa com deficiência. Em Sergipe, a Década Internacional das Pessoas Deficientes é marcada pela atuação da Gerência de Educação Especial do Estado da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, sobre o exposto, Souza (2013) registra que:

Sergipe, [...] decide, até por não existir uma clareza na política nacional em relação aos educandos deficientes, criar o Centro de Educação Especial, que recebeu o nome de João Cardoso do Nascimento Júnior, em 07 de março de 1989 pelo Decreto 10.313, a fim de expandir os serviços prestados aos portadores de deficiência (Souza, 2013, p. 97).

Nessa perspectiva, em 1994, a Declaração de Salamanca traz a necessidade da Inclusão para o processo educacional. A Declaração con-

solida a ideia de que espaço escolar seria o único capaz de proporcionar uma sociedade mais justa, pois, enquanto espaço de formação humana e social, o espaço escolar proporcionaria desde cedo a convivência de todos com todos, sem qualquer tipo de discriminação, e assim, se consolidaria como o grande agente transformador da sociedade.

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (Brasil, 1994).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, do ano de 2008, consolida os ideais da Declaração de Salamanca, superando a fase integracionista que marcava a modalidade de ensino Educação Especial e trazendo a necessidade de avançarmos em direção ao processo de Inclusão. Com isso,

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 (Brasil, 2008).

Mediante esse pensamento, no desafio de superar o modelo integracionista para o inclusivo, várias foram as políticas públicas adotadas objetivando garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes, público da Educação Especial, nas turmas de ensino regular, tendo no Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais sua maior expressão.

No ano de 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, entra no cenário educacional inclusivo a necessidade de que os sistemas de ensino oferecessem aos estudantes da Educação Especial o apoio escolar, a saber:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessárias, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, artigo 3º, XIII).

Assim, a Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão, do Estado de Sergipe, seguindo as orientações da legislação vigente, em 06 de agosto de 2015 publicou Edital de Processo Seletivo Simplificado (PSS) para contratação de Cuidador Escolar, que atuaria nas unidades educacionais da Rede Estadual de Ensino de Sergipe. O Edital de nº 05/2015 trazia na descrição sumária das atividades do cuidador escolar, que o mesmo deveria atuar nas questões de higiene, alimentação e locomoção dos estudantes severamente comprometidos, além de ser um elo entre a escola e a família.

Foram ofertadas um total de 80 vagas e a escolaridade mínima exigida era apresentar certificado de conclusão do Ensino Médio, expedido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação, Secretária ou Conselhos Estaduais de Educação. Sendo que, os candidatos apresentassem certificados de diploma ou certificado de conclusão de curso de Técnico em Enfermagem, expedido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação, Secretaria ou Conselhos Estaduais de Educação.

Assim como, diploma ou certificado de conclusão de curso de Auxiliar em Enfermagem, expedido por instituição reconhecida pelo Ministério da Educação, Secretaria ou Conselhos Estaduais de Educação,

diploma ou certificado de conclusão de curso de cuidador de idoso, bem como, experiência profissional comprovada de prestação de serviços de saúde e/ou assistência ao idoso ou à pessoa com deficiência, somariam pontos para a classificação geral do PSS.

Já no ano de 2018, a Rede Estadual de Ensino de Sergipe de forma pioneira no Brasil, decide configurar a figura do apoio escolar, instituída pela Lei Brasileira de Inclusão, em duas funções, assim, através do Processo Seletivo Simplificado de nº 01/2018 são lançadas as figuras do profissional de apoio escolar I e profissional de apoio escolar II.

As novas funções estabelecidas tinham atividades sumárias totalmente diferentes, ficando os cuidados de alimentação, higiene e locomoção do estudante, sobre a responsabilidade do profissional de apoio escolar I, quanto ao importante trabalho de mediação pedagógica, dentro da sala de ensino regular, ficou sobre a responsabilidade do profissional de apoio escolar II.

A nova configuração, do atendimento ao estudante público da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Sergipe, demonstrou uma preocupação em oportunizar não somente o acesso do estudante da Educação Especial à escola, mas, também as condições de permanência e desenvolvimento pedagógico dos estudantes inclusos nas turmas de ensino regular.

Seguindo, o Processo Seletivo Simplificado de nº 44/2021 da Rede de Ensino supracitada, continuou a oferta do atendimento aos estudantes da Educação Especial com a atuação dos profissionais de apoio escolar I e II com a mesma configuração do Processo do ano de 2018. Segundo dados fornecidos pelo Serviço da Educação Inclusiva do Departamento de Educação da Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Sergipe, no início do ano letivo de 2024, a Rede Estadual de Ensino de Sergipe contava com a atuação de 314 profissionais de apoio escolar I e 559 profissionais de apoio escolar II.

Contudo, é preciso afirmar que muitas são as ações ainda necessárias para que tenhamos a cultura inclusiva implementada em todas

as instituições educacionais, como nos lembra Souza (2013, p. 28) “cada ação é reflexo, também, da conjuntura em que a pessoa ou grupo está inserido.”

Assim sendo, a análise histórica realizada nas ações que favorecem a perspectiva inclusiva dos estudantes públicos da Educação Especial, permite-nos pensar sobre os avanços pedagógicos oportunizados nas ações afirmativas que objetivam não somente o acesso, mas também, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes inclusos nas turmas de ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os apontamentos feitos da perspectiva da educação inclusiva no Estado de Sergipe, preparemo-nos para a valorização da vida e vida saudável. Na sociedade que se preocupa com o desenvolvimento humano dos indivíduos por meio de habilidades e novas aprendizagens, há a tendência de termos cidadãos mais conscientes dos seus direitos e deveres, buscando igualdade e equidade, para que todos e todas tenham os mesmos direitos, principalmente o direito a dignidade e a educação para todos e todas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: L13146 (planalto.gov.br). Acesso em 04 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** L9394 (planalto.gov.br). Acesso em 06 de Mar de 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, 1994. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. <<https://institutorodrigomendes.org.br/>> Acesso em 12 de Março de 2024.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva. E Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 8.ED. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MICAS, Lailla. GARCEZ, Liliane. PAGANELLI, Raquel. **Desafios na formação docente para a educação inclusiva**. (2018) < <https://diversa.org.br/artigos/desafios-na-formacao-docente-para-a-educacao-inclusiva/> > Acesso em 12 de Mar de 2024.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017. Acesso em 03 de Mar de 2024. <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/?format=pdf&lang=pt>>

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 180 p.

SEPLAG. Edital de abertura Processo Seletivo Simplificado nº 05/2015 para contratação de Cuidador Escolar. Governo de Sergipe. Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão. Aracaju, 06 de agosto de 2015. Disponível em: <https://sead.se.gov.br/pss-no-052015-cuidador-escolar/> Acesso em 21 de março de 2024.

SEPLAG. edital de abertura Processo Seletivo Simplificado nº 01/2018 para contratação de Apoio Escolar I e Apoio Escolar II. Governo de Sergipe. Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão. Aracaju, 16 de maio de 2018. Disponível em: <https://sead.se.gov.br/concursos/concursos-em-andamento/pss-01-2018-apoio-escolar/> Acesso em 21 de março de 2024.

SEPLAG. edital de abertura Processo Seletivo Simplificado nº 44/2021 para contratação de Apoio Escolar I e Apoio Escolar II. Governo de Sergipe. Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão. Aracaju, 17 de dezembro de 2021. Disponível: <https://sead.se.gov.br/pss-no-44-2021-apoio-escolar/> Acesso em 21 de março de 2024.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe (Séc. XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas – Aracaju: Criação, 2013. 184 p. 2ª Edição. Revisada.**

A hand is shown from the top left, with the index finger pointing towards a stack of books on the right. The books are stacked vertically, with the top book having a green cover. The background is plain white.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS): DESAFIOS E NECESSIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO COM EQUIDADE E QUALIDADE NO ENSINO PÚBLICO EM SERGIPE

Ana Cláudia Sousa Mendonça

E-mail: ananinamendonca@gmail.com

Alene Mara França Sanches Silva

E-mail: alenemarasanches@gmail.com

Ana Laura Campos Barbosa

E-mail: laurindana90@gmail.com

Maria Virgínia de Assunção Feitosa Gomes

E-mail: mavifeitosa@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Falar em formação de professores(as) para uma educação com equidade e qualidade em um país onde a educação não é valorizada na sua essência, como caminhos para mudanças sociais, políticas e econômicas, assim, como as artes e a cultura não ocupam seus espaços como agentes transformadores, é um grande desafio. No ensino público em Sergipe esta discussão está presente impulsionada pelo contexto atual, com panorama de lutas da categoria na explanação de reivindicações por melhorias estruturais físicas, tecnológicas, políticas salariais e políticas públicas formativas, entre outras.

Sendo necessário aumentar nossos esforços no sentido de trazer reflexões fundamentadas no processo histórico, compreendendo, assim, o contexto atual e a situação real em busca de conquistas futuras.

A formação é um aprendizado constante e ininterrupto para que o indivíduo não fique aquém das mudanças que cercam o seu entorno. Vive-se em sociedade e a mesma está em processo evolutivo diariamente diante das descobertas globais em todos os campos que movimentam a máquina. Estamos sempre nos moldando para acompanhar, entender, aprender coisas novas e ressignificar tantas outras.

No campo da formação de professores(as) não pode e nem deve ser diferente. A educação da contemporaneidade, Século XXI, já não está nos moldes educacional do final do Século XX. As transformações são gerais, os avanços das pesquisas científicas que respondem a inúmeras perguntas que ficavam com respostas insatisfatórias em relação ao aprendizado de alunos(as) são mais palpáveis, pois, descobertas no campo da saúde com a Neurociência e a Psicologia auxiliando em um trabalho conjunto – mente, cérebro e educação - Neuroeducação e a Pedagogia – educação e aprendizagem, vislumbra-se um ensino que atenda a todos com equidade e qualidade.

No entanto, o real está distante do ideal regido na Legislação específica da educação especial na perspectiva inclusiva, no ensino público

em Sergipe, nas esferas estadual, municipal e federal. Algumas barreiras já foram dirimidas e outras em trabalho de desconstrução social, no entanto, muito ainda precisa ser feito para que se tenham escolas preparadas, assim como seus profissionais para atenderem e proporcionarem uma educação para todos.

A maior parte das autoras desta pesquisa trabalha em algumas das esferas e militam no campo da educação inclusiva como pesquisadoras, professoras e escritoras com relevantes trabalhos apresentados à sociedade sergipana e fora dela. E foi a partir de suas pesquisas e reflexões sobre a temática que surgiu o desejo de partilhar os aprendizados da caminhada profissional e acadêmica.

Dessa forma, trata-se de um estudo de procedimento bibliográfico trazendo discussões embasadas em estudiosos da área como Feldmann (2009), Mazzotta (1993), Modesto; Araújo; Mendonça (2022), Lima (2012), assim como a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência nº 13.146/15 e outras que são referências no campo.

De acordo com Gil (2006, p. 45) um estudo de caráter bibliográfico, a principal vantagem “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Assim, o estudo delineado possibilitou as autoras a partir de estudos históricos perceberem as mudanças ocorridas, os entraves persistentes e o que pode e precisa ser melhorado no ensino público de Sergipe em relação à formação de professores(as).

As reflexões estão centradas em alguns pontos tomados como basilares e que nortearam inferências, sendo eles: os aspectos históricos da formação de professores(as) para o processo inclusivo, os desafios e as possibilidades e a resistência desses profissionais no ensino público em Sergipe.

Pretendeu-se assim, contribuir com o processo formativo dos professores(as) apresentando reflexões acerca do que pode funcionar, o que precisa melhorar, o que já avançou e quais caminhos podem ser trilhados em construção de ciclos formativos que possibilitem a esses

profissionais o desenvolvimento de habilidades e competências que minimizem as barreiras do processo do ensino inclusivo.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA A INCLUSÃO NO ENSINO PÚBLICO EM SERGIPE

“Mas, não bastará assentar solidamente um sistema e acusar-lhe nitidamente as diretrizes, para que esse sistema, ainda que aparelhado dos meios econômicos necessários, possa realizar os fins a que se destinou. A chave de todas as questões educacionais está na formação do magistério, que denomina o panorama das instituições escolares, entorpecendo-as na inércia, ou fazendo passar por elas o sopro da vida, anulando-as sob o peso da rotina ou rasgando-lhe novas perspectivas. Se se pode tornar, pela sua preparação, uma força propulsora, para acelerar o ritmo das transformações pedagógicas, torna-se também frequentemente, pela falta de cultura, o freio que detém subitamente ou paralisa aos poucos todas as iniciativas inovadoras” (Fernando de Azevedo). (Mazzotta, 1993, p. 29).

Historicamente, a Educação Especial no Brasil ainda é considerada recente em comparação a outros países que estão anos luz à frente e assim, temos um arcabouço de Políticas Públicas que garantem os direitos desse público e tem como finalidade o combate a toda forma de preconceito e discriminação diante da diversidade. No entanto, o processo inclusivo vai muito mais além, ele precisa ser concretizado nas ações e estratégias diariamente dentro das instituições e nas salas de aulas.

Parafraseando Fernando de Azevedo “A chave de todas as questões educacionais está na formação do magistério”. Em Sergipe, o processo educacional das pessoas com deficiência (PcD) começa a aparecer e ser traçado por volta das décadas dos anos de 1960 e 1970 com o surgi-

mento das instituições, estas criadas por familiares e pequenos grupos de pessoas que se somavam à causa por ter conhecidos e amigos com filhos que precisavam de um espaço de socialização e cuidados com a saúde. A parte educacional foi um processo secundário.

No ano de 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) solicita ao então secretário de Educação, Ciência e Tecnologia, João Cardoso do Nascimento Júnior providências em relação aos números apresentados por Sergipe de pessoas com deficiência e suas necessidades e só a partir daí é que o Estado assume a Educação Especial, implantando os trabalhos apenas em nível de secretaria, quando na capital aracajuana já tinham sido criadas algumas instituições, a saber: o Centro de Reabilitação Ninota Garcia, sendo o pioneiro entre os anos de 1961 e 1963 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em 27 de agosto de 1968, tendo dado seus primeiros passos em 1967.

As primeiras formações para professores(as) em Sergipe voltadas para o trabalho com a educação especial aconteceram com convênios feitos entre as instituições de Sergipe e de outros estados que estavam à frente, com a Universidade Federal de Sergipe e parcerias com médicos sergipanos que trabalhavam com a parte da reabilitação.

As necessidades de conhecimentos e pesquisas na área foram despertando em profissionais que já estavam tendo contato com a diversidade na capital aracajuana. Assim, tivemos a primeira pesquisa de mestrado defendida em 2000, na Universidade Federal de Sergipe pela professora Rita de Cácia Santos Souza, intitulada “A História da Educação Especial em Sergipe (Século XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas”. Trabalho minucioso e de grande relevância no cenário formativo dos profissionais da educação na perspectiva inclusiva, transformado em livro e indo para a terceira edição. Sobre o posto:

É clara e compreensiva a preocupação dos professores quanto à urgência, principalmente, de uma política de formação continuada, tendo em vista que, em última instância, é o professor

na escola, na sala de aula, que desencadeia o processo inclusivo, e a perspectiva da educação inclusiva não enfrenta só o problema da possível fragilidade da formação de professores, mas mudanças de perspectivas, de conceitos, de princípios epistemológicos e metodológicos (Lima, 2012, p. 78).

A questão formativa dos professores(as) em Sergipe, do início da primeira década do Século XXI para o momento atual, ano 2024, galgou alguns espaços, vencendo obstáculos desafiadores com o apoio da legislação, no entanto, muito ainda precisa ser feito no que concerne à formação de professores(as) para a inclusão e o desempenho de suas atividades com maestria.

O Estado de Sergipe não possui um plano/cronograma de ciclos formativos unificado para atender as demandas advindas do processo inclusivo no ensino regular. Urge a necessidade de se ter um calendário anual que contemple todas as instituições, sendo regra para avaliações e inícios de ano letivo e semestres. Pensando por esse viés, Sergipe precisa criar a sua Política Estadual de Educação Especial na perspectiva inclusiva, firmando e consolidando uma educação para todos. A questão pontuada foi apontada na pesquisa realizada em 2022 por professoras pesquisadoras sobre a realidade da educação no Estado sergipano.

Modesto, Araújo e Mendonça retratam as lacunas no processo formativo dos profissionais da educação sergipana no entendimento do que venha a ser a inclusão de fato e de direito, ao tempo, enfatizam que:

Nesse percurso, entre erros e acertos, muito já se melhorou, no entanto, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe, ainda há muito caminho a percorrer para uma Educação Inclusiva com equidade e qualidade, pois ainda há uma distância entre o real e o ideal. As instituições precisam alcançar um mesmo entendimento sobre o Atendimento Educacional Especializado, assim como melhores condições estrutu-

rais/físicas para garantia de um ensino inclusivo sem engessamento e mais esperançoso no que concerne ao atendimento das necessidades educacionais específicas e desenvolvimento do ensino-aprendizagem (Modesto; Araújo; Mendonça, 2022, p. 37-38).

Dessa forma, o ensino inclusivo vai além da matrícula e inserção do aluno em salas regulares por envolver uma dinâmica maior. Necessita-se de escolas estruturadas, profissionais de apoio com conhecimento pedagógico, ciclos formativos contínuos voltados para a diversidade, práticas pedagógicas planejadas e com embasamento e não aleatórias, assim como, acompanhamento pedagógico de suporte e que traga a família para fazer parte do processo educacional do estudante.

A parceria entre escola e família é de suma importância. Na dinâmica educacional, a participação dos pais e responsáveis é imprescindível para o desenvolvimento da criança, do jovem e do adulto, na construção de uma identidade fortalecida, e quando se trata de crianças, jovens e adultos com deficiência, essa parceria fortalece mais ainda os vínculos sociais e familiares frente ao preconceito e discriminação enraizados na cultura da igualdade seletiva.

Frente aos avanços da Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe (SEDUC), no que tange a pensar uma educação para todos, em 2019 foi publicado o Currículo de Sergipe e a partir do mesmo foi organizado o Caderno Complementar da Educação Especial para a Educação Básica, com a participação de técnicos do Serviço de Educação Inclusiva (SEINC) da SEDUC, professores especialistas na área e técnicos das diretorias regionais que respondem pela pasta da educação inclusiva, sendo depois de uma longa espera, lançado em maio de 2022.

No entanto, há uma necessidade de ações práticas e contínuas que possibilitem aos professores oficinas com mostras de relatos de experiências entre os pares, com o uso de tecnologias educacionais, vivências e ciclos formativos para discussões. Que não sejam momentos pontuais que não alcançam todos, e sim, que se possibilitem ciclos for-

mativos que aconteçam de forma geral, nas diretorias regionais, abrangendo todas as escolas da rede.

Que façam parte de algo maior, mudando o processo histórico da formação de professores(as) para uma educação especial na perspectiva inclusiva do e no Estado de Sergipe. A educação inclusiva é possível, desde que haja o envolvimento de todas as instâncias responsáveis: governos, sociedade, escolas, professores e família.

3 FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO INCLUSIVO

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo tratado da Organização das Nações Unidas – ONU, que entrou em vigor no ano de 2008, propiciou a criação de políticas nacionais pra garantir os direitos nela estabelecidos. Este documento representou a determinação da comunidade internacional em abordar o tema das pessoas com deficiência na agenda global na perspectiva dos Direitos Humanos, orientando e cobrando dos governos nacionais ações que transformem suas vidas com o processo de inclusão à sociedade (Brasil, 2009).

O Brasil ratificou a Convenção e a incorporou ao seu ordenamento jurídico conferindo-lhe equivalência constitucional. Nessa perspectiva ainda no ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, em 2015, fora estabelecida a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Por conseguinte, as matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns aumentaram significativamente.

Esse processo gerou avanços expressivos e desafios a serem superados socialmente para suprimir a nossa cultura seletiva e homogeneizadora. Dessa maneira, tornou-se emergente às instituições escolares, considerar a diferença no sentido de diversificar suas estratégias pedagógicas. De acordo com Mesquita (2010, p. 308), a “[...] reformulação do processo educacional deveria garantir currículos que valorizassem

a diferença como constituição da sociedade e não como deformações diante de padrões estabelecidos socialmente”.

A nossa sociedade é diversificada, e, portanto, torna-se necessário entender que cada pessoa com deficiência é única em seu processo de aprender e que precisa ser atendida de acordo com as suas especificidades. A LBI traz a necessidade de trabalhar nas escolas com os(as) alunos(as) com deficiência de maneira a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades, ou seja, garantir a esses(as) alunos(as) estratégias que possam proporcionar a inclusão no processo de aprender.

Diante desse cenário, tornou-se comum o sentimento de despreparo por parte dos(as) professores(as). Em nossas práticas diárias como docentes, observamos que o trabalho com a inclusão é um grande desafio, até mesmo porque, a ideia da homogeneidade ainda persiste em muitas salas de aula. Nesse sentido, acreditamos que um dos maiores desafios da formação docente na perspectiva inclusiva, é instigar o(a) educador(a) a conhecer as singularidades do processo de aprendizagem de cada estudante para identificar meios de garantir o direito à aprendizagem e reconhecer as barreiras que impedem o discente de ter acesso ao conhecimento, para então, minimizá-las ou neutralizá-las.

Assim, as ações de formação inicial e continuada precisam despontar como espaços de diálogo que potencializem estratégias necessárias para efetivar o direito de todos à educação. É preciso, portanto, que os profissionais da área educacional tenham em mente a necessidade de um currículo que atenda a diversidade.

Importante ressaltar que, a definição de educação inclusiva é ampla e se refere a todas as pessoas, sem exceção. Ou seja, todos os estudantes têm direito ao acesso, matrícula e permanência na escola, à participação em todas as atividades escolares e à aprendizagem, com equiparação de oportunidades para o pleno desenvolvimento de seu potencial.

E nesse contexto é interessante destacar a importância da igualdade e da equidade no processo de escolarização. É preciso levar em

consideração as diferenças individuais, a fim de ofertar a igualdade de oportunidades, tendo em vista que cada pessoa possui um ritmo e uma maneira de aprender. O currículo precisa ser analisado de forma a garantir oportunidade de aprendizado para todos.

E, portanto, é essencial ao sistema educacional permanecer atento à legislação, garantindo os direitos de todos(as) os(as) estudantes, bem como, elaborando planos de ações que promovam a igualdade e a equidade. Cada estudante, portanto, aprende de modo singular, o que implica um novo olhar para as práticas que regem as ações pedagógicas.

Diante disso, uma das possibilidades indispensáveis para um ensino inclusivo é a formação inicial e continuada dos docentes. De acordo com Feldmann (2009, p. 75), “[...] as recentes investigações nacionais e internacionais sobre a formação de professores apontam a necessidade de tomar a prática pedagógica como fonte de estudo e construção de conhecimento sobre os problemas educacionais”.

Em uma formação docente é essencial a contextualização da teoria com a prática, pois o(a) professor(a) precisa compreender as particularidades das práxis pedagógicas, tendo em vista que, muitas vezes, a teoria e a prática se distanciam. “Por isso, há a necessidade da logicidade entre a ‘prática do saber e o saber da prática’, a fim de obter o crescimento de profissionais com o poder de articulação e senso de criticidade no seu trabalho como mediadores do conhecimento educacional” (Mendonça; Souza, 2018, p. 16).

Nesse sentido, Charlot (2005, p. 86), destaca o seguinte:

[...] para ajudar os professores a enfrentarem as novas situações de ensino, oferece-se a eles hoje uma formação de tipo universitário em que predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos não são inúteis (não há boa pedagogia sem um bom conhecimento dos conteúdos ensinados), mas não se vê realmente em que eles permitem aos professores resolverem os problemas com os quais são confrontados.

De acordo com o autor, os conteúdos ministrados em formações docentes são significativos para atuação profissional, no entanto, é preciso incluir as especificidades do fazer docente no intento de tentar compreender na prática, a diversidade de situações e as possíveis peculiaridades de cada estudante. Pois, como afirmam Mendonça e Souza (2018, p. 89) “formar alguém para trabalhar com o outro é dicotômico caso não se saiba quem é o outro, quais as suas necessidades, qual será o melhor caminho para a sua aprendizagem, o que ele espera do seu formador, quais as suas dificuldades e habilidades e quais potencialidades possui”.

O processo de inclusão educacional foi historicamente marcado pela segregação e discriminação. É preciso preparar os docentes para valorizar a diferença no processo de ensino-aprendizagem, o que requer uma formação acadêmica que os levem a análise crítica e reflexiva sobre o sujeito, suas necessidades e potencialidades, de modo a abrir caminhos para que a inclusão se efetive e os alunos recebam educação de qualidade, aprendendo em um contexto que os valorizem.

Na construção de currículos e de políticas públicas, temos o poder de definições essenciais para o percurso da história da Educação Especial, assim como para as formações de professores.

Por isso, devemos atentar para o que estamos dando vida através das propostas de inclusão, para poder ver se estamos pondo em prática os direitos constituintes ou fazendo um caminho inverso (Mendonça; Souza, 2018, p. 100).

No cotidiano das instituições educacionais ainda existem muitas barreiras para efetivação da inclusão, as quais se encontram tanto em concepções equivocadas, como na falta de infraestrutura e recursos, e até mesmo na formação inicial docente. Para que essas barreiras sejam rompidas, propiciando uma educação verdadeiramente inclusiva, é essencial que a formação docente seja prioridade no sistema educa-

cional, tendo em vista que, esta, pode ser considerada como uma rota eficaz para impulsionar a qualidade da educação.

4 FORMAR, POSSIBILITAR E INCLUIR: UM ATO DE RESISTÊNCIA

Diante do panorama apresentado, vimos que as lutas travadas para se promover inclusão são contínuas, porém ainda falta muito a se conquistar. Barreiras atitudinais e estruturais são frequentes obstáculos para que exista uma educação verdadeiramente inclusiva. Compreendemos que a formação de professores(as) é o caminho para que as mudanças necessárias aconteçam efetivamente, como também debates nas esferas e setores públicos para que ocorra a conscientização da sociedade. Pois sabemos que não existe inclusão sem que haja transformação.

Vários debates, propostas e leis foram sendo implementadas para que as escolas pudessem promover uma educação de qualidade para a diversidade. No entanto, a necessidade de formação contínua é essencial para capacitar os(as) docentes a refletirem sobre seus contextos e possuírem um arsenal teórico que possa subsidiar os diversos desafios que encontram em sua caminhada.

Reis (2022) destaca que “o processo de inclusão educacional do aluno com deficiência implica resignificação, transformação e desafios” (2022, p. 136) sendo o “chão da escola” o espaço germinativo para que ocorram reflexões pautadas nos princípios básicos de igualdade, solidariedade e inclusão (2022, p. 141).

Sabemos que as mudanças necessárias não ocorrem de uma hora para outra, porém como nos diz Paulo Freire (2021, p. 84) “mudar é difícil, mas é possível. E é sobre a possibilidade de mudar, apesar das dificuldades para fazê-lo, que devemos insistir”. Contudo, cabe ao docente a dedicação “sendo preciso pesquisar muito, para ter um embasamento teórico, estar sempre atento para formalizar os conceitos, ir em busca das informações que estão ocorrendo na atualidade e trocar mais com os colegas”. (Schlunzen, 2016, p. 134-135).

É preciso compreender que para tornar a escola verdadeiramente inclusiva, a mudança deve acontecer na coletividade. Esse é um trabalho que não acontece na solidão, todavia, apesar de achar que somos poucos ou solitários em meios aos processos, contudo, “a questão está em como, no empenho para mudar vamos transformando as dificuldades em possibilidades” (Freire, 2021, p. 84). Pois, à medida que agimos, vamos atraindo colaboradores no processo de transformação.

Infelizmente, “a formação continuada para a inclusão ainda é insuficiente frente a realidade de cada escola” (Reis, 2022, p. 148). Porém, essa formação é fundamental, visto que o trabalho docente é constituído de diversos desafios enfrentados no dia a dia da prática pedagógica e a partir destes é que se segue aprendendo a ser professor(a), pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2019, p. 25).

Quando ressaltamos a importância da formação dos(as) professores(as) é porque ao fazer uma reflexão consciente e crítica do contexto e de sua própria realidade, analisando critérios pré-estabelecidos, dialogando com seus pares e planejando estratégias para alcançar seus objetivos no processo educativo, criam-se condições teórico-prática de compreender “a importância de sua tarefa político-pedagógica” (Freire, 2019, p. 110), na construção de uma escola e de uma sociedade mais inclusiva.

Pois a responsabilidade da prática educativa vai muito além de uma educação bancária (Freire, 2019, p. 27), ela segue com a preocupação da formação de mentes. De formar mentalidades que sejam críticas e analítica, estabelecendo diálogo entre toda comunidade escolar e planejamento de estratégias para que mudanças de atitudes ocorram.

Modesto, Araújo e Mendonça destacam que:

Para a construção de uma rede escolar verdadeiramente inclusiva, se faz necessário o diálogo e a parceria entre escola, alunos, famílias, sociedade civil e órgãos públicos, em busca de ações

para superar as dificuldades encontradas, de modo intencional, processual, coletivo e participativo (2022, p. 153).

Sendo dever do estado oferecer aos profissionais da educação condições de trabalho adequadas e formação oportuna para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que sirvam para o atendimento das necessidades educacionais específicas de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de modo inclusivo (Modesto; Araújo; Mendonça, 2022, p. 154).

Assim, a formação de profissionais da educação cria possibilidades de uma prática pedagógica mais consciente, e no sentido da inclusão os(as) professores(as) ampliam sua visão de mundo autoavaliando suas ações e atitudes, numa busca por uma prática educativa mais humanizada e respeitosa nos processos de aprendizagens individuais.

Quando, enquanto educadores(as), refletimos sobre nossa prática, nosso contexto de trabalho, nossos desafios e nossas necessidades, reivindicamos aos setores públicos responsáveis que nos deem condições estruturais, com recursos que possibilitem a melhoria de nossas ações educativas. Formação continuada de qualidade, possibilidades estruturais físicas e financeiras para a efetivação de uma proposta educativa que se proponha equitativa é o que vai garantir a inclusão de verdade. Assim, continuar na luta pela efetivação da inclusão na realidade se torna, de fato, um ato de resistência.

Para finalizar, destacamos, nas palavras de Charlot (2020, p. 304), que o princípio básico de uma educação contemporânea deve ser o de “ocupar o mundo com *humanidade* e se ocupar dele, com todas as formas de solidariedade que esse termo implica” (2020, p. 304, destaque do autor). Já que só com humanidade conseguiremos tornar nossas escolas, e consequentemente a sociedade, inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto realizamos um panorama dos processos históricos de conquistas e leis e sua aplicação nos espaços educativos, ressaltando a importância e necessidade de formação de professores(as) como promotora das transformações fundamentais para tornar a sociedade mais inclusiva. Com base nos acontecimentos históricos e análise de sua própria realidade, o(a) professor(a) vai compreendendo como a educação vai se moldando a novas expectativas, e assim, vai buscando vencer barreiras que impedem a concretização de uma educação equitativa e com qualidade para todos.

A formação continuada dos(as) professores(as) serve para impulsionar a reflexão do contexto vivenciado para que esse desenvolva a competência de promover um processo educativo que respeite a diversidade, atendendo as particularidades de cada indivíduo. Sabemos que este não é um caminho fácil, no entanto se faz necessário.

O estudo apontou que o Estado de Sergipe já tem pesquisas que trazem as necessidades primárias das diretorias regionais, no que diz respeito a ciclos formativos para os profissionais da educação da rede estadual. Já é uma demanda que vem sendo enfatizada nas discussões de encontros e reuniões pedagógicas, que precisam ser alavancadas, sendo um dos caminhos, a criação de uma Política Estadual de Educação Especial na perspectiva inclusiva, que apresente bases sólidas e estruturadas, norteando a organização e permitindo que se pense uma educação inclusiva com referência as necessidades e especificidades do público sergipano.

As regiões e os estados têm suas necessidades baseadas no avanço em relação ao que já se foi feito, na cultura da população, na organização das secretarias e municípios, nas verbas destinadas para a educação e como as esferas governamentais percebem as políticas públicas educacionais.

O Estado de Sergipe está aquém do desejado, mas além do ponto inicial. No entanto, precisa solidificar e estruturar suas diretrizes, per-

mitindo assim, ciclos formativos que potencializem seus profissionais da educação, no vislumbre de uma educação para TODOS.

Ao tempo, traz os passos galgados pela Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe (SEDUC) e pelo Serviço de Educação Inclusiva (SEINC) como avanços na caminhada. Em paralelo, frisa que a inclusão vai muito mais além. Todos os espaços educacionais precisam estar em sintonia, no trabalho por uma educação que atenda as necessidades da diversidade, na promoção de um ensino e aprendizagem que perceba as singularidades e o tempo de cada um.

Ciclos formativos são necessários e são caminhos para a transformação da sociedade educacional e social. Que nosso estudo possa ser mais uma ferramenta na luta e desejo de se ter uma Política Estadual de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Estado de Sergipe, como referência para uma educação com equidade, justiça social e qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 17/01/2024.

BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie**: Uma escolha para a sociedade contemporânea Bernard Charlot; tradução Sandra Pina [revisão técnica do autor]. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2020.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **À sombra da mangueira**. Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. – 13 ed. – Rio de Janeiro São Paulo: paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62ªed. – Rio de Janeiro. São Paulo - Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Pulo: Atlas, 2006.

LIMA, Iara Maria Campelo. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. 232p.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa; SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – Aracaju: Formação de professores e práticas educativas (1968-1988)**. Aracaju: Criação, 2018.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Currículo e Educação Inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Revista Espaço do Currículo**, v.3, n.1, pp.305-315, mar.-set., 2010.

MODESTO, Mônica Andrade; ARAÚJO, Isabela Rosália Lima; MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa. **A realidade da Educação Especial em Sergipe: dilemas presentes e o esperar na perspectiva inclusiva**. Aracaju: Editora SEDUC, 2022.

REIS, Anderson de Araújo. **O professor da sala de recursos multifuncionais e o uso das tecnologias assistivas**. Aracaju: Editora SEDUC, 2022.

SCHLUNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Práticas pedagógicas do professor: abordagem construcionista, contextualizada e significativa** Elisa Tomoe Moriya Schunluzen, Danielle Aparecida Nascimento dos Santos. – 1 ed. – Curitiba: Appis 2016.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Currículo de Sergipe**. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02-Regulamentado.pdf>. Acesso em 25 fev. 2024.

SOUZA, Ana Lúcia Lima da Rocha Murici. (Org.) **Caderno Complementar da Educação Infantil e educação especial**. Aracaju, SE: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, 2022. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/59c31a9f-1589-4576-990e-71f03a-f67e0e>. Acesso em 22 fev. 2024.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe (Século XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas**. Aracaju: Criação, 2013. 184p.

A hand is shown from the top left, with the index finger pointing towards a stack of books on the right. The books are stacked vertically, with the top one having a green cover. The background is plain white.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO BÁSICO: ENSINO E POSSIBILIDADES

Amanda Gois Santos

E-mail: mandrikagois@hotmail.com

Saul Ricardo Alves Brandão

E-mail: saulricardo2013@gmail.com

Ueslei Alves da Silva

E-mail: ueslei.silva@delmiro.ufal.br

Wilma Gois Viana dos Santos

E-mail: wylmapink@hotmail.com

Advanusia Santos Silva de Oliveira

E-mail: advanusia.oliveira@educacao.aracaju.se.gov.br

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da questão inclusiva vivida por alunos do Ensino Infantil na sociedade contemporânea. É a busca de esclarecimentos sobre como pode a escola e seus agentes atuarem a favor da inclusão de alunos que precisam se socializar e estarem protagonizando no ambiente educacional para assim desfrutarem do processo de escolarização e de formação cidadã. É nesse contexto que surge o apoio educacional para o enfrentamento de segregação e preconceitos.

Se por um lado a escola é inclusiva, por outro é preciso detectar até onde chega essa inclusão, se é de todos e para todos; como procede a atuação educacional adiante para atender as pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação e qual sua importância. Esta não é simplesmente uma pesquisa de pesquisas, como são as pesquisas bibliográficas qualitativas; mas, além disso, uma busca singular do valoroso papel da escola no processo inclusivo pedagógico.

Diante das possibilidades de aprendizagem, ser aluno atípico é um desafio na sala de aula heterogênea. Portanto, aqui é feita uma reflexão a respeito de como é recebido e inserido no contexto escolar/pedagógico o aluno considerado especial. Destarte, o objetivo que rege este artigo é: constatar a importância da escola no processo inclusivo de alunos atípicos no tocante ao ensino inclusivo. O mais, será respondido no decorrer do desenvolvimento.

2 DESENVOLVIMENTO

Os moldes da escola contemporânea exigem muito do professor; muito mais que somente planejar aulas amarradas ao livro didático. Essa assertiva se configura diante das necessidades de o ambiente escolar atender a demandas do mundo pós-moderno. A escola é um lugar de coletividade social, em que os agentes sociais se mesclam diante da comunidade e participam também da construção da sua identidade. O En-

sino Infantil representa o primeiro passo para a escolarização, mas não somente o primeiro contato com o conhecimento instrumentalizado.

Diante disso, é importante salientar que a inclusão social chega da sociedade para a escola ou vice-versa. É justamente devido a isso que muito podem fazer os professores para vencer a luta do preconceito e da exclusão nas unidades de ensino. Diante desse contexto, vale negritar a Declaração de Salamanca, produto de uma conferência mundial na Espanha; a qual discorre que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (Brasil, 1994, p. 1).

Devido a esses olhares sobre a Educação Especial, é significativo compreender que uma educação excludente não pode ser cultivada. Respeitar as bases constitucionais é uma obrigação de todos para a construção de um sistema educacional igualitário desde o Ensino Infantil. E a formação docente é importante para a qualidade educacional inclusiva.

No Brasil, a formação de professores de educação especial teve início na década de 50 em cursos de nível médio, perdurando até o final dos anos 60. Segundo Mazzotta,

A formação de professores de educação especial é elevada do nível médio ao superior, nos anos 70, onde os cursos de Pedagogia passam a oferecer a Habilitação em Educação Especial. Neste período são ofertados os primeiros cursos de especialização, como alternativa para a formação de professores de educação especial (Mazzotta, 1999, p. 87).

O ensino inclusivo alcança e se faz para alcançar o campo da aprendizagem otimizada. Trata-se de a escola contribuir com o melhoramento da chance de o aluno poder aprender melhor, se sentindo bem na escola, produzindo, se desenvolvendo. Diante dessa concepção, fica claro que definir metas para a escola não pode ser uma ação indivi-

dualmente centralizada. O Governo brasileiro desde o começo dos anos 2000, mostra-se inclinado para uma reformulação da educação especial, no qual o direito à matrícula de toda e qualquer pessoa na escola comum passa a ser apenas o início de um projeto maior que era o de garantir no ensino regular uma educação inclusiva, levando qualidade para o processo de ensino e aprendizagem destes independentemente das especificidades apresentadas. Conforme dito por Moura;

A educação inclusiva, em linhas gerais, constitui-se por um novo direcionamento para a educação, trazendo mudanças significativas que vão além da transformação conceitual, incidindo na prática do sistema educacional, compreendendo a educação inclusiva como o direito e prevalência de um único sistema educacional para todos os alunos, independentemente de suas diferenças (Moura, 2017, p. 44).

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no 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, artº27).

Todos da comunidade escolar são fundamentais para elevar a qualidade do ensino e possibilitar uma aprendizagem significativa. Seja qual for a mudança diante da sociedade contemporânea, a escola deve seguir os nortes que lhe exigem adequações com o seu local e atender a todos, principalmente ao aluno especial. Há, destarte, essa necessidade de interação e apoio. Mesmo em suas multifacetadas, a inclusão é primordial para um ensino engajado e realizado no contexto social em que o estudante vive; bem como outros segmentos a permeia para discussões pedagógicas adicionais. O quesito família se apresenta como paralelo às distinções e apoio ao serviço de ensino especial. Dessa forma, Ferreira esclarece que:

A família, que é uma construção social e sofre influência dos valores e padrões de sua época, atualmente passa também por grandes transformações, que vão desde os novos arranjos familiares, delineando famílias monoparentais, homoafetivas, reconstituídas por novas uniões e coabitações dos filhos, frutos das diversas uniões, até mudanças nos papéis familiares. Essas mudanças são formas contemporâneas de exercício da maternidade e da paternidade, cujos papéis já não são rigidamente preestabelecidos como cuidadores e provedores, respectivamente. Ambos, pai e mãe, podem ocupar funções diversas (Ferreira, 2012, p. 17).

Muito ainda se questiona sobre as condições norteadoras da aprendizagem e da ensinagem. As medidas são breves e significativas: a interação social, a aprendizagem significativa e o compartilhamento do conhecimento ajudam a isso. Se bem cedo já for construída a formação consciente na criança e para a criança, desde cedo mesmo, certamente será mais fácil o começo da conscientização e da luta contra os fatores segregatórios e preconceituosos que já se formulam em casa ou no meio social como um todo.

Nesse contexto, vale ressaltar o eminente professor nordestino Paulo Freire quando assevera que “aprendemos a pensar com o outro... Aprendemos a ler construindo hipóteses na interação com o outro”. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro... “A ação, interação e troca, movem o processo de aprendizagem” (Freire, 1997, p. 7).

Eis a importante significância que tem a inclusão na escola: possibilitar a conscientização inclusiva na formação escolarizada e cidadã. Nessa mesma perspectiva, ainda se deve refletir sobre campos de preconceitos que, infelizmente, já vêm de longas datas e que, justamente por ser uma construção negativa da sociedade de ainda antes de Cristo continua a se fazer presente e persistente na sociedade contemporânea. Mesmo ainda numa era de características consideradas inovado-

ras, ainda permanecem mazelas que permeia a ignorância e a segregação racial e social.

O papel da escola e do professor, enquanto mediadores da construção do conhecimento, é essencial. Deste modo as estratégias pedagógicas devem ser elaboradas e organizadas, de maneira a possibilitar aos alunos a aquisição e o desenvolvimento de processos de aprendizagem. O educador deve intervir junto ao desenvolvimento de seu aluno através de uma adequada mediação, que propicie as conexões culturais mais importantes para o mesmo, sempre com leve antecipação ao momento em que se encontra em seu nível evolutivo.

É necessário também propiciar condições adequadas a todas as escolas, e isso implica não somente em dispor de recursos materiais, mas também em garantir o acesso aos ensinamentos oferecidos pela escola, incentivando a relação de parceria e participação das famílias, investindo na formação dos profissionais e sobretudo dando suporte às necessidades apresentadas pelos professores do AEE (Coutinho, 2017, p. 21).

A política inclusiva requer investimentos, formação de profissionais e a garantia de recursos pedagógicos para atender às necessidades educacionais de cada aluno. Além disso, enfatiza a importância da convivência cotidiana entre pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula. Pesquisas como a de Glat e Pletsch (2011) bem como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), em conjunto com demais entidades, reafirmam o seu repúdio ao Decreto nº 10.502, ressaltando que o caminho não é alterar a política de inclusão vigente no sentido de retrocedê-la, mas compreender tecnicamente como transformar os problemas em oportunidades, aprendizados e afirmação da inclusão.

A educação especial é resultado da mudança de opinião da sociedade, da melhoria das políticas públicas, e da melhoria e compromisso do Estado pelos movimentos sociais, na garantia dos direitos e na criação de modelos de projetos educativos para a efetivação da educação inclusiva nas escolas. Oliveira (2023) afirma que,

A inclusão escolar permite maior interação entre os estudantes com deficiência e os demais discentes da rede escolar de ensino, gerando assim benefícios para todo o ambiente escolar, visto que o propósito da convivência entre todos permite a abertura para a conscientização, o respeito mútuo e a valorização das diferenças. (Oliveira, 2023, p. 57).

No processo da inclusão a formação de professores de educação especial é fundamental, e no Brasil foi elevada do nível médio ao superior nos anos 70, quando os cursos de Pedagogia passam a oferecer a Habilitação em Educação Especial. Neste período, são ofertados os primeiros cursos de especialização, como alternativa para a formação de professores de educação especial. (Mazzotta, 1999).

Ainda sobre a parte histórica da formação docente na Educação Inclusiva, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, e a Declaração da Salamanca, na Espanha, em 1994, assim como a Convenção de Guatemala, 2001, serviram para dar início à execução de políticas educativas no mundo inteiro, entrando em discussão as habilidades e competências que os educadores deveriam dominar para a inclusão de estudantes com deficiência.

Sabendo que a inclusão se aplica a todos, o professor tem um papel fundamental na escola: construir e pôr em prática uma pedagogia capaz de atender e incluir os alunos com características pessoais e de aprendizagem que necessitam de uma pedagogia diferenciada.

Nas últimas décadas, podemos perceber que ocorreram avanços importantes em relação à formação dos profissionais da educação em

nosso país no que diz respeito à legislação; e, em especial, no que se refere às pesquisas voltadas para o tema, se faz importante a preparação dos profissionais e educadores envolvidos no contexto educacional para que assim possam

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2000).

Tendo em vista a realidade em que os nossos professores estão inseridos, quando não recebem a devida capacitação e condições precárias dentro da escola para o desenvolvimento de atividades específicas, a acessibilidade não acontece de fato. Pode-se, então, dizer que a inclusão vem como garantia de proporcionar um atendimento especializado aos alunos com deficiência. Porém, é necessário perceber que as mudanças não ocorrerão de um dia para o outro, pois a inclusão é um processo contínuo de adaptações e modificações de valores e de cultura na sociedade e nas instituições de ensino.

Nesse sentido, a formação continuada torna-se de fundamental importância para os professores que buscam uma capacitação que favoreça o desenvolvimento adequado para promover a inclusão e desenvolver seu trabalho de forma que favoreçam a qualidade do ensino e alcançar seus objetivos traçados. É preciso que os professores consigam se manter organizados e determinados a alcançar os mesmos resultados, para que o aluno com deficiência se sinta inserido e consiga desenvolver todas as suas habilidades em conjunto aos seus colegas.

As primeiras atitudes que a escola deve tomar para garantir a inclusão social neste ambiente é fazer disso sua personalidade conhecida so-

cialmente. Trata-se de criar um olhar sobre o objeto inclusivo, mas antes disso a comunidade é que precisa ver assim, por um trabalho pedagógico e conscientizado desde o começo do ensino. Quando as características formuladas pelos próprios agentes educacionais são representativas com o cunho das considerações de todos os moldes sociais, a segregação social não permanece no ambiente de ensino, nem é propagado.

Meios diversos de fazer a coletividade se reconstruir a cada dia podem estar presentes no PPP e nas atividades norteadoras dos anos iniciais. Se a inclusão na escola começa no início da construção de um pensamento cidadão, o produto do ensino Infantil pode ser também arraigado pela conscientização social. Todo esse olhar perceptivo do ensino se constrói diante de fundamentos educacionais e sociais que nunca podem ser excluídos das metodologias pedagógicas inclusivas. Diante disso, vale asseverar que,

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (Carvalho, 2005, p. 13).

Equidade e oportunidades para todos os alunos deve ser uma função inviolável. Garantias de possibilidades de aprender a aprender são direitos que devem ser garantidos pelo ensino desde cedo. O professor, como o protagonista do ensino, deve fazer de seus métodos ferramentas de construção social valorosa e significativa. Para isto, escolarizar e conscientizar ao mesmo tempo são atitudes imprescindíveis. Nesse contexto, a escola deve abrir suas portas para todos os alunos, independentemente da condição intelectual e cognitiva destes; as adaptações pedagógicas e curriculares devem ser seguidas coerentemente.

Assim, consoante ao que assevera o MEC, as adaptações curriculares são:

Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: a) de acesso ao currículo; b) de participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível. (Brasil, 2000, p. 7).

Neste sentido, é norteador que as práticas pedagógicas trazem em si a clara intenção de ser inclusivas, abertas e flexíveis, passíveis de receber adequações, respeitando as especificidades de cada indivíduo, seus tempos, ritmos e estilos de aprendizagem e incentivando áreas de interesses. (Prefeitura Municipal de Aracaju, 2020). Quando uma sociedade é igualitária e garante essa equidade nas diversas agências que a alicerça, a exclusão não vigora diante das atitudes desempenhadas em todos os campos.

A importância de o professor propiciar um ambiente de sala de aula heterogêneo é, de fato, a medida coerente de construção de um processo pedagógico significativo de tal modo que as práticas de exclusão sejam eliminadas. Em verdade, tudo em sala de aula deve ser e estar inserindo todas as qualidades de alunos, dos menos aos mais dotados, dos especiais aos não especiais. Acontece que o aluno não é quem precisa se adaptar à escola, mas esta necessariamente deve ser dotada de cuidados para todos os educandos, garantindo-lhes direitos plenos.

Somente dividir grupos de alunos em categorias e especificações ainda não é o significativo. As necessidades cognitivas de cada educando se particularizam no cotidiano pedagógico. Diante disso, desde o Projeto-Político pedagógico aos planos de aula a atividade pedagógica já deve orientar a inclusão na escola, reconhecendo o possível direito de os educandos aprenderem em plenitude. Na sociedade contemporânea

nea, essa temática pode se configurar com novas ferramentas de apoio. Numa sociedade veloz, mais comunicativa e digital, o diálogo entre os agentes sociais pode ser útil em atuações coletivas. Todos numa mesma premissa inclusiva podem conseguir garantias plenas, como também identificação de cada particularidade de cada aluno; não sendo mais mantido o preconceito do século XII, quando,

Os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes (Amaral, 2001, p. 32).

Porém, paradoxalmente ainda permanece a antiga segregação de excluir pessoas com deficiência. Isso não pode mais continuar. A escola precisa levar em consideração que todos os educandos são dignos de saber e aprender a aprender. A cognição e a metacognição devem ser considerações significativas no processo de aprendizagem cotidiano da sala de aula. Trata-se de ajudar a aprender sem mesmo saber se há necessidade, mas é necessário formular um processo pedagógico baseado em fundamentações inclusivas diante das necessidades previsíveis dos escolares.

Nesse contexto, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2003, p. 16).

Com essas determinações, é possível construir um processo educacional para todos, com equidade e inclusão, basta compreender e ativar a insubstituível realização de um serviço pedagógico coletivo e significativa, buscando sempre o melhoramento da aquisição dos educandos.

Os processos que a escola desenvolve são cada vez mais importantes para compreender como ocorrem as distinções e considerações

do agente inclusivo no ambiente escolar; bem como na aprendizagem. Se por um lado a escola ensina, por outro, de fato, ela também pode ser um fator do fracasso na aprendizagem causado pela exclusão. Por isso, repensar processos pedagógicos equiparados e igualitários para todos os níveis cognitivos ou de aquisição é uma necessidade imprescindível.

CONCLUSÃO

O presente trabalho permite refletir melhor a respeito da formação e função do professor para um ensino especial significativo. Nesse contexto, muito ainda se discute sobre a relação entre fracasso escolar, inclusão e aprendizagem. Acontece que as possibilidades que giram em torno do sucesso no ensino estão também fora da sala de aula; está desde a formação profissional até a comunidade escolar.

Foi discutida, em fundamentos bibliográficos, a atuação coletiva do professor e de toda a comunidade escolar para um contexto de um ensino exitoso. Assim, em um ambiente mais que especial, educativo e cidadão, como a escola, houve a necessidade de defender o direito da descentralização das responsabilidades diante dos empecilhos postos pela comunidade escolar e do alcance da inclusão social. Trata-se de uma questão de atender e buscar possibilidades de garantia de direitos de chegar ao que tanto importa para quem quer estudar: atingir o máximo de rendimento na aprendizagem.

Diante de toda a discussão aqui apresentada, vale advogar, indiscutivelmente, a importância da formação profissional do professor e medidas pedagógicas em contexto de garantia de educação de qualidade para o melhoramento do progresso nos estudos de todos os alunos. No entanto, a medida participativa dos projetos e programas do Governo podem favorecer melhorias para o desempenho de todos os agentes. Trabalhar para a qualidade do ensino oferecido aos alunos é uma obrigação do Estado em seu protagonismo de provedor de medi-

das democráticas. Isso é, na verdade, oferecer ao alunado o direito que ele possui por ser cidadão, o direito à Educação de qualidade.

As atuações na sala de aula sempre são voltadas para um significativo processo educativo. Não é fácil, sabe-se, pois, que muitos fatores atravancam o rendimento do processo de ensino/aprendizagem. Educar e alfabetizar ainda são tarefas problemáticas, pois nem sempre se obtém produtos significativos. Realizar atividades na expectativa de êxito muitas das vezes não é possível pelo fato de a comunidade escolar não se dispor a desenvolver tarefas coletivas. Destarte, enfatize-se aqui a necessidade urgente de criar estratégias de coletividade em prol do ensino inclusivo.

Essa atuação grupal deve ser feita por, negrite-se, Escola, Diretor, Professor, Governo, Família e Sociedade. Se cada um, em seu protagonismo significativo, trabalhar a favor do êxito no processo do ensino e da aprendizagem inclusivos, a Educação não será mais sinônimo de fracasso. Possibilitar oportunidades, portanto, e veredas de conhecimento são cruciais para o progresso da aprendizagem dos educandos especiais. A cada dia se confirma a necessidade de vencer o desarmonioso fracasso escolar que exclui, seja em qualquer modalidade. Dessa maneira, se deve corrigir os erros, descobrir caminhos de solução, obter melhorias para que se garanta a otimização do ensino. Tudo isso coletivamente.

Dessa maneira, se deve compreender, após tudo o que foi argumentado, que a melhoria do ensino inclusivo urge atitudes coletivas; só em conjunto, Escola, Diretor, Professor, Governo, Família e Comunidade escolar, é que se vence coerentemente a exclusão na escola. Para isso, o ensino pedagógico deve ser norteados pelos princípios da inclusão também. Assim sendo, uma parceria entre todos os agentes escolares será o melhor caminho para a garantia do fim ou redução dos problemas de insucesso na Educação. O professor atuando em seu papel de mediador do ensino possibilita melhorias no serviço oferecido. O Governo deve possibilitar melhorias nas escolas, investir em formação continuada

para o professor, reconhecer a necessidade da assistência educacional e pedagógica, a família e toda a comunidade escolar, dando motivação, bem como fortalecendo a inclusão social e garantido esse direito; assim, conseqüentemente, o rendimento na aprendizagem passa a ser significativo para todos os aprendentes, independentemente de suas necessidades.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ligia. Assumpção. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2001.

BEZERRA, Zedeki Fiel. et al. **Comunidade e escola**: reflexões sobre uma integração necessária. Curitiba, n. 37, p. 282, 2010.

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: 12 abr. 2020.

BRASIL. MEC. **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL, Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/lei/11346.htm. Acesso em: 19 fev. 2024.

CARVALHO, R. E. Diversidade como paradigma de ação pedagógica na Educação. R. E. Carvalho. In: **Revista da Educação Especial**. MEC/SEESP. Out. 2005.

COUTINHO, Lediane. **Trabalho e formação docente das professoras do serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino de Joinville**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, 2017.

FERREIRA, Edla Maria Batista. Novos tempos e aprendizagens. **Jornal Mundo Jovem**, Porto Alegre, v. 14, p. 17, 2012.

FREIRE, M. et al. Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço pedagógico, 1997.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. EDUERJ, 2011

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

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

MANTOAN, M. T. E. **A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 23 de fev. 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão escolar e educação especial. In: **V Jornada Curitibana de Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Curitiba, 1999.

MOURA, Yara Clécia Pereira. **O serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE): limites e possibilidades da proposta de educação inclusiva em escolas municipais de João Pessoa- PB**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), 2017.

OLIVEIRA, Advanusia Santos Silva de. **Desafios e Possibilidades do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Aracaju - SE (2008- 2020)**. Aracaju/SE.

Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tiradentes. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARACAJU (PMA). Secretaria Municipal de Educação de Aracaju. **Diretrizes da Educação Especial para a Rede Municipal de Ensino de Aracaju**: “incluir a diferença: por uma escola mais humana e inteligente”. 2020.

A hand is shown from the top left, reaching towards a stack of books on the right. The hand is positioned as if about to touch or pick up one of the books. The books are stacked, with the top one having a bright green cover. The background is plain white.

DOCUMENTÁRIO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

André Luís da Silva Andrade

E-mail: louisandrade@gmail.com

Lavínia Teixeira-Machado

E-mail: laviniateixeira@academico.ufs.br

INTRODUÇÃO

A inclusão e a acessibilidade são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária e acolhedora. No contexto brasileiro, o reconhecimento e a promoção dos direitos das pessoas com deficiência têm sido impulsionados por leis e políticas públicas que visam garantir sua plena participação na vida social, educacional e econômica do país. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e outras legislações desempenham um papel crucial na definição de conceitos, garantia de direitos e promoção da acessibilidade em diversos setores, incluindo a educação e o acesso ao mercado de trabalho.

Diante desse cenário, é essencial explorar não apenas os aspectos legais e políticos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência, mas também as ferramentas e práticas que podem efetivamente promover a igualdade de oportunidades e a participação ativa dessas pessoas em todas as esferas da sociedade. O cinema documental emerge como uma ferramenta de conscientização e educação, oferecendo uma janela única para explorar e compreender a diversidade humana, os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência e as lutas por inclusão e igualdade. Ao retratar a realidade de maneira objetiva e autêntica, os documentários têm o potencial de provocar reflexões profundas, promover o diálogo e inspirar mudanças sociais significativas.

Além disso, esta pesquisa busca analisar como a integração de documentários sobre inclusão e acessibilidade nas práticas educacionais pode contribuir para a efetivação dos direitos e da participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade. O objetivo é investigar como o uso estratégico do cinema documental pode não apenas sensibilizar os alunos para as questões relacionadas à inclusão, mas também capacitá-los a agir como agentes de mudança em suas comunidades, promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Sendo assim, exploraremos os conceitos de deficiência, direitos fundamentais e inclusão, delineando as políticas públicas e desafios relacionados à inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. Em seguida, examinaremos o gênero documental como uma ferramenta pedagógica eficaz, destacando sua capacidade de promover a conscientização e o engajamento dos alunos. Ao final, consideramos o impacto dessas abordagens na construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para todos os cidadãos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

1 DEFICIÊNCIA: CONCEITO E DIREITOS FUNDAMENTAIS

No Brasil, a definição de deficiência foi estabelecida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Conforme a Lei, integram esse grupo social, as pessoas que possuem uma limitação física, mental, intelectual ou sensorial. Essa definição abrange uma ampla gama de condições:

- Deficiência Física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, resultando no comprometimento de funções físicas.
- Deficiência Auditiva: É a perda de audição, podendo ser bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis ou mais. Isso é afetado por meio de um audiograma nas frequências específicas: 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.
- Deficiência Visual: a) Cegueira: Quando a acuidade visual é igual ou menor que cinco centésimos no melhor olho, mesmo com a melhor correção óptica. b) Baixa Visão: Quando a acuidade visual está entre três décimos e cinco centésimos no melhor olho, mesmo com a melhor correção óptica. c) Campo Visual Restrito: Quando a soma da medida do campo visual em ambos os olhos é igual ou menor que sessenta graus. d) Ocorrência Simultânea:

Quando ocorrerem simultaneamente, quaisquer que sejam as condições previstas nas alíneas “a”, “b” e “c”.

- Deficiência Mental: Refere-se a um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos. Além disso, estão associadas limitações em duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização de recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

É de extrema importância destacar que a deficiência não define o todo da pessoa, mas ela é apenas uma característica que influencia suas habilidades e necessidades específicas. No Brasil, cerca de 18,6 milhões de pessoas, considerando a população com idade igual ou superior a dois anos, são pessoas com deficiência, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022. Esses números não apenas ressaltam a importância de reconhecer e promover a inclusão das pessoas com deficiência, mas também destacam a necessidade premente de políticas públicas que atendam às suas necessidades remotas.

No contexto das pessoas com deficiência, a acessibilidade surge como um tema naturalmente ligado, representando uma preocupação essencial e inseparável. E a acessibilidade é um princípio essencial que busca garantir que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou restrições, possam participar plenamente da sociedade e desfrutar de seus direitos. Neste cenário da pessoa com deficiência, a acessibilidade assume um significado ainda mais profundo, representando a chave para a inclusão, a igualdade e a participação ativa em todas as esferas da vida.

A acessibilidade para a pessoa com deficiência refere-se à eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que

podem impedir ou dificultar a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Desde rampas de acesso, sinalização tátil, tecnologias assistivas e conteúdos acessíveis na web, a acessibilidade abrange uma ampla gama de medidas para garantir a igualdade de oportunidades.

No Brasil, a acessibilidade é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e por legislações específicas, como a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). É válido lembrar que a acessibilidade não se limita apenas à infraestrutura física, mas também abrange aspectos como o acesso ao meio digital e à comunicação. O artigo 63 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece a obrigatoriedade de que sites de órgãos públicos e empresas prestadoras de serviços públicos sejam acessíveis, garantindo o acesso a informações e serviços *online* por meio de tecnologias assistivas.

Cabe lembrar que a exclusão da pessoa com deficiência da sociedade é uma realidade que persiste até os dias de hoje, apesar de termos uma participação de pessoas PcDs na sociedade seja cada vez mais presente. Muitas vezes, essa exclusão é resultado da falta de infraestrutura acessível, de preconceitos profundamente enraizados e de uma visão limitada do que é considerado “normal”. Barreiras arquitetônicas e tecnológicas podem dificultar a locomoção e a participação dessas pessoas em espaços públicos, educacionais e culturais. Essas barreiras físicas podem ser complementadas por barreiras sociais, como estigmatização, discriminação e estereótipos negativos, que podem afetar a autoestima e a autoconfiança das pessoas com deficiência.

Posto isso, é importante lembrar que a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e acessível requer uma visão profunda das barreiras que limitam a participação plena das pessoas com deficiência. A acessibilidade, ancorada em princípios legais e éticos, surge como um caminho essencial para eliminar as desigualdades e estereótipos enraizados.

A sociedade muitas vezes vê a pessoa com deficiência através de uma lente distorcida, baseada em mitos e desinformação. Essa visão estereotipada pode levar a uma marginalização inconsciente ou até mesmo deliberada, perpetuando a exclusão. A pessoa com deficiência é frequentemente vista como alguém que precisa de ajuda constante, em vez de ser reconhecida por suas habilidades, talentos e potencialidades únicas. Isso pode levar à negação de oportunidades educacionais e de emprego, limitando o desenvolvimento pessoal e profissional dessas pessoas.

A Constituição Federal de 1988 do Brasil estabelece uma base legal para garantir a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência. O artigo 227 destaca a obrigação da família, da sociedade e do Estado em assegurar os direitos fundamentais das crianças e adolescentes com deficiência. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça o compromisso do Estado em promover a igualdade de oportunidades e o acesso universal, incluindo a acessibilidade em espaços públicos, serviços e comunicações.

A pessoa com deficiência não deve ser vista como um fardo, mas como um membro ativo da comunidade. Ao desafiar preconceitos, derubar barreiras e construir um ambiente mais inclusivo, a sociedade pode alcançar seu pleno potencial como um espaço onde todos podem contribuir, prosperar e compartilhar experiências.

Em meio a esses desafios, às políticas públicas desempenham um papel crucial na criação de um ambiente inclusivo para pessoas com deficiência. A implementação de medidas que garantam acessibilidade, igualdade de oportunidades e combate ao estigma é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora. Essas políticas podem abranger desde a adaptação de infraestruturas até a promoção de campanhas de conscientização que visam a transformar iniciativas positivas. Portanto, ao considerarmos a exclusão da pessoa com deficiência na sociedade, é possível também discutir as estratégias de políticas públicas que visam criar um ambiente administrativo inclusivo e capacitador para todos os cidadãos.

No contexto da inclusão nas universidades, as políticas públicas são cruciais para assegurar o acesso, permanência e sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência, abordando questões de acessibilidade e promovendo um ambiente educacional inclusivo. O compromisso do Estado em garantir igualdade de oportunidades e participação ativa desses estudantes é essencial. Contudo, é fundamental reconhecer que a verdadeira inclusão requer uma mudança cultural mais ampla, integrando o tema nas práticas educacionais e na sociedade em geral.

2 INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES: POLÍTICAS PÚBLICAS E DESAFIOS

As políticas públicas referem-se a um conjunto de ações, planos, programas e medidas adotadas pelo governo ou autoridades governamentais para solucionar problemas, atender às necessidades da sociedade e alcançar objetivos específicos. Lopes e Amaral (2008) trazem o conceito de políticas públicas da seguinte maneira:

[...] as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade (Lopes; Amaral, 2008, p.5)

As políticas públicas a respeito da pessoa com deficiência no âmbito universitário são um conjunto de medidas e ações integradas pelas instituições de ensino superior e pelos órgãos responsáveis pela educação, com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência nas universidades.

O Decreto nº 7.612/2011 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, tendo como eixos o acesso à educação, inclusão social e acessibilidade. Havendo como elementos para um acesso à educação inclusiva a acessibilidade física, digital, recursos de apoio como a libras (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005), ações afirmativas e entre outras.

Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (Brasil, 2010, p. 24).

A implementação dessas diretrizes não se restringe apenas aos processos seletivos, mas se estende a todas as atividades envolvidas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão universitária. O objetivo é transformar a educação em um espaço inclusivo, onde as barreiras físicas e comunicacionais são superadas, permitindo que cada indivíduo alcance seu pleno potencial acadêmico, independentemente de seus recursos e limitações.

Portanto, ancorado em legislações específicas e ações abrangentes, reforça o compromisso do Estado em promover a igualdade de oportunidades e a participação ativa das pessoas com deficiência na vida educacional e social do país.

Uma das leis que promovem o acesso das pessoas com deficiência nas universidades é a Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência, também conhecida como Lei de Cotas nº 13.409/2016, que determina que as instituições de ensino superior deverão reservar um percentual de suas vagas para pessoas com deficiência.

A implementação da cota nas universidades visa proporcionar igualdade de oportunidades e promover a inclusão. A legislação esti-

pula um percentual mínimo de vagas a serem reservadas, podendo variar de acordo com critérios específicos. A não observância dessas cotas pode resultar em avaliações e deliberações para as instituições de ensino.

Além disso, a implementação de políticas de cotas nas universidades brasileiras é um passo crucial para garantir a inclusão educacional das pessoas com deficiência. No entanto, para que essa inclusão seja verdadeiramente significativa, é necessário ir além e promover uma mudança cultural mais ampla. Isso inclui a produção de mais produtos audiovisuais que retratem a diversidade e as experiências das pessoas com deficiência, bem como a integração desse tema nas salas de aula. Ao aumentar a visibilidade e promover uma maior compreensão das questões enfrentadas pelas pessoas com deficiência, podemos trabalhar juntos para construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

3 O GÊNERO DOCUMENTÁRIO COMO JANELA PARA A REALIDADE

Documentário é um gênero de filme que tem como principal característica a apresentação de fatos e informações sobre um tema específico. Diferente dos filmes ficcionais, os documentários retratam a realidade de maneira objetiva, utilizando evidências, entrevistas, imagens de arquivo entre outros recursos para contar a história. Candeias (2003), traz como definição que o documentário consiste nesse registro da realidade.

Na sua definição mais pura, o Documentário consistirá no registro da realidade que se desenrola em espaços naturais, por oposição à artificialidade do estúdio, tomando como personagens os intervenientes reais e como base da ação representada a sua própria vida (contendo as relações com os outros, com o mundo e com as circunstâncias que os rodeiam), mostrados sem artifícios. (Candeias, 2003, p. 12).

Os documentários podem abordar uma variedade de assuntos, seja eventos históricos, ciência, cultura, questões sociais e políticas. Tendo seu objetivo informar e educar o público, dando uma visão mais ampla e clara sobre os temas que estão sendo trabalhados. E uma das principais características é a abordagem em fatos e na realidade. Apesar dos documentários terem perspectivas pessoais ou pontos de vista sobre o assunto trabalhado, os documentaristas tendem a apresentar informações de forma objetiva, permitindo que o público forme suas próprias opiniões.

E de acordo com Cristina Teixeira (2002), o documentarista não precisa camuflar a sua própria subjetividade ao narrar um fato. Ele pode opinar, tomar partido, se expor, deixando claro para o espectador qual o ponto de vista que defende.

O cineasta Robert J. Flaherthy é considerado um dos pioneiros no desenvolvimento do gênero. Seu filme “*Nanook of the North*” (1922) é reconhecido como um dos primeiros documentários. O termo “documentário” surge durante uma conversa na década de 20 entre Flaherthy e Jhon Grierson. Isso porque Grierson acreditava que os documentários eram uma forma de registrar a realidade, sem interferência da ficção.

A palavra “documentário” surgiu durante uma conversa em meados da década de 20 entre Flaherthy e Jhon Grierson, cientista social escocês interessado na psicologia da propaganda. Criticando um corte em *Moana* feito por Flaherthy (1926, Estados Unidos), Grierson disse que achava que o filme era um “documentário” na sua intenção, e assim também, retrospectivamente, era *Nanook*. (Rabiger, 2013, p. 74).

Assim, essa conversa entre Flaherthy e Grierson desencadeou um movimento artístico e cinematográfico que transcendeu décadas, moldando a maneira como o público interage com a realidade retratada na tela. A partir desse ponto de partida, o gênero documentário floresceu,

permitindo aos cineastas explorar, questionar e capturar o mundo ao nosso redor de maneira autônoma e inovadora, preservando a riqueza da vida em suas formas mais genuínas.

Com isso, os documentários podem assumir diferentes estilos narrativos e estilísticos, desde o formato clássico de entrevistas e narração até abordagens mais experimentais e artísticas.

Um dos textos que fundamenta o documentário, é o livro *Introdução ao Documentário*, de Bill Nichols. Onde o autor, pontua que existem 6 tipos de documentários: I) Documentário poético: onde a estética e a narrativa são mais robustas, mais trabalhadas e expressivas; II) Documentário expositivo: que é baseado em acontecimentos, fatos e argumentos para o tema abordado na narrativa; III) Documentário observativo: é onde não há qualquer interferência e interação com o meio observado. Que são aqueles documentários de vida animal; IV) Documentário participativo: tem como característica a participação do cineasta. A narrativa envolve entrevistas, depoimentos que mostram o cineasta conversando com pessoas, sendo filmado ou até fazendo a locução da obra; V) Documentário reflexivo: nada mais é do que uma obra que dispensa fatos e argumentos e expõe um conceito a ser pensado - embora ainda possa apresentar tais informações; VI) Documentário performático: apesar de possuir traços semelhantes ao modelo poético, o documentário performático combina acontecimentos imaginários e da realidade.

Com esse entendimento sobre documentário, Cristina Bruzzo (2006) ressalta a capacidade do documentário em proporcionar ao espectador-aluno uma experiência imersiva com a realidade, seja ela próxima ou distante, por meio da comprovação por imagem. Essa abordagem evidencia o potencial do documentário em tornar as questões abordadas inquestionáveis, ao oferecer uma representação visual tangível dos temas discutidos. Assim, o documentário não apenas informa, mas também envolve emocional e intelectualmente seu público, promovendo reflexões profundas sobre questões sociais, políticas e culturais.

Fica evidente o potencial do cinema documental como uma ferramenta valiosa para promover a conscientização e o engajamento dos alunos. Ao explorar questões sociais, culturais e políticas de maneira autêntica e acessível, os documentários oferecem uma oportunidade única para expandir os horizontes de aprendizado e promover a reflexão crítica. No próximo segmento, analisaremos a prática pedagógica inclusiva do professor universitário, destacando o papel fundamental dos filmes como ferramentas educacionais eficazes na promoção da inclusão e do pensamento crítico.

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A utilização de filmes como ferramenta pedagógica mostra uma abordagem eficaz para promover a conscientização e o engajamento dos alunos na sala de aula. Conforme Oliveira (2017) o filme foi um dos primeiros recursos audiovisuais a ser utilizado na educação. Incorporar produtos audiovisuais em suas práticas pedagógicas, podem proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem que vão além dos limites da sala de aula e dos recursos tradicionais. Os documentários têm o poder de transportar os espectadores para diferentes realidades, oferecendo reflexões sobre questões sociais, culturais, políticas e ambientais.

Franco (2004) declara que o cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar de ensino que facilite a acção do mestre sem substituí-lo. Isso significa que o cinema pode ser integrado ao ambiente de aprendizado para enriquecer as experiências dos alunos, proporcionando uma nova perspectiva sobre os temas abordados. No entanto, o professor continua desempenhando um papel central na condução das atividades de ensino, na interpretação dos conteúdos apresentados no filme e na mediação das discussões em sala de aula.

Com isso, um dos principais benefícios dessa ferramenta é a capacidade de estimular a reflexão crítica e o diálogo entre os alunos. Ao

assistir, por exemplo, um documentário sobre um tema relevante, os estudantes serão incentivados a questionar, analisar e discutir as questões apresentadas, desenvolvendo assim habilidades de pensamento crítico e análise de mídia. Segundo Brasil (1999), a educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área.

Na formação de professores, é essencial que os educadores conheçam as várias modalidades cinematográficas produzidas pela Sétima Arte (Viana et al., 2014), para que assim possam selecionar e integrar filmes de forma estratégica em seus planos de aula. Isso requer uma análise cuidadosa do conteúdo, levando em consideração sua relevância para os objetivos de aprendizagem, bem como questões éticas e sensibilidade cultural.

Além disso, os professores devem estar preparados para facilitar a discussão e atividades que promovam uma reflexão crítica e a aplicação dos conceitos aprendidos. Isso pode incluir debates em grupo, redações reflexivas, projetos de pesquisa e outras formas de avaliação formativa que incentivam a participação ativa dos alunos e aprofundem sua compreensão do tema abordado. Os recursos audiovisuais (dentre eles, o documentário) devem gerar um novo conhecimento, e não simplesmente interpretações superficiais. (Sales, 2009).

Em resumo, o uso de filmes pode ser uma ferramenta poderosa para promover a conscientização e o pensamento crítico dos alunos. Ao integrar essa prática em seus métodos de ensino, os educadores podem enriquecer a experiência de aprendizagem de seus alunos e capacitá-los para se tornarem cidadãos informados e engajados em uma sociedade cada vez mais complexa e diversificada.

Sendo assim, a integração de documentários sobre inclusão e acessibilidade nas salas de aula desempenha um papel crucial no estímulo

à empatia, na promoção da compreensão da diversidade e na construção de ambientes educacionais mais inclusivos. Esses documentários não apenas oferecem uma visão autêntica das experiências de pessoas com deficiência, minorias étnicas ou outros grupos marginalizados, mas também desafiam estereótipos e preconceitos, fomentando uma cultura de respeito e aceitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que avançamos no século XXI, é imperativo que continuemos a fortalecer e ampliar nossos esforços para promover a inclusão e a acessibilidade em todas as esferas da vida. A legislação e as políticas públicas desempenham um papel fundamental nesse processo, fornecendo a base legal necessária para garantir os direitos das pessoas com deficiência e promover uma sociedade mais justa e equitativa.

No entanto, é importante reconhecer que ainda enfrentamos desafios significativos no caminho rumo à inclusão plena. A falta de acessibilidade física, a persistência de estigmas e preconceitos, e as lacunas na implementação das políticas existentes são apenas alguns dos obstáculos que ainda precisamos superar. Nesse sentido, é crucial que continuemos a trabalhar em conjunto, como sociedade, para identificar e abordar esses desafios de forma eficaz.

O uso do cinema documental como ferramenta educacional e de conscientização oferece uma oportunidade única para promover a compreensão e empatia em relação às experiências das pessoas com deficiência. Ao explorar as histórias e perspectivas desses indivíduos, podemos desafiar estereótipos, inspirar a mudança e criar um ambiente mais inclusivo para todos.

Em última análise, a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva requer o compromisso de todos nós - governos, instituições, educadores, estudantes e cidadãos - em reconhecer e valorizar a diversidade humana em todas as suas formas. Somente através do

trabalho conjunto e da dedicação contínua podemos alcançar uma sociedade onde todos tenham a oportunidade de prosperar, contribuir e viver com dignidade e respeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 22 jul. 2023.

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 técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm . Acesso em: 10 conjuntos. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Arte: Ensino Médio.** Brasília: Semtec/MEC, 1999.

BRUZZO, Cristina. **O documentário em sala de aula.** Ciência & Ensino (ISSN 1980-8631), v. 1, 2006.

CANDEIAS, V. **Introdução ao Guião para Documentário.** Edições Universitárias Lusófonas: Lisboa, 2003.

CIVÍL, Casa. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília-DF, 2000.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 3 maio. 2024.

Decreto No 7.612 - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - iParadigma. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-decreto-no-7-612-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/> . Acesso em: 3 maio. 2024.

DE SALES, Érico. **História e documentários: Reflexões para o uso em sala de aula.** Revista Polyphonia, v. 2, pág. 247-247, 2009.

FRANCO, M. Você sabe o que foi o INCE? In: **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação.** Maria da Graça Jacinto Setton (Org.). São Paulo, SP: Annablume, 2004, p. 23.

LOPES, B; AMARAL, JN **Políticas Públicas: conceitos e práticas.** Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

L13409. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm . Acesso em: 4 maio. 2024.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. **Documentário**, Comun. Inf., v. 5, 2002.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.**

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário.** Papyrus Editora, 2005.

OLIVEIRA, César Augusto Alencar. **A utilização de recursos audiovisuais na sala de aula.** Revista da Universidade Ibirapuera, 2017.

Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988** Emendas Constitucionais Decreto Legislativo com força de Emenda Constitucional. [sl: sn]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/escolaqueprotege_art227.pdf .

RABIGER, Michael. **Direção De Documentário** 5a Edição. 2013.

Renda. **Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda** | Agência de Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda#:~:text=Cerca%20de%2018%2C6%20milh%C3%B5es,defici%C3%Aancia%2C%20da%20Pnad%20Cont%C3%ADnua%202022> . Acesso em: 16 atrás. 2023.

VIANA, Marger da Conceição Ventura; ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **O cinema como uma ferramenta pedagógica na sala de aula: um resgate à diversidade cultural.** 2014.

A hand is shown from the top left, reaching down towards a stack of books on the right. The books are stacked vertically, with the top one having a green cover. The background is plain white.

UMA ABORDAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL 11 DE AGOSTO EM ARACAJU-SE

Luciana Santos Daltro Freitas

E-mail: lucifaus@hotmail.com

Marleide dos Santos Cunha

E-mail: marleidecunha01@gmail.com

Isa Regina Santos dos Anjos

E-mail: isaanjos@academico.ufs.br

Maria Iranilde Santos Souza da Silva

E-mail: gugasouza07@gmail.com

Juliana dos Santos

E-mail: judsantos83@yahoo.com.br

Lilian Alves Moura de Jesus

E-mail: lilianmoura74@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Quando falamos em escola inclusiva pensamos no reconhecimento das diferenças humanas e conseqüentemente em pessoas que um dia não fizeram parte do sistema escolar de ensino. Mediante políticas públicas que reforçam a necessidade de que a escola seja para todos e todas, a sociedade acumula a intencionalidade de fazer a inclusão acontecer, mas estamos diante de um assunto que desbrava diuturnamente verdadeiras batalhas e acirradas lutas para que seja garantido o direito a educação, e não apenas a matrícula.

Diante disso, vários são os fatores que elucidam a trajetória pela qual a pessoa com deficiência ou transtornos específicos ou globais da aprendizagem, passaram, passam e possivelmente passarão, numa sociedade que aponta parâmetros de beleza e ainda de corpo perfeito. Com isso, ser diferente é sinônimo de anormalidade, quando na verdade todos os seres humanos são diferentes entre si. Mas, por não aceitarmos que o outro tem o direito de ser do jeito que é, criamos estereótipos que muitas vezes excluem e ignoram aquele que foge dos padrões de normalidade.

“Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015, artigo 4º). É nesse pensamento que construímos a ideia de escola inclusiva, sendo então, o espaço que acolhe o diferente, mediante inúmeras legislações que o país vai criando para que a educação aconteça para todos. Nesse contexto, trazemos à tona a educação proporcionada pela Escola Estadual 11 de Agosto, localizada em Aracaju-Sergipe, sobre a qual poderemos refletir tanto sobre a condução da educação naquele espaço, quanto a formação de professores e oferta de melhores condições pedagógicas com sala de recursos multifuncionais e laboratório de Línguas, além do profissional de apoio escolar 1 e apoio escolar II, que auxiliam nas necessidades específicas dos alunos.

Para tanto, traremos a introdução, o tópico um que trata de “Aspectos formais da escola inclusiva e a perspectiva da formação docente”; o tópico dois que versa sobre o “Espaço da inclusão: abordagens da Escola Estadual 11 de Agosto”; um subtópico intitulado “Reflexões acerca das estratégias do professor na escola inclusiva”, em seguida apresentamos as considerações finais e referências.

2. ASPECTOS FORMAIS DA ESCOLA INCLUSIVA E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE

A educação é um direito de todos, e é assim assegurada por lei, seja em qualquer tipo de modalidade, incluindo também a educação especial. E amparados na legislação vigente, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, sendo essas preferencialmente na rede regular de ensino”.

Uma escola inclusiva está pautada em alguns aspectos fundamentais. Ela precisa contemplar estratégias pedagógicas capazes de incluir todos e todas que acolham e estejam abertos(as) para a diversidade, proporcionando condições de igualdade, incluindo os direitos assegurados, visando o pleno desenvolvimento do educando, bem como, sua inclusão social e cidadania. Ela precisa não apenas garantir o acesso, mas também, garantir a participação e permanência desse aluno. Logo, falar de educação especial, requer uma atenção voltada para a formação de professores, aspectos estruturais como tecnologias assistivas, salas de recursos pedagógicos, equipe multidisciplinar, redes de apoio e empenho para fazer o trabalho acontecer.

Para tanto, não podemos falar em educação especial e inclusiva sem o tocante da formação dos professores regentes, esses por sua vez, são fundamentais para que de fato ocorra o direito de todos a educação assegurados por lei.

Vivemos numa sociedade com muita diversidade, seja ela cultural, social, de etnia, pessoas ditas “ normais” e pessoas com deficiências, e todas elas têm o mesmo direito, o direito a educação. Dentre tantas especificidades, destacamos como objeto de estudo, a educação dos surdos com o recorte para o estado de Sergipe, especialmente na Escola Estadual 11 de Agosto, escola essa, que tem desenvolvido um trabalho significativo em relação as práticas desenvolvidas. Tem uma equipe de professores empenhados em assegurar esse direito de todos. Ressaltamos que, mesmo com toda dedicação que esses profissionais têm demonstrado em suas práticas diárias, a formação continuada ainda é algo relevante para a qualidade desses profissionais, e, conseqüentemente, favorece para uma maior qualidade em relação as práticas desenvolvidas.

Assim, a Educação Inclusiva, afirma que a formação desse professor deve pautar-se em estratégias pedagógicas específicas e metodologias ativas, colocando o aluno como protagonista do seu desenvolvimento. Porém, é preciso ter conhecimento das demandas e necessidades educacionais desses alunos. Quando se trata da educação voltada para o aluno surdo, o domínio e fluência na Língua Brasileira de Sinais (Libras) é primordial.

Em 24 de abril de 2002 foi sancionada a lei 10.436, cujo artigo 1º, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que o poder público deva garantir o seu uso e divulgação. Essa lei garantiu avanços para a comunidade surda em relação às suas formas de adquirir conhecimento no ambiente educacional.

Dentro deste contexto, desde 2005, pelo decreto nº 5.620/05 estabeleceu como obrigatória a Libras para o curso de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia. Tão logo a comunicação não poder ser considerada uma restrição e a língua de sinais é um exemplo disso, onde cria um elo, importante para inclusão desses alunos nas classes regulares.

O oralismo ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a

língua oral (no caso do Brasil, o português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. (Goldfeld, 1997, p. 30-31).

Esse mesmo decreto que regulamenta a Lei 10.436, apresenta no capítulo III, no artigo 4º, inciso III que:

a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa com segunda língua. (Brasil, 2005, p. 2).

Esse registro confirma a importância da formação em Libras pelos diversos professores para que ela ocorra de fato. No entanto, dentro do âmbito educacional fica evidente a falta de capacitação por muitos professores e devido a isso o indivíduo surdo limita seu desenvolvimento e também os seus direitos assegurados na figura de aluno. Já para Lobato, Amaral e Silva (2016):

dentre as propostas educacionais para a melhoria da escolarização de Surdos está a formação do professor, porém, não é simples qualificar professores, sobretudo, no contexto sócio-político vigente. O professor questiona a falta de espaço e recursos materiais apropriados; a necessidade de um corpo técnico suficiente e uma remuneração adequada, a fim de que possa manter-se atualizado e qualificado. (Lobato, Amaral e Silva, 2016, p. 11).

Daí, a importância de a formação do professor da educação de surdos conhecerem não apenas a Libras, como os intérpretes de Libras, mas ter conhecimento da cultura surda. Não estamos falando de tradução da língua, mas sim, da interpretação da língua. O professor

bilingue é fundamental, e mergulhar na cultura da comunidade surda, e isso é o diferencial. Também, como qualquer cultura ela carrega seus costumes, gírias e especificidades. Quando tratamos da comunidade surda não cabe apenas na tradução de palavras, mas também, de como ela pode ter variação linguística e pode comprometer sua interpretação ao ser traduzida para a Libras.

Trazemos aqui uma reflexão de como isso pode ficar confuso para o surdo, daí a importância de conhecer esse aluno, sua comunidade, suas gírias e vícios de linguagem, isso ajuda fazer a comunicação mais acessível e compreensível.

Bourdieu (2007, *apud*, Almeida, 2015) “chama a atenção para o fato de que diversas culturas estão separadas por uma cultura dominante”, no caso dos surdos, a cultura dos falantes, a língua portuguesa. Ainda continua e afirma

[...] assim, os surdos são denominados de portadores de necessidades especiais, dependendo do contexto, para poderem ser inclassificáveis, marginalizados e excluídos do sistema”. E conclui logo em seguida que “(...) nesse contexto, as práticas linguísticas, culturais e educacionais, específicas a surdos, não são validadas perante a maioria, que é ouvinte (...). (Almeida, 2015, p.15).

Nesse sentido, para Piaget, todo conhecimento somente é possível porque há outros anteriores. Já para Paulo Freire, “o ato de conhecer é um ato de aproximação crítica da realidade, ato pelo qual o ser humano, através da própria reflexão e crítica, transforma a realidade” (Freire, 2019). Diante disso, no Brasil e em Sergipe faz-se necessário ainda promover mais mudanças no currículo e, principalmente, a criação de políticas públicas que otimizem a inclusão, para que as pessoas com deficiência alcancem, de maneira cada vez mais concreta, os frutos da luta de muitos educadores que hoje abraçaram a árdua tarefa de defender a educação inclusiva.

Nenhum educador pode cometer o erro de acreditar que inclusão é um trabalho fácil ou que se resume a uma situação em que a aprendizagem seja apenas uma questão só de atitude. Esses questionamentos envolvem valores e preconceitos enraizados na nossa cultura. Para alcançar um projeto perfeito, são necessárias também uma estruturação progressiva e uma mudança significativa na mentalidade de muitos educadores. Assim,

a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (Mantoan, 2006, p. 15).

É por essa razão que propiciamos também reflexões sobre a formação inicial dos professores. Com isso, nosso intuito também é pensar na preparação do graduando que, futuramente, poderá se deparar, em suas salas de aulas, com estudantes com deficiência e precisar proporcionar um ambiente de interação entre todos os alunos. O educador é uma pessoa importante no processo de identificar e compreender as necessidades e interesses específicos dos alunos em sala de aula. É preciso dar ao professor a oportunidade de, por meio de fundamentos teóricos, definir, na prática, diferentes suportes para que os alunos sejam participantes de todo o processo de formação que a escola proporciona.

Sabemos que, em uma sociedade de classes, a classe dominante não articula grandes interesses em que a grande massa popular seja bem informada. Se o país é democrático, é sinal de que todos devem lutar pelos seus direitos e ter acesso às informações que lhes proporcionarão melhores condições de vida. Para isso, é importante que haja oportunidades iguais para todos, e que se aproveitem essas possibili-

dades para fugir da massificação e assumir uma postura crítica diante dos problemas vivenciados pela comunidade.

Segundo Freire (2007, p.100-1), o homem necessita de uma educação que o leve a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, e mais que isso, ter intimidade com eles. Segundo esse pensamento, devem-se proporcionar momentos de descoberta e não apenas o produto pronto. Devem ser formadas pessoas capazes de examinar situações e fazer seus comentários próprios. Tudo isso são posturas adquiridas por meio de uma educação que construa mudanças, e que essas sejam concretas.

Nesse contexto, a escola ou a universidade passa a ser um dos principais alvos de fomento da democratização. No entanto, “nada ou quase nada existe em nossa educação que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos achados, o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica”. (Freire, 2007, p. 102).

É responsabilidade da educação preparar cidadãos que construam conhecimento. A sala de aula é o espaço propício para se gerar o diálogo e se quebrar a passividade do indivíduo, com a presença marcante de momentos de discussões que propiciem o pensar crítico, reflexivo, a criatividade, e banir a ingenuidade e o assujeitamento.

Baseando-se no pensamento de Cunha (2015), no processo de aprendizagem está a razão de ser dos sistemas educacionais. A escola existe em função do aluno, como também o professor se forma para atender às necessidades educacionais dos estudantes. Vivemos, contudo, em um país onde as leis nem sempre funcionam como deveriam. As brechas existentes nessas leis acarretam uma lentidão acentuada, fato que torna a escola, principalmente a pública, alvo de críticas e questionamentos quanto à sua qualidade, embora se perceba avanços nos investimentos da escola pública, mas mediante as demandas das escolas para que de fato seja considerada inclusiva, muito ainda há a ser feito.

Por tudo isso, refletiremos a seguir sobre o espaço da inclusão por meio de abordagens da Escola Estadual 11 de Agosto.

3. ESPAÇO DA INCLUSÃO: ABORDAGENS DA ESCOLA ESTADUAL 11 DE AGOSTO

A Escola Estadual 11 de Agosto foi criada pelo Decreto nº 3017 de 14 de janeiro de 1975 com o nome de Escola de 1º Grau 11 de Agosto, no Governo do Engenheiro Paulo Barreto de Menezes. Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o ensino de 1º Grau passa a ser Ensino Fundamental, alterando o nome desta Instituição de ensino para Escola Estadual 11 de Agosto. Teve seu funcionamento iniciado sob o Ato de Autorização da Resolução nº 70/1976, sendo reconhecida através do Ato de Reconhecimento da Resolução nº 157/1990.

Tempos depois, a escola passou por uma grande reforma, que culminou em melhorias em sua acessibilidade, possibilitando um melhor atendimento aos seus estudantes, cujo quantitativo já era composto por um grande número de alunos (as) público da modalidade de ensino Educação Especial. Segundo o Ministério da Educação (2004) a acessibilidade física é um dos primeiros requisitos para a universalização do ensino, já que ela garante a possibilidade, a todos, de chegar até a escola, circular por suas dependências, utilizar funcionalmente todos os espaços, frequentar a sala de aula, nela podendo atuar nas diferentes atividades. (Brasil, 2004, p. 21).

Ao longo dos anos de existência da escola, a mesma se tornou referência na Rede Estadual de Ensino de Sergipe na educação de surdos. Vários profissionais voltados ao trabalho educacional para o estudante surdo fizeram da Escola Estadual 11 de Agosto, uma instituição diferenciada e acolhedora à cultura surda.

Segundo Souza 2013, foi por volta de 1975 que a modalidade da Educação Especial surge no cenário educacional de Sergipe, ainda seguindo o modelo médico, em que os estudantes eram classificados como “dependentes, treináveis ou educáveis”. Ainda, conforme Souza (2013), a primeira classe especial da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, para o atendimento à estudantes da Educação Especial foi inaugurada

no ano de 1977, na hoje nomeada Escola Estadual 11 de Agosto, à época Escola de 1º Grau 11 de Agosto.

A relevância educacional da Escola Estadual 11 de Agosto para o fortalecimento da Educação Especial no estado de Sergipe atravessou as décadas, pois, até os dias atuais a escola é referência em cultura educacional inclusiva.

Atualmente, a Escola atende a 296 alunos sendo 212 alunos atípicos¹, a faixa etária é de 10 a 44 anos. A escola funciona nos horários matutino e vespertino, sendo que pela manhã funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Especial, onde todos os alunos são atípicos com idade entre 18 e 44 anos e os professores são graduados em Pedagogia. As turmas da EJA Especial contam com uma matriz curricular voltada para o desenvolvimento do estudante da Educação Especial de auto comprometimento, tendo como base teórica o Currículo Funcional Natural.

Já no horário da tarde, a escola funciona com turmas do 6º ao 9º ano na perspectiva inclusiva, ou seja, todas as turmas são compostas por estudantes típicos e atípicos. Os estudantes atípicos possuem várias especificidades e funcionalidade diferenciadas e são compostos por vários públicos como estudantes com surdez, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com deficiência intelectual, entre outros, e a idade varia entre 10 a 18 anos. As turmas contam com a atuação dos profissionais de Apoio escolar II, que realizam a mediação pedagógica para os estudantes atípicos dentro das salas de ensino regular. As turmas com matrícula de estudantes surdos contam com a presença de tradutores e intérpretes de Libras. A escola conta também com a atuação dos profissionais de Apoio escolar I, que atuam nas questões de higiene, alimentação e locomoção dos estudantes que necessitam.

Além da atuação dos profissionais de apoio escolar I e II, bem como, dos tradutores e Intérpretes de Libras, a Escola Estadual 11 de Agosto

1 Crianças com desenvolvimento atípico são aquelas que têm algum comportamento fora dos padrões normais e que podem ter origens diferenciadas como deficiência intelectual e transtornos na aprendizagem (ABREU, 2006).

conta com a atuação de duas salas de recursos multifuncionais-SRM, que ofertam o atendimento educacional especializado. Essas salas funcionam nos dois turnos com a atuação de 04 (quatro) professoras com especialização na área da Educação Especial. É a única escola da Rede Estadual de Ensino que conta com a atuação de duas SRM. Com isso, segundo a Política Nacional de Educação Especial (2008)

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p. 16).

Esse atendimento tão importante mencionado pela Política Nacional de Educação Especial é oferecido pela Escola Estadual 11e Agosto, contudo, a escola apresenta uma particularidade, é a única escola da Rede Estadual de Ensino que atua com uma de suas salas de recursos no atendimento pedagógico específico ao estudante surdo, a sala é nomeada como Laboratório de Línguas, que foi implantado no início de 2009, idealizado pelas professoras: Alzenira Aquino, Daniela Alves e Mônica de Gois. Com base legal no Decreto 5626/2005 foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- Contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, dos alunos Surdos matriculados no ensino fundamental da Escola Estadual 11 de Agosto;
- Oferecer o ensino da Língua Brasileira de Sinais com metodologia de ensino primeira língua para os alunos Surdos da escola;
- Oferecer o ensino da Língua Brasileira de Sinais com metodologia de ensino de segunda língua para os pais e familiares dos alunos Surdos da Escola Estadual 11 e Agosto;

- Oferecer o ensino da Língua Brasileira de Sinais com metodologia de ensino de segunda língua para os professores e demais funcionários da referida escola;
- Oferecer o ensino da Língua Portuguesa escrita com metodologia de ensino de segunda língua para os alunos surdos da Escola Estadual 11 de Agosto. (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 11 de Agosto, 2010).

Esses serviços fundamentais mencionados acima também são ofertados para alunos de outras escolas caso não sejam preenchidas todas as vagas com os alunos da escola. Para atuar no Laboratório de Línguas o professor tem como obrigatoriamente ser fluente na Língua Brasileira de Sinais, já que os alunos atendidos nesse laboratório são todos surdos.

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece que “dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.” Logo, a Escola Estadual 11 de Agosto dentro do possível preza pela organização em assegurar as condições necessárias para atender as necessidades dos seus alunos atípicos e proporcionar uma educação de qualidade e sem exclusão. Diante disso, seguimos com reflexões sobre a escola inclusiva.

3.1. REFLEXÕES ACERCA DAS ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR NA ESCOLA INCLUSIVA

Certamente cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas que lhes possibilitem o acesso ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e pleno exercício da cidadania. Entendemos, assim, que devemos investir em programas de formação do professor que focalizem o processo de ensino/aprendizagem, favorecendo a (re) organização da prática curri-

cular, a (re) construção do processo ensino-aprendizagem, das decisões do que ensinar, de como ensinar e de como avaliar o significativamente aprendido, envolvendo adaptações curriculares, enfatizando o ensino de habilidades específicas, a estruturação de rotinas pedagógicas e a proposição de parâmetros curriculares que privilegiem o ensino em situações o mais próximo possível das condições naturais e normalizantes.

“Que o professor recupere o gosto de educar é algo extraordinariamente relevante e digno, mas não a preço da falta de consciência crítica, que, no fundo, é marca indelével do educador” (Demo, 1997, p. 30). O autor salienta, em um discurso crítico, o fato de o professor avaliar os alunos, mas não necessariamente também ser alvo de avaliação. É importante que o professor não acumule títulos e certificados, na perspectiva da progressão na carreira do magistério, sem antes preocupar-se com a real aprendizagem de seus alunos. Nesse contexto, é fundamental pensar na qualidade da proposta do ensinar e do aprender.

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, art. 3º)

E ainda,

Para abordarmos a questão do currículo, é importante perceber qual o pensamento atual da escola sobre como atingir a educação dos alunos, visando ao ensino e aprendizagem de todos. Todos os alunos têm, por definição, necessidades educativas; no entanto,

existem dois tipos delas: as partilhadas por todos os alunos e as específicas de cada um. As necessidades educativas especiais são as necessidades educativas específicas, fruto das características diferenciais do aluno, cuja satisfação é imprescindível para garantir seu acesso ao currículo. (Coll, 1987, p.183)

Sabemos que a instituição escolar segue direcionamentos dos órgãos federais, estaduais ou municipais. A escola está inserida em uma realidade e em um sistema de seguir ideologias e estruturas baseadas em legislações que nem sempre se concretizam. Corroborando com Cunha (2015), a realidade da prática escolar não se adequa de imediato às leis, muitas vezes por entraves do próprio sistema educacional. Por isso, em conformidade com a proposta deste estudo, que foca na Escola Estadual 11 de Agosto localizada em Aracaju-Sergipe, que acolhe a inclusão, percebemos as providências e possibilidades de fazer a educação inclusiva acontecer na prática.

Nesse contexto, Coll aponta alguns elementos que nos ajudam a construir o pensamento coletivo a respeito da inclusão:

Um Projeto Curricular válido, útil e eficaz é, por definição, um instrumento indefinidamente perfectível cujo uso pelos professores nunca se limita – ou não deveria limitar-se – a uma aplicação mais ou menos automática. Um bom Projeto Curricular não é o que oferece soluções prontas, fechadas e definitivas aos professores, mas aquele que lhes proporciona elementos úteis para que possam elaborar em cada caso as soluções mais adequadas, em função das circunstâncias particulares nas quais exercem sua atividade profissional. (Coll, 1987, p. 188)

Diante disso, citamos o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo II, sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, determina:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005).

Essa proposta de que os cursos de licenciatura tenham como disciplina obrigatória a Língua Brasileira de Sinais é um grande passo, mas os professores que foram formados antes dessa lei, e estão atuando nas escolas, sentem-se despreparados, até porque poucos são os cursos que ofertam além da Libras, alguma outra disciplina que aborde sobre a diversidade ou educação inclusiva. Fica sempre a incógnita de quem afinal é o responsável pela continuidade na formação docente, mediante os desafios de fazer a inclusão acontecer, conforme as legislações exigem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos refletir sobre a importância da escola enquanto instituição que precisa rever seus conceitos e paradigmas, propondo condições de desenvolvimento da pessoa com deficiência, minimizando

as diferentes formas de exclusão social e educacional que continuam sólidas no processo de transformação da inclusão.

A escola Estadual 11 de Agosto localizada em Aracaju-Sergipe, vem contribuindo de forma significativa para a educação inclusiva em Sergipe, embora muitos sejam os desafios diários para que cada aspecto da escola inclusiva seja respeitado, mesmo diante das inúmeras demandas e especificidades que estão dentro da escola. Mas, fica a representatividade dessa conceituada escola na luta pelo direito de todos e todas que são alunos e alunas, daquela instituição de ensino, de serem acolhidos e galgarem seus possíveis degraus, em uma sociedade que a equidade e a igualdade de direitos precisam ser levadas em conta.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. F. **Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental**. [Dissertação] Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2006.

ALMEIDA, WG., org. **Educação de Surdos: formação. estratégia e prática docente** (online). Ilhéus, BA: Editus, 2015. ISBN 978-85-7455-445-7. Scielo Books. Disponível em: <http://books.scielo.org>.

BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro 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: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 11 de agosto de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007**. [Decreto nº 6094 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 10 de março de 2024.

BRASIL. **Educação inclusiva** : v. 3 : a escola / coordenação geral SEESP/MEC ; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 06 de Março de 2024.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [L13146 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 04 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 11 de março 2024.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição uma perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial** (2008). EDUCAO INCLUSIVA: POLITICA NACIONAL DE EDUCAO ESPECIAL (mec.gov.br). Acesso em 06 de Março de 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

CUNHA, Marleide dos Santos. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. Dissertação. Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papirus, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. - 45ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Editora Paz e Terra, 2019

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LOBATO, Huber Kline Guedes; AMARAL, Helen Nazaré Silva; SILVA Lucival Fábio Rodrigues da. **Análises e reflexões sobre a inclusão escolar de alunos surdos no ensino regular**. In: diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da libras e língua portuguesa como segunda língua para surdos. 2016. Disponível em: https://livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/519/1/Livro_DialogosInclusaoEscolar.pdf . Acesso em: 12 de março de 2024.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SEDUC. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 11 de Agosto em Aracaju/Sergipe**. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura/Sergipe. 2010.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe (Séc. XX):** uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas – Aracaju: Criação, 2013. 184 p. 2ª Edição. Revisada.

A hand is shown from the top left, reaching towards a stack of books on the right. The hand is positioned as if about to touch or pick up the books. The books are stacked, with the top one having a bright green cover. The background is plain white.

“DO ENTORNO AO CHÃO DA ESCOLA” A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE A PARTIR DA MISSÃO CUBANA

Cândida Luísa Pinto Cruz

Email: candida2018123@gmail.com

Cristiano Ferronato

Email: cristianoferronato@gmail.com.

Rita de Cácia Santos Souza

Email: ritacssouzaa@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu ao buscar literatura sobre o período da história da Educação Especial em Sergipe que recebeu docentes especialistas Cubanos na área da Educação especial e desenvolveram formações e a criação do CREESE Centro de Referência em Educação Especial de Sergipe, seguindo o modelo do Centro Latino Americano de Educação Especial (CELAEE) de Cuba, com o objetivo de traçar ações voltadas a essa área no Estado de Sergipe. Investigamos e buscamos na história da educação a pessoa com deficiência em Sergipe. Nessa busca não encontramos publicações referentes a esse período, nos autores: Matos, (2007) e Souza, (2012), encontramos breve relato sobre o CREESE e os especialistas cubanos em Sergipe.

Afinal o que foi a Missão Cubana? A Missão Cubana refere-se aos especialistas na área da educação especial de Cuba, com diferentes formações a nível de mestrado e doutorado, que possuíam experiência na sistematização, atuação, avaliação e organização da educação especial no processo educacional.

Entrementes a invisibilidade sobre a vinda da missão cubana, ou as críticas são correntes. A principal delas perpassa pelo modelo de educação especial adotada em Cuba, a escola especial existe e recebe alunos(as) tanto ditos normais ou como pessoas com deficiência. A principal diferença é que o desenvolvimento das necessidades e potencialidades inerentes à deficiência e a formação do professor(a) é desenvolvido pelo governo através de cursos em nível de Pós-graduação e formação em serviço. Cuba privilegia a formação docente voltada para áreas específicas na educação especial de base Vigotskiana, desenvolvendo metodologias para aprendizagem de qualquer aluno(a). No Brasil optamos pela política de educação especial na perspectiva inclusiva e na inclusão de alunos(as) com deficiência nas salas comuns, por dispositivos legais, mas a formação inicial e continuada dos docentes na perspectiva inclusiva é realizada de forma descontinuada. Ademais, necessário se faz destacar a

dificuldade de acesso as terapias fundamentais ao desenvolvimento do aluno e a formação docente em serviço com vistas a inclusão de fato e de direito com todas as suas demandas atendidas!

Desta forma nosso objetivo é refletir sobre as transformações propiciadas na educação especial ao longo da História da Educação em Sergipe com a vinda da missão cubana para o Estado de Sergipe na década de 90. A ausência de pesquisas sobre a temática propicia compreender que a área da pessoa com deficiência era silenciada como também o convênio entre Governo do Estado de Sergipe e o Governo de Cuba em 1996, para a estruturação e formação de professores na perspectiva da educação especial.

A metodologia utilizada foi a História da Educação e a História Cultural com realização de pesquisa bibliográfica e levantamento de diferentes documentos oficiais, textos legais, relatórios, recortes de jornais e as parcas produções dos intelectuais sergipanos sobre o período estudado para coleta de dados. Realizamos leituras e fichamentos de pesquisas da História da Educação em Sergipe, nessas leituras procuramos indícios, pistas sobre a pessoa com deficiência.

A coleta de dados ocorreu em três etapas: a primeira etapa realização de levantamento de pesquisas sobre a pessoa com deficiência, a segunda etapa consistiu na leitura de pesquisas sobre a história da educação da pessoa com deficiência em Sergipe. A terceira etapa consistiu em filtrar as pesquisas que citavam a pessoa com deficiência e a história da Educação especial.

Foi fator de exclusão as obras que não faziam menção a pessoa com deficiência. O Centro de Referência em Educação Especial de Sergipe (CREESE) foi fundado em 21 de fevereiro de 1997, através do Decreto nº 16.361. Revelam os vestígios a importância das ações científicas para a formação de docentes e técnicos de diferentes redes de ensino de Sergipe para atender a pessoa com deficiência.

Quando um objeto de estudo é silenciado, ele está no esquecimento, a compreensão dessa ausência requer um olhar atento às pistas, aos

fatos. A resposta a essas indagações já é um indicio do desinteresse por desnudar ou buscar respostas. Partindo dessas inquietações buscamos na historiografia Sergipana indícios, pistas sobre as pessoas com deficiência nas pesquisas realizadas por pesquisadores na área da História da Educação em Sergipe. Os rastros encontrados possibilitam compreender que a temática da pessoa com deficiência era silenciada. Fragmentos que apresentaremos fazem perceber que eles existiam, mas não eram incluídos, quem não se encaixava era marginalizados. Para as pessoas com deficiência o que existia era o ensino Católico, confessional, prático marginalizados para a periferia, excluído do centro normal.

2 A EDUCAÇÃO EM CUBA

É necessário compreender a história de Cuba para entender seu desenvolvimento educacional. Cuba passou de um sistema econômico capitalista para a instauração de uma sociedade socialista, com a Revolução cubana. Com a modificação no sistema econômico, houve profundas transformações na vida social como também na saúde, educação, política, economia, cultura, posse da terra, lazer, esporte entre outras. A revolução cubana ocorreu na segunda metade do século XX. A relação com a antiga URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), essa aproximação ilhou a mesma nas Américas, com os demais países do mundo. Segundo Silva et al, 2014, p.100, “promoveu a nivelção e a mobilidade social, acabaram mostrando a contradição e os limites do projeto cubano.”

Dado importante indicado por Calasans (2017), refere-se ao oferecido de vagas no ensino superior a todos, mas, também é avaliado a necessidade do país para o oferecimento das mesmas. O coletivo se sobrepõe a necessidade ou aspirações individuais.

A Revolução cubana ocorreu em 1959 e modificou os meios econômicos e políticos desta ilha situada na América central. É preciso compreender que antes dela o país segundo Paula, 2009, p. 2:

os problemas críticos na área da educação, onde o sistema de ensino até então não possuía creches, escolas especiais, escolas esportivas, técnicas, de formação profissional, não havia escolas primárias para atender a todos, sem dizer que neste momento histórico, Cuba possuía 22,6 % de analfabetos totais e mais de 60% de analfabetos funcionais, a educação era para a minoria, havendo milhares de professores desempregados.

A educação no contexto da Revolução Cubana passa a ter uma educação de qualidade para todos, fundamentada e desenvolvida pela revolução cubana. Nosso questionamento inicial é: Como um país que passa por uma revolução transformou a educação com base socialista na igualdade e direitos humanos nos últimos 40 anos e conseguiu educar, profissionalizar as pessoas em plena ditadura?

Em 1961 foi declarado “o ano da educação” em Cuba, o sistema educacional foi declarado público, gratuito e de responsabilidade do Estado. O departamento de educação diferenciada criado com o objetivo de diagnosticar alunos (as) com deficiências severas de aprendizagem e inicia-se os trabalhos pertinentes à criação de um sistema de Educação Especial com o propósito de trazer soluções adequadas para o progresso de crianças com deficiência. Os professores (as) de diferentes áreas foram enviados para formação em campo socialista, esses ao retornar ao país auxiliam na estruturação da educação e a criação de Universidades, departamentos e institutos superiores pedagógicos.

O sistema de educação especial em Cuba segue a linha Vigotskiana, auxiliando no desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Cuba dispõe de capacidade para atender toda a demanda dos(as) a educação, mas as necessidades do país. Na década de 90, com a desintegração da União Soviética-URSS, Cuba sofre com o bloqueio dos Estados Unidos, continuou mesmo assim a ampliação do sistema de ensino. Esse bloqueio propiciou que exportar profissionais de diferentes áreas entre

elas a Educação Especial e Medicina, a outros países mediante convênios e vantagens econômicas para o governo Cubano.

3 MISSÃO CUBANA EM SERGIPE

No Governo de Sergipe, o governador Albano Franco entre 1995 a 1999, tendo como Secretário de Estado da Educação e Cultura de Sergipe o escritor e pesquisador Luiz Antonio Barreto, com indicação do seu assessor professor Dr. Jorge Carvalho do Nascimento e contava também com a profa. Dra. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, responsável pela elaboração dos projetos, em comissão participaram de visita técnica ao sistema educacional Cubano, foram recebidos por Presidente Fidel Castro, o convênio começou a ser estabelecido.

Ao todo foram duas missões a Cuba com o intuito de conhecer o sistema educacional e o estabelecimento do convênio. Bem como foram duas missões de especialistas cubanos que vieram a Sergipe, com especialistas de diferentes formações, uma equipe multiprofissional. Esses profissionais compreendiam antes de iniciar a estruturação na educação especial em Sergipe, era necessário conhecer o “*chão da escola!*” visitando todos os municípios Sergipanos e as suas escolas, essas vistas foram do governo uma organização administrativa para efetivar.

Destaco a importância deste fato, pois a reordenação só poderia ser realizada ao conhecer as diferentes demandas e necessidades na área da educação especial dessas cidades e escolas. Nesse período o ensino superior nas áreas ligadas as terapias como a formação em Fisioterapia, Terapia Ocupacional e fonoaudiologia não existiam em Sergipe, o estado tinha necessidade, mas não existiam cursos de formação e os profissionais vinham de outros estados.

4 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE

A Educação Especial em Sergipe foi tema do estudo de doutoramento do professor Dr. Nelson Dagoberto de Matos, em 2007, versando sobre “*A Política de Educação Especial no Estado de Sergipe (1979 a 2001)*”. A tese teve como objetivo avaliar a política de educação, no Estado de Sergipe, no período entre 1979 até o ano de 2001, com destaque para as medidas destinadas às pessoas com deficiências. Descreveu os governos estaduais do período bem como o tratamento dispensado à Educação Especial em cada governo.

Para Souza, (2012) a preocupação com os desvalidos, pessoas com deficiência ou quem cometia um ato criminoso, era onde colocá-los? Como melhorar o comportamento? Era necessário educar, internar e profissionalizar entre outras ações os menores. A esse respeito Souza, (2012), p. 207 refere-se: A Educação Especial em seus primórdios recebeu proteção em hospitais e asilos, impulsionados geralmente pela filantropia. Já em meados do século XIX, o Brasil contou com duas instituições governamentais, uma para educação do cego e a outra para educação do surdo.

A autora pesquisou o processo de escolarização no século XIX ao Século XX, propicia um passeio pela história da educação em Sergipe sobre a deficiência em campos diferentes de atuação como o pedagógico, o médico e o jurídico.

Ao investigamos as Políticas de Educação Especial em Sergipe e o período do Governo de Albano Pimentel do Prado Franco, desenvolveu políticas voltadas para Educação Especial no período. Firmou convênio com Cuba na figura do Centro Latino Americano de Educação Especial (CELAAE) em 1996, o qual foi submetido à Secretaria de Educação Especial-SEESP/MEC, para liberação. Objetivando a formação continuada de professores, estruturação da educação especial e a criação dos Centros de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe-CREESE no interior e capital.

A missão cubana em Sergipe ministrou os Cursos: “Atuação em Educação Especial” e “Fundamentação teórico-metodológica do Processo de avaliação, diagnóstico orientação e acompanhamento dos portadores de necessidades educativas especiais¹”, promovido pelo NESP/UFS-SEED/CELAEE/CUBA, entre 1996 e 1998, os cursos ofertados eram direcionados para docente e técnicos distintamente.

Também na década de 1990 surge o NESP/UFS criado pela Professora Dra. Iara Campelo, esse núcleo realizou juntamente com o Governo de Sergipe, a acolhida dos professores (as) cubanos em Sergipe, visando à formação de recursos humanos para atuar na área e implantar em Sergipe os Centros de Referência em Educação Especial nas Diretorias de ensino de educação do estado de Sergipe, o que não ocorreu.

Os Centros de Referência que deveriam funcionar em cada Diretoria Regional não foram criados, mas sim 10 setores de educação especial nas Diretorias Regionais de Educação (DREs) em todo o Estado, sendo um localizado na DEA-Diretoria de Educação de Aracaju e os demais nas outras nove diretorias de ensino. O objetivo era descentralizar e oferecer suporte técnico-pedagógico às escolas mantidas pelo Estado, as quais trabalhavam com os alunos (as) com deficiências entre outros, nas classes comuns de educação do estado.

O legado deixado pelos especialistas Cubanos foi um olhar não somente médico, mas psicossocial para as necessidades do aluno com deficiência ou outros transtornos. O convênio foi bastante criticado pelo MEC, já que foi realizado entre Governo de Estado de Sergipe e o país Cuba e não entre o Governo Federal. Entendia-se que por serem profissionais estrangeiros no Brasil não conheciam as peculiaridades, mas antes de qualquer ação por esses profissionais, os mesmos fizeram uma análise da situação das escolas *in loco*, para posteriormente traçar um plano de ação.

1 O termo portadores de necessidades educativas especiais foi mantido, pois foi o nome utilizado na época da realização do curso, atualmente o termo está em desuso diante do Estatuto da pessoa com deficiência.

Outros Estados brasileiros também realizaram convênios com o mesmo objetivo. É importante lembrar à carência de profissionais em diferentes áreas em Sergipe a época no processo educacional e terapêutico no desenvolvimento da pessoa com deficiência, como médicos (as), fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas, educador (as) físicos, psicopedagogos (as), psicólogos (as), fonoaudiólogos(as) entre outros em Sergipe.

O Centro de Referência em Educação Especial de Sergipe (CREESE) foi fundado em 21 de fevereiro de 1997, através do Decreto nº 16.361, tem sede própria também adquirida na gestão do Secretário de Educação que também vinculou o CREESE ao seu gabinete temendo que após seu governo houvesse descontinuidade das ações efetivadas. Conta com equipe multidisciplinar, de diversas áreas que avaliava as pessoas com deficiência no Estado de Sergipe, mas que em 2020 passa a avaliar somente os alunos da rede pública estadual. Seu objetivo é avaliar e encaminhar as pessoas com deficiência nas suas potencialidades e limitações para o processo inclusivo.

A formação de professores (as) foi uma constante neste governo, pois ofereceu cursos de qualificação, aperfeiçoamento e de especialização aos docentes da Rede Pública Estadual e realizou concurso público para docentes.

As conclusões que encontramos são atuais como:

Um outro ponto a ser considerado é o fato de que a Educação Especial de Sergipe recebeu ao longo dos 22 anos do período estudado financiamento regular do MEC para atividades de capacitação que muito provavelmente beneficiou mais os professores do ensino regular do que do ensino especial. (Matos, 2007, p.92)

É importante destacar que o pesquisador Matos, (2007), contribui para o entendimento da capacitação dos docentes que estavam em atendimento a todos os alunos já na perspectiva inclusiva iniciada na Declaração de Salamanca e também na Política de Educação Especial na perspectiva

da Educação Inclusiva de 2008, atualmente as capacitações são, principalmente, para docentes que estão no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas todos os professores recebem alunos com deficiência, ao tempo que as capacitações se restringem aos docentes do AEE.

Ademais percebe-se a descontinuidade das ações voltadas para a pessoa com deficiência em Sergipe, bem como o acesso das minorias a educação igualitária; Sucateamento da rede de ensino; aliado aos problemas econômicos atuais e ao alto índice de violência na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as ações da missão cubana em Sergipe no período de 1996 a 1998, com a formação dos docentes e técnicos (as) na área da educação e da educação especial, pretendeu-se tornar visível a história, o rastro e áurea das ações, personagens e as modificações propiciadas por eles depois de mais de 20 anos.

Destaco a contribuição a Educação Especial no período de 1995 a 1999, pelo Governador do Estado de Sergipe Dr. Albano Franco e pelo Secretário de Educação Luiz Antônio Barreto, que investiram no convênio entre o Governo de Sergipe-Brasil e Cuba, contribuiu significativamente no conhecimento da pessoa com deficiência com o olhar nos conceitos Vygotskyanos, sempre pautando a importância de se conhecer os atores e o chão da escola.

Outro fator de extrema importância foi à criação do CREESE em 1997 que vem ao longo desses anos avaliando pessoas com deficiência, orientando as famílias em diferentes contextos. Sim a vinda da missão cubana foi alvo de muitas críticas, como ainda o é, mas é necessário destacar que essa formação efetuada proporcionou a qualificação de professores e a sistematização da educação especial na perspectiva inclusiva em Sergipe.

Ao fim da segunda Missão Cubana os especialistas se reuniram com a equipe da Secretaria de Estado da Educação e com o Secretário Luiz Antônio Barreto, o feedback passado não agradou ao mesmo, pois

foram contumazes ao dizer que a educação especial em Sergipe precisava de uma política clara e constante para sua efetivação. A constatação a época é a nossa constatação atualmente ao não tratar de forma clara e sistematizada, sem continuidade, para as ações na educação da população com deficiência em Sergipe.

Entrementes a invisibilidade sobre a vinda da missão cubana, ou as críticas a elas são recorrentes. A principal delas perpassa pelo modelo de educação especial adotada em Cuba, a escola especial existe, mas recebe alunos tanto ditos normais como deficientes. A principal diferença é que o desenvolvimento das necessidades e potencialidades inerentes à deficiência e a formação do(a) professor(a) é desenvolvido pelo governo através de cursos em nível de Pós-graduação e formação em serviço aos docentes.

Cuba privilegia a formação docente voltada para áreas específicas na educação especial de base Vigotskiana, desenvolvendo metodologias para aprendizagem de qualquer aluno(a). No Brasil optamos pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e na inclusão de alunos com deficiência nas salas comuns, por dispositivos legais, mas a formação inicial e continuada dos docentes na perspectiva inclusiva é realizada de forma descontinuada por iniciativas individuais, ou de grupos de pesquisa e ou através da educação a distância (como por exemplo pelo CESAD/UFS).

Estar na escola é um direito de todos os estudantes e estudantes com deficiência, estar sem que haja recursos e profissionais capacitados para atender a TODOS infelizmente não é Inclusão ou uma cultura inclusiva.

A áurea que foi iniciada pelos especialistas cubanos, nos encanta, mesmo não tendo participado nesse período dos cursos ou da companhia deles. Mas o rastro deixado por eles na sistematização e definição de um modelo sim, ao conhecer outros estados não encontramos um centro voltado à pessoa com deficiência.

Esperamos com o avanço da pesquisa trazer novas contribuições nessa temática, mas principalmente à luz da história local de Sergipe,

os avanços na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva contribuições acerca da história da educação em Sergipe, notadamente pela Missão Cubana reconhecendo os investimentos ocorridos a época e o seu desdobramento hoje.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão N° 13.146, de 6 de julho de 2015.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Internar para educar: colégios-internatos no Brasil (1840-1950)**. Aracaju: EDISE, 2017.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. As escolas normais da província: a organização do ensino normal em Sergipe no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Editora Alínea, 2008. p.163-175.

MATOS, Nelson Dagoberto de. **A Política de Educação Especial no Estado de Sergipe (1979-2001)**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2007, v.13, n.1, p.77-94.

PAULA, Tatiana da Silva. **A Educação Especial: um estudo comparado nas leis de Brasil e Cuba**. http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/educacao//ed_cuba.htm.

SILVA, Marco Antonio da, et al. **A Política Externa Cubana nos anos 90: condicionantes internos e inserção internacional**. Revista Social Política, v.22, n. 49, p.99-112, mar. 2014.

SERGIPE. **Relatório da gestão** do Centro de Referência em Educação Especial de Sergipe-CREESE em 2016.

SOUZA, Rita de Cácia S. **Educação especial em Sergipe (Séc. XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas**. Aracaju: Criação, 2017.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

A grayscale photograph showing a hand from the top left corner pointing towards a stack of books on the right side. The hand is positioned as if about to touch or select one of the books. The books are stacked vertically, with the top one slightly offset to the right.

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFESSORES DO AEE NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS:
PERCALÇOS E PERSPECTIVAS**

Daniela de Oliveira Alves Araújo

E-mail: daniela.pp.alves@hotmail.com

Maria José Henrique Santana do Nascimento

E-mail: mariamari4441@gmail.com

Silvia Karina Falcão Silva

E-mail: silviakfalcao@hotmail.com

Ao traçar historicamente a trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil, evidenciam-se os diferentes momentos de luta pelo direito a uma educação para todos com equidade e qualidade, ficando notório o viés do estigma e da segregação no atendimento à pessoa com deficiência. Por outro lado, não se pode deixar de reconhecer os avanços garantidos por um aparato de lei que instituiu políticas públicas inclusivas no que diz respeito ao acesso, à permanência de todos os alunos em classes regulares comuns, com a devida complementação através do Atendimento Educacional Especializado.

É na perspectiva de obter uma melhor compreensão sobre as dificuldades e os avanços na garantia da educação inclusiva, que este estudo foi desenvolvido com o objetivo geral de: “analisar as contribuições que os cursos de formação continuada oferecem ao professor do Atendimento Educacional Especializado no processo de escolarização de alunos com deficiência”. E para a consecução deste, delineou-se como objetivos específicos: “traçar a trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil e em Sergipe”; descrever a importância do AEE enquanto modalidade de ensino que promove a inclusão escolar; e, analisar a metodologia adotada nos cursos de formação dos professores, evidenciando sua contribuição na instrumentalização da prática do docente lotado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Neste sentido, o artigo em pauta discorrerá sobre a linha de tempo da educação especial e inclusiva, desde os tempos mais remotos aos dias atuais; apresentando a cronologia da legislação que norteia o atendimento à pessoa com deficiência; em seguida será abordado sobre o AEE enquanto ferramenta de inclusão escolar, com uma análise sobre a importância da formação continuada para o professor da SRM, evidenciando os percalços e as perspectivas vivenciadas em todos os momentos da história da educação especial no Brasil e em Sergipe.

Vale ressaltar que se trata de um artigo construído a partir de um estudo bibliográfico, tendo como fonte de pesquisa: livros, leis, resoluções, artigos, notícias impressas e da internet. E, por fim, mas não me-

nos importante, há também o registro das impressões das autoras, haja vista que essas vivenciam diuturnamente os desafios e as possibilidades pedagógicas no atendimento aos alunos com deficiência nas salas de recursos que se encontram lotadas.

1. BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO MUNDO

Para falar sobre educação especial, inicialmente, é imperativo afirmar a importância da escola na sociedade, que vai para além da mera função de criar e transferir conhecimentos, alcançando a importante missão de abonar a lógica da exclusão que se dá através dos planejamentos padronizados; garantindo o direito à diversidade de práticas, experiências, contextos, habilidades e capacidade dos educandos através de aprendizados educacionais inclusivos. Nesta perspectiva, entende-se que o processo de aprendizagem de cada criança acontece de forma singular e, é nesta diversidade que se dá a riqueza do processo de construção do conhecimento. Contudo, a escola que hoje é concebida nem sempre teve a sua trajetória calcada em práticas pedagógicas que respeitavam as diferenças e promoviam a diversidade; pelo contrário, muitas vezes insistiam em modelos didáticos padronizados pouco eficazes e, sobretudo, excludentes. A adoção dessas práticas sempre foi atrelada à forma como as pessoas com deficiências eram tratadas ao longo dos tempos nas sociedades. Importante lembrar que historicamente esses indivíduos recebiam tratamentos segregantes e excludentes, confinados a viver somente no seio familiar ou em casa de repouso, onde imperava a discriminação, o abandono, o castigo, e, até mesmo o extermínio ao nascer.

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que, por causa das condições atípicas,

“não lhe pareciam pertencer a maioria da população”. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão para modificar os sistemas sociais gerais.¹

Entre os Séculos XV e XIX, com as ideias do Cristianismo, o avanço da ciência e da medicina, observou-se uma preocupação com a forma de tratamento dada a esta população, surgindo assim um movimento para o cuidado e a socialização destas pessoas. Assim, neste período iniciou o processo de institucionalização, desenvolvendo um tipo de acolhimento que garantia o direito à vida, mas ainda isolado do convívio social, nos chamados hospitais, asilos, conventos.

No Brasil, esse cenário não foi diferente. Ainda no período colonial, final do século XVIII e começo do século XIX, foram as primeiras iniciativas que foram tomadas para a educação de pessoas com deficiência, com a criação do “Imperial Instituto de Meninos Cegos”, sobre a influência de José Álvares de Azevedo, brasileiro cego que estudou em Paris. Datou-se ainda na mesma época a criação do Instituto Nacional dos Surdos-mudos, idealizado pelo educador francês Ernesto Huet. Ressalta-se que o atendimento dessas duas instituições era insuficiente, atingindo apenas uma minoria das pessoas que necessitavam, geralmente ligadas à nobreza e às classes mais ricas da sociedade.

Por outro lado, observa-se que as outras deficiências eram ainda acolhidas em hospitais e asilos, totalmente desprovidas de uma proposta educativa, mesmo já constando na Constituição a ideia de “Educação para todos”. Vale lembrar que foi tão somente no início do século XX que ocorreu a fundação do Instituto Pestalozzi (1924) para atendimento às pessoas com deficiência mental, criando-se também em 1945, o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação. Em 1954, surgiu a primeira Associação de Pais e

1 SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p. 176)

Amigos do Excepcionais-APAE; emergindo na sociedade o interesse em relação às pessoas que apresentavam necessidades educacionais específicas e, tal fato provocou o crescimento no número de trabalhos científicos e técnicos, como afirma Januzzi:

A partir de 1930, a sociedade civil começou a se organizar em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há o surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação.²

Clínicas e serviços de reabilitação psicopedagógicas surgem no Brasil agora também para tratar e cuidar dos lesados da Segunda Guerra Mundial. A nível mundial, especificamente na Dinamarca, um movimento de pais começa a rejeitar as escolas especiais segregadoras e a buscar um tipo de atuação que introduzisse a pessoa com deficiência na sociedade. E, somente na década de 70, que os estados Unidos começaram a falar de inclusão, como afirma Sassaki (2002):

é neste período que se iniciou um movimento de integração do deficiente na sociedade, mas a literatura demonstra que a integração teve maior impulso a partir da década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiências.

2 JANUZZI, Gilberto de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004.

2. LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE AMPARA E CONSTRÓI A BASE DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, pôde-se assistir um período importante na luta pela defesa da pessoa com deficiência. Em seu artigo 205, a Carta Magna brasileira definiu a educação com:

Direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E o artigo 208, inciso II, que determinou a obrigatoriedade do Estado em oferecer o “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No seu artigo 208, inciso II, a constituição ainda determina a “obrigatoriedade do Estado oferecer o Atendimento Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Neste mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/1990, veio reforçar o direito da criança e o dever da família e do estado em garantir o acesso à educação, determinando a matrícula das crianças na rede regular de ensino.

Outro documento importante que influenciou na formulação de políticas públicas para uma educação inclusiva foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990. Neste mesmo intento nasce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1994, que em seu artigo 58, define:

“Entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” E dá outras orientações e providências nos artigos seguintes no que concerne a normatização do trabalho desta modalidade de ensino.

Em 1999, é promulgado o Decreto 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, apresentando um conjunto de normas de proteção para a garantia dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. Já em 2001, a Resolução do Conselho Nacional da Educação/CEB Nº 2, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, descrevendo no seu artigo 1º, parágrafo único que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Outro marco importante da educação inclusiva se deu em 2008, com Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que definiu:

A educação especial como uma modalidade de ensino que passa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

E a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, lei nº 13.146, que determina no seu art. 5º “A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante,”

E para atender todas estas determinações legais, convém citar a Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 de dezembro de 2019, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professo-

res da Educação Básica, instituindo no Capítulo IV, artigo 11, alínea V que nos cursos de Licenciatura, devem contemplar “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais”.

Ressalta-se que todas essas leis e resoluções deram ênfase à necessidade do atendimento escolar às crianças com deficiência nas classes regulares, reiterando a obrigatoriedade de acesso às políticas educacionais, chamando atenção para as questões da discriminação que apontavam para a necessidade de mudar o modelo de escola reprodutora de exclusão. Portanto, esses documentos trazem um novo e importante elemento para educação especial: a eliminação de barreiras que dificultam o processo de escolarização dos alunos com deficiência, criando um aparato para salvaguardar e combater à segregação.

Em Sergipe, a professora Rita de Cássia S. Souza em seu livro: Educação Especial em Sergipe (Século XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas, descreve um panorama que é reflexo da situação educacional do Brasil, onde prevalece o descaso, exclusão, seletividade e discriminação desta parcela da população escolar. Afirma ainda que “a preocupação do Estado em assegurar algum tipo de direito ou dever em relação à Educação Especial, em sua legislação, é algo relativamente recente” (Souza, 2017). Mas que muitas das propostas educacionais de inclusão adotam um caráter político, uma proposta utópica, sendo um verdadeiro desafio para a escola e para a sociedade como um todo atender esta parcela da população dentro dos moldes inclusivos, mas deixa claro na sua análise final que é “uma utopia possível” (Souza: 2017).

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A BASE DA INCLUSÃO ESCOLAR

Como já apresentado no capítulo anterior, a educação inclusiva no Brasil é palco de uma luta constante, com altos e baixos, na pers-

pectiva de ações e diretrizes que buscam, cada dia mais, uma escola que contemple todos e todas, sem preconceitos, exclusões e indiferenças, ou seja, equidade e de qualidade. Nesta perspectiva, a criação do Atendimento Educacional Especializado configurando-se como grande marco no estabelecimento de novas metas e ganhos no que diz respeito ao acesso, à permanência e à aprendizagem de todos na classe regular por meio da oferta de diferentes serviços e recursos, instituindo que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.³

Neste sentido, as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, afinal, a proposta deste atendimento que deve ser ofertada no contraturno de matrícula do estudante, tem o papel de complementar e ou suplementar a formação destes, com vistas garantir à autonomia e independência na escola e fora dela. Em outras palavras, significa dizer que, o AEE desenvolve atividades pedagógicas que contemplam a formação dos estudantes, público-alvo da Educação Especial, utilizando recursos que possibilitam ao alunado transpor as barreiras impostas, ensinando-o a utilizar as tecnologias assistivas e jogos pedagógicos. Assim, constituem-se público-alvo do AEE, conforme estabelecido na PNEEI/2008: Consideram-se alunos com deficiência àqueles 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.

Para atender o seu público-alvo, o trabalho do AEE deve ser realizado nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, mediante

3 BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Revista Inclusão, 2008.

a atuação de profissionais com conhecimentos específicos e em nível de especialização em Atendimento Educacional Especializado, com específica o Art. 12. da Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docente e formação específica para educação especial”.

Neste contexto, o professor deverá ensinar aos alunos com deficiências, com o suporte das chamadas tecnologias assistivas, de forma a ampliar suas habilidades funcionais, promovendo a comunicação, socialização e, principalmente a autonomia. Para a consecução dos objetivos, cabe ao professor elaborar o Plano de Atendimento da Educação Especial- PAEE, indicando o uso das tecnologias assistivas como, por exemplo, do sistema Braille para alunos cegos ou com baixa visão, a adoção da comunicação aumentada e alternativa para deficientes auditivos e alunos não verbais, trabalho de orientação e mobilidade para cadeirantes e/ou deficientes físicos, da introdução de currículos funcionais com as atividades de vida diárias autônomas-AVDs, dos planos de enriquecimento curricular com produção e adaptação de materiais didáticos pedagógicos, com introdução dos recursos de acessibilidade tecnológicas como leitores de tela, teclado em Braille, dentre outros.

Portanto, o atendimento na SRM não pode ser concebido como reforço escolar, uma vez que não é objetivo deste professor ensinar os conteúdos da sala comum, situação que vem sendo um desafio cotidiano para que a família e a comunidade escolar compreendam quais os reais objetivos e funções da sala do AEE. Afinal, a grande meta é o de auxiliar na eliminação das barreiras, que neste caso, não estão no aluno, mas no ambiente que o cerca, realizando um trabalho em parceria com o docente da sala regular para que essas ações não se atenham apenas à sala de recursos, mas a todo processo de escolarização do aluno.

Por isso, é de grande importância a colaboração de todos os atores da escola no processo de inclusão: professor da sala comum, alunos,

equipe escolar e família, formando assim uma rede de apoio coesa e forte para que a prática aconteça de forma dinâmica e efetiva, onde todos tenham clareza desses papéis e objetivos. E nesta mesma perspectiva, não se deve esquecer da formação continuada dos profissionais que atuam no AEE, pois é no constante movimento do estudar – fazer - estudar, que a prática pedagógica se reconstrói na busca incessante pela verdadeira educação inclusiva.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO AEE: EDUCANDO QUEM EDUCA

Em sua obra: *A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire, (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Essa assertiva demonstra o quanto é imprescindível que o professor esteja o tempo todo avaliando a sua prática em busca de novos saberes e (re)planejando suas ações dentro da sala de aula para que alcance melhor as necessidades dos educandos.

E, neste contexto, Pereira (2011, p. 69), destaca que “à docência é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares”. Isso significa a necessidade da mobilização de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades: cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, sociais e interpessoais dos educandos, que se efetiva pela construção e reconstrução permanente dos conhecimentos.

Para começar, é preciso repensar a formação inicial de professores para atuarem em diferentes níveis de ensino da educação básica a nível da graduação. Os cursos de licenciaturas são permeados por questões

recorrentes como alta rotatividade e descontinuidade de currículos e ausência de políticas de acompanhamento e de avaliação dos cursos frente as novas demandas da contemporaneidade. Para Mizukami (2008), dentre diversos aspectos que são postos na formação do educador, o principal desafio é o de “(...) oferecer processos formativos pertinentes a um mundo em mudanças”.

Assim, a formação continuada de professores do AEE, reveste-se de uma importante estratégia para o pensar e repensar a prática da docência, oportunizando aprendizados referentes a sua atuação específica, como por exemplo: sobre as deficiências que são público-alvo da SRM, metodologias assistivas adotadas para eliminação de barreiras na aprendizagem, estratégias para elaboração de atividades adaptadas, uso da Linguagem Brasileira de Sinais, da Braille e do soroban, dentre outros.

Contudo, é importante frisar que a formação continuada não deve ser dirigida apenas ao professor. Todos que compõe a escola devem receber formações acerca da inclusão: professores da classe comum, gestores escolares, equipe de apoio e familiares. Outro aspecto também importante é que a formação continuada não deve ser responsabilidade apenas do professor, numa perspectiva de autoformação, o poder público deve garantir formações a todos que compõe a escola de forma contínua e sistemática, contemplando metodologias que deem suporte teórico e prático para ação educativa.

5 CONCLUSÃO

Educar constitui a principal missão na profissão do docente e, por isso, deve ser revestida por uma aprendizagem contínua e significativa, enquanto instrumento que garante o processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências, num constante movimento, o qual é preciso ser curioso, disposto e atento para buscar, aplicar e vivenciar estratégias, afinal, o ser humano é um eterno aprendiz.

A historicidade apresentada sobre a educação especial e inclusiva no Brasil e no mundo retrata um misto de descaso, lutas, retrocessos e avanços em prol das pessoas com deficiência. E, embora a legislação brasileira em vigor seja bem estruturada num aparato jurídico de forma a garantir o acesso igualitário de todos aos sistemas de ensino; na prática, o cotidiano vivenciado pelos educandos e educadores demonstra que a escola está muito longe de alcançar os verdadeiros moldes de uma instituição inclusiva.

Um primeiro aspecto observado pelas autoras é que a maioria dos docentes em seus cursos de graduação, se formou e continua sendo formado com base numa perspectiva tradicional, o qual predomina a transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados entre si, não apresentando conteúdos com relevância social, tanto para a escola como para o estudante. Em virtude disso, há um total desconhecimento do professor da sala regular de como fazer o processo de inclusão do aluno com deficiência na sala de aula, como elaborar um plano de ensino individual (PEI) com adaptação de conteúdos, atividades e avaliações.

Segue nesta mesma perspectiva, a formação continuada dirigida a maior parte dos educadores, que também apresentam pouco conhecimento dos problemas e situações enfrentadas em sala de aula, geralmente são formações que não criam bases para o desenvolvimento profissional contínuo e nem se articula com o aperfeiçoamento de práticas de ensino pedagogicamente mais efetivas e inclusivas. Além disso, as ações de formação tendem a ter caráter pontual, acontecem em períodos curtos, não se fundamentando na recuperação ou análise da prática pedagógica dos educadores.

A formação continuada dirigida aos professores da sala de AEE não é diferente, há necessidade de reflexão, revisão e descoberta de novas concepções e práticas educacionais; visando transformar, atualizar e renovar o uso de práticas inclusivas de forma efetiva a diversidade do alunado atendido na sala de recursos. Assim, a formação desses docentes necessita contemplar, para além dos conhecimentos teóricos, o

fazer prático, com caráter contínuo e sistemático, considerando as necessidades pedagógicas postas pela dinâmica da sociedade.

Outro aspecto importante é que a formação continuada não deve ser encarada como uma responsabilidade apenas do professor numa perspectiva de autoformação. As redes de ensino precisam incentivar e elaborar propostas de atualização permanente do seu corpo docente, voltadas para a qualificação contínua desses profissionais numa concepção de educação inclusiva dentro dos moldes da legislação que norteia o tema.

Vale lembrar que a premissa do atendimento educacional especializado é a colaboração e a articulação de todos que compõe a educação, e neste sentido é fundamental que os professores trabalhem em conjunto, pois o aluno é um ser único e indivisível. Assim, as temáticas abordadas dos cursos devem evidenciar a necessidade de empreender estudos sobre questões não abordadas ou pouco exploradas, tais como:

- A materialização de práticas colaborativas entre o professor da educação especial e da classe comum, com a devida discussão do PAI, tornando-os transversais e complementares;
- A elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do projeto pedagógico, em que a educação especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- A adoção de práticas avaliativas para este público-alvo com um caráter processual, contínuo e qualitativo, em detrimento da classificação por notas, respeitando suas necessidades e possibilidades. É preciso observar o histórico do seu desempenho individual, indicando aspectos qualitativos que apontem futuras necessidades de intervenções pedagógicas do professor.

Por fim, é preciso muito mais do que o exposto acima. Só será possível aprimorar a formação especializada de toda a equipe docente com investimentos financeiros, com a aparelhagem estrutural das

unidades de ensino e com vontade política de realizar a inclusão no seu sentido real e amplo. Afinal, como afirma Gadotti: “A educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma – ela se debate e se busca...” (Gadotti, 2004, p.43).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**, 2008.

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

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008a**. 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. Publicado no DOU em 17 de setembro de 2008. Brasília: 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC: CNE: CEB, 2009.

_____. Presidência da República. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU de 18 de novembro de 2011. Brasília: 2011.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org) **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Meditação, 2008.

CARVALHO, Rosita Elder. O Direito de Ter Direito. In: **Salto para o futuro**. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

DUK, Cinthia: **Educar na diversidade**: material de formação docente/organização:– Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial, 2005.

Decreto nº 3.298, regulamentou a Lei nº 7.853/89, estabelecendo a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, **Lei nº 8.069/90**, no artigo 55.

FREIRE, P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: “Paz e Terra”, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1ª edição, São Paulo, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 4a ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria C. **Políticas inclusivas na educação: do global ao local**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto;

JANUZZI, Gilberto de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico**. Cadernos de História da Educação; n 7, jan/dez, 2008.

MIZUKAMI, M.G.N. **Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas**. In: NACARATO, A.M. **A formação do professor que ensina matemáticas perspectivas e pesquisas Belo Horizonte: Autêntica**, 2008. p. 213-231.

PEREIRA, C. J. T. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, RO, 2011. Disponível em: . Acesso em: 02 de jan. de 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe (Século XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas**. Aracaju: Criação, 2013.

BENDINELLI, Rosanna Claudia. **Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios**. 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/>. Acesso em: 18 mar. 2024.

A hand is shown from the top left, with the index finger pointing towards a stack of books on the right. The books are stacked vertically, with the top book having a green cover. The background is plain white.

DÍALOGO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A REDE DE APOIO: UM OLHAR INCLUSIVO

Tamiris da Silveira Mateus

E-mail: ms.tamiris24@outlook.com

Rita de Cássia Fontes de Oliveira

E-mail: ritapsicopedagogaclinica@gmail.com

Maria Ailda dos Santos Doria

E-mail: psicariaailda@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar situações que possam contribuir com o diálogo entre a educação escolar e a rede de apoio que acompanha a criança com transtorno, tanto quanto a escola. Será apresentada a importância da comunicação e da colaboração da tríade escola, família e rede de apoio com o intuito de proporcionar maior interação na inclusão dessas crianças, na busca da autonomia em suas ações do cotidiano.

É importante salientar que o autismo faz parte do público da modalidade Educação Especial, além de outras deficiências, a saber: intelectual, surdez, cegueira, surdo-cegueira, deficiência física e pessoas com altas habilidades ou superdotação. Destaca-se ainda que, para efeitos legais, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado deficiência. Assim, pessoas com TEA possuem direitos legais como as pessoas com deficiência, e todas elas fazem parte dos Transtornos do Neurodesenvolvimento.

2. A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

É nos primeiros anos de vida de uma criança que os sinais de alerta precisam ser observados, pois é nessa fase que acontecem os desenvolvimentos motor e cognitivo. Os distúrbios do neurodesenvolvimento são problemas neurológicos que podem interferir na aquisição, retenção ou aplicação de habilidades ou em conjuntos de informações específicos. Os principais Transtornos de Neurodesenvolvimento são: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Espectro Autista e distúrbios da aprendizagem.

As dificuldades apresentadas pela criança com transtorno afetam quase sempre sua socialização, sua comunicação e seu desenvolvimento cognitivo e motor, por isso a importância de essas crianças serem

estimuladas desde cedo para adquirir habilidades essenciais para seu desenvolvimento autônomo e sua independência cognitiva. A estimulação precoce constitui um instrumento eficaz para fomentar a garantia desse processo. Estudos mostram que crianças com transtornos ou deficiências que são estimuladas em seus primeiros anos de vida têm a chance de se desenvolver com maior autonomia.

A ação preventiva de déficits de aprendizagem ou distúrbios do neurodesenvolvimento acontece com crianças entre 0 e 6 anos, uma vez que é nessa fase que ocorre boa parte da aquisição de suas experiências significativas relacionadas à linguagem, à inteligência, à autoestima e à personalidade. Nessa fase se dão a exploração, a curiosidade com o mundo à sua volta e a resolução de situações-problema. Nesse contexto,

A estimulação precoce deveria ser realizada por meio de técnicas psicopedagógicas e psicomotoras, com fundamentos teóricos baseados no conhecimento da teoria da maturação neurológica, da teoria do desenvolvimento cognitivo e da teoria do desenvolvimento afetivo”. Dessa forma, estabeleceu parâmetros para a realização dos atendimentos propostos. Justificou o tratamento em estimulação precoce como “meio de propiciar a produção/parição de um sujeito do desejo”, alertando que “não interessa a produção de autômatos por melhor que funcionem” (Coriat, 1997, p. 72 *apud* Costa, 2013, p. 24-25).

Desde o nascimento algumas crianças poderão apresentar limitações no desenvolvimento em diferentes áreas e com intensidades variadas e, se não percebidas a tempo, gerarão outros tipos de problemas e sintomas. É possível perceber esses sinais de alerta através dos Marcos de Desenvolvimento Infantil, os quais são um conjunto de habilidades que a maioria das crianças atinge em uma determinada idade. Os marcos ajudam pais, médicos e professores a perceberem quando o desenvolvimento da criança não está acompanhando e atingindo o esperado.

Neste estudo assumimos como base teórica para a discussão e análise dos dados a observação feita na Creche Municipal de Ensino Infantil Irmã Dulce, localizada no município de Nossa Senhora do Socorro, Sergipe. Essa creche possui atualmente 40 alunos com laudo matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais e nas salas regulares. É a primeira creche do estado a ter uma Sala de Recursos Multifuncionais. A creche atende a crianças de 6 meses a 6 anos, entre elas as crianças que são público-alvo da Educação Especial.

Os alunos são acompanhados através do ABA (Análise de Desenvolvimento Aplicada) num projeto que visa equiparar, da forma mais próxima possível, a idade cognitiva e a cronológica. Para isso, o planejamento de cada aluno é feito através do PEI (Plano Educacional Individualizado). Para elaboração dos PEIs, é aplicado o Inventário Portage Operacionalizado (IPO), que é um guia de descrição e levantamento de comportamentos que abrange as seguintes áreas: Socialização, Linguagem, Autocuidado, Cognição e Desenvolvimento Motor de crianças de 0 a 6 anos.

A operacionalização de seus itens viabilizou a especificação das condições facilitadoras para o desenvolvimento. Trata-se de um questionário com habilidades que são esperadas para a criança em cada idade nas cinco áreas do desenvolvimento e nos campos de experiência. Para realização do questionário, são feitos testes com as crianças para saber se possuem as habilidades esperadas para sua idade; caso alguma habilidade ainda não tenha sido conquistada, torna-se um objetivo para o PEI. Assim, estratégias serão elaboradas para se trabalhar esse objetivo, sempre pensando nas capacidades que o aluno possui e em seu objeto de interesse como estratégia para conquistar tal objetivo, isso porque

Para se desenvolver, a criança necessita incorporar e integrar as ferramentas de relação com os outros. A criança não aprende por si própria nem é a arquiteta exclusiva da sua evolução, ela aprende essencialmente dos outros, através da sua relação com eles (Fonseca, 1995, p. 96).

Depois de prontos, os PEIs são compartilhados com a professora e o apoio escolar da sala regular, com a família e com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais. É de extrema importância que todos trabalhem o mesmo objetivo para que seja reforçado e para que a aprendizagem aconteça de forma mais específica. O Portage traz as habilidades que cada criança precisa ter desenvolvido em cada fase, e, quando uma fase não é atingida, o trabalho incessante entre a família e a escola permite que a criança se desenvolva a ponto de acompanhar o máximo de objetivos específicos para sua fase.

São perceptíveis a importância e os benefícios que a estimulação nos primeiros anos de vida traz. Levando em consideração, para comparar, temos adolescentes que tiveram seu diagnóstico tardio, e por isso não tiveram o acompanhamento preciso, que estão cursando o 7º ano do Ensino Fundamental e não reconhecem letras, números, cores, formas, objetos, entre outras habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas em sua infância.

Em contraste, as crianças que possuem algum Transtorno do Neurodesenvolvimento que foram diagnosticadas cedo e estão sendo acompanhadas tanto pela equipe multidisciplinar (fonoaudiólogo, neuropediatra, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional) quanto pela escola, com o Inventário Portage, trabalhando a autonomia e independência dessas crianças nas áreas de habilidades essenciais, se alimentam, se vestem, participam de atividades em grupo, reconhecem letras e números, formas, texturas e cores; a depender da fase já formam palavras, e mesmo as que não formam conseguem se comunicar de modo entendível.

Nota-se que até os alunos com Transtorno do Espectro Autista que não verbalizam entendem certos conceitos, pois, ao colocar em suas mãos o alfabeto ou números móveis, eles conseguem ordenar corretamente.

Pode-se então definir a intervenção precoce, segundo Dunst e Bruder (2002), como

[...] o conjunto de serviços, apoios e recursos que são necessários para responder, quer às necessidades específicas de cada criança, quer às necessidades das suas famílias no que respeita à promoção do desenvolvimento da criança. Assim, intervenção precoce inclui todo o tipo de atividades, oportunidades e procedimentos destinados a promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como o conjunto de oportunidades para que as famílias possam promover esse mesmo desenvolvimento e aprendizagem (*apud* Pimentel, 2004, p. 43).

Portanto, é possível observar que a intervenção precoce acontece quando há o acompanhamento, por parte de uma equipe multidisciplinar, de serviços que são dirigidos à criança e à família, visto que se deve levar em conta que os pais das crianças atípicas precisam, tanto quanto elas, serem acompanhados, com o intuito de reduzir ao máximo os efeitos dos fatores de risco no desenvolvimento da criança e os fatores socioemocionais sobre as famílias.

Atualmente, a intervenção precoce é vista como um conjunto de serviços e apoios que podem ser prestados em diferentes contextos e que acontecem numa relação de parceria com a família, objetivando promover o desenvolvimento das crianças, em idade precoce, com algum transtorno ou déficit relacionado ao neurodesenvolvimento e melhorar a sua qualidade de vida tanto no âmbito escolar quanto junto a suas famílias.

Os primeiros anos de vida são determinantes no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos indivíduos. É nesse contexto que a intervenção precoce assume papel fundamental na prevenção ou no apoio direto às crianças com transtornos, como expõe Alves (2009):

[...] os primeiros anos de vida são determinantes na construção do adulto de “amanhã”, a aposta na “prevenção” em idades precoces surge-nos [...] sendo realçada a importância [...] das formas de

agir, interagir e reagir, não só em contexto de “prevenção”, como em contexto de “remediação”.

A estimulação precoce também pode ser usada como forma preventiva antes mesmo de os primeiros sinais de alerta aparecerem. A criança receberá estímulos para desenvolver as habilidades de cada fase de acordo com o marco do desenvolvimento infantil. Essa é uma forma de antecipar possíveis déficits, com o objetivo de fazer com que a criança desenvolva potencialmente suas capacidades de desenvolvimento e de bem-estar. Sob esse olhar é que se ressalta a importância de que os serviços de estimulação precoce estejam nas escolas de Educação Infantil, pois esta é a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança.

No exemplo citado neste estudo, temos a creche e escola Irma Dulce, onde as crianças com transtornos são estimuladas a desenvolver o máximo de habilidades possível dentro das suas capacidades para cada fase de seu desenvolvimento. Como resultado temos crianças com algum tipo de transtorno, em sua maioria o TEA, que dentro das habilidades esperadas para sua fase conseguem atingir cerca de 70% do que foi objetivado.

Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde. Assim, as descobertas científicas têm colocado cada vez mais em evidência a importância dos primeiros anos de vida e o papel que o ambiente tem nesse processo, e esse avanço tem implicado uma crescente preocupação social com o cuidado e a Educação Infantil (Mendes, 2010, p. 48).

Isso nos mostra o quão crucial é a estimulação, principalmente se realizada nos primeiros anos de vida, e que seu uso tem dado resultados visíveis e palpáveis. A estimulação precoce vê nas crianças as

suas potencialidades e entende que a diversidade humana não pode ser motivo de exclusão, além de que, se trabalhadas com dedicação e afincos, mesmo uma habilidade que a criança ainda não possui poderá ser adquirida a despeito das suas limitações. Toda criança é capaz de aprender algo novo, mas nem sempre ela aprende no tempo que gostaríamos, por isso é importante ressaltar que o tempo da criança deve ser respeitado e que a estimulação auxilia o processo de aquisição de habilidades, não é uma fórmula milagrosa. É necessário entender que trabalhar com crianças com transtornos leva tempo, é um trabalho de formiguinha, mas a cada conquista delas o esforço valerá a pena.

3. A INCLUSÃO E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA E OUTROS TRANSTORNOS

Para um profissional da educação que trabalha no AEE que lida diretamente com o TEA e outros transtornos, é de suma importância aprimorar os conhecimentos sobre o referido transtorno e descobrir alguns aspectos que dificultam a aprendizagem desse público, de modo a amenizar e/ou sanar as dificuldades encontradas e assim contribuir com a melhoria do seu aprendizado.

A modalidade de ensino Educação Especial é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, datada de 20 de dezembro de 1996, que reserva seu Capítulo V para essa modalidade e informa, inclusive, o direito da pessoa com TEA em seu artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

Vale salientar que, além da LDB, as pessoas com deficiência também contam com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, datada de 6 de julho de 2015, que expõe em seu Capítulo IV, o Direito à Educação:

Art. 27. 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).

Cabe enfatizar aqui que o autismo é um transtorno, não uma doença.

Segundo Gaiato (2016), o autismo é conhecido como Transtorno do Espectro do Autismo por ter diversos sintomas, como socialização inadequada, dificuldade de comunicação e interesses restritos. A estudiosa ressalta que é considerado um espectro pela diversidade de características e ainda informa que, de acordo com o Centro de Controle e Prevenção de Saúde americano, hoje uma em cada 68 crianças tem autismo.

Silva *et al.* (2012), por sua vez, dizem que, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), existem 70 milhões de pessoas no mundo com TEA.

Conforme Gillberg (1990) e Klin (2006), citados por Kubaski (2014), o TEA foi comprovado como uma síndrome comportamental de etiologias múltiplas que interferem no desenvolvimento.

Segundo Joseph, Latha e Thurm (2016), a terminologia do TEA está relacionada às características associadas e à classificação diagnóstica do transtorno desenvolvida pelos sistemas de classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM) e da Classificação Internacional de Doenças (CID).

Joseph, Latha e Thurm (2016) também informam que os sintomas comportamentais do TEA inicialmente foram descritos por Leo Kanner, psiquiatra austríaco. Em 1943, Kanner empregou o termo *distúrbios autísticos do contato afetivo* para discorrer sobre comportamentos que observou em 11 pacientes pediátricos. Ele descobriu que a criança

nascia com o transtorno possivelmente, apresentado, geralmente, por meio do comprometimento social, o que diferenciaria o TEA dos outros transtornos mentais. Além do comprometimento social, existiam comportamentos repetitivos e o prejuízo da comunicação.

Ainda de acordo com Kanner e Eisenberg (1955), citados por Joseph, Latha e Thurm (2016, p. 21), no decorrer da pesquisa, Kanner observou que 3 das 11 crianças não tiveram desenvolvimento na linguagem e 8 manifestaram dificuldades de articulação, reversão pronominal, ecolalia e linguagem estereotipada. Os estudiosos descrevem outros sintomas (comportamentos repetitivos – rotinas rígidas, comportamentos ritualísticos, utilizando a mesma linguagem e os mesmos gestos, foco em determinado objeto, movimentos giratórios).

Para Gaiato (2016), existem causas para o autismo, e estas se dividem em genéticas e ambientais, as quais afetam várias funções do cérebro, ocasionando prejuízo no aspecto social e comportamento restrito.

Conforme abordam Joseph, Latha e Thurm (2016, p. 25):

No DSM II (APA, 1968), o TEA foi classificado no grupo de esquizofrenias da infância, (...). Quase dez anos mais tarde, a CID 9 (World Health Organization (WHO), 1977) reconheceu oficialmente o cluster de sintomas do TEA como autismo infantil. Em 1980, a terceira edição do DSM (APA, 1980) introduziu a categoria do desenvolvimento e também a categoria do autismo infantil. A revisão do manual incluiu a mudança de terminologia de autismo infantil para transtorno autístico (APA, 1987) e um diagnóstico adicional, o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento não Especificado PDD-NOS.

Corroborando o que disse o estudioso citado, o CEFFAP divulgou que no DSM-4 o autismo caracteriza-se pela tríade dificuldade na comunicação, dificuldade na interação social e alterações no comportamento.

O CEFFAP divulgou ainda que o DSM-5, além de englobar transtornos e síndromes como Asperger, Rett e TGD no Transtorno do Espectro do Autismo, definiu uma tríade para caracterização do TEA, a saber: 1- déficits na comunicação e interação social, 2- padrões restritos e repetitivos de comportamento.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5; APA, 2013), o TEA tem características de Transtorno do Neurodesenvolvimento, mostrando que os sintomas comportamentais, as manifestações e os indicadores do transtorno são de origem neurológica e desenvolvimental.

Para Joseph, Latha e Thurm (2016), o TEA apresenta sintomas que comprometem déficits persistentes de comunicação social e comportamentos, além de interesses restritos e repetitivos.

Déficits na comunicação social, incluindo déficit de reciprocidade na interação social, e a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritivos (RRBs) são os sintomas principais do autismo.

Conforme a Associação Psiquiátrica Americana (APA) (2013), citada por Joseph, Latha e Thurm (2016), os RRBs também são considerados os sintomas principais desse transtorno. Esses comportamentos apresentam-se com estereotípias e repetição, como balançar as mãos, girar o corpo, usar repetidamente um objeto, alinhar brinquedos, discursar repetidamente e ecolalia. Insistência e inflexibilidade quanto às rotinas e ao comportamento e discursos ritualizados também são considerados RRBs. Apegar-se fora do comum a objetos e hiporreatividade ou hiper-reatividade a estímulos sensoriais fazem parte dessa categoria de comportamento (Joseph; Latha; Thurm, 2016).

4. A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE A REDE DE APOIO E A ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

Os professores devem estar alinhados com a família e com os profissionais que acompanham seu aluno, tendo em vista que um trabalho multiprofissional irá proporcionar um melhor rendimento da criança com TEA e/ou outros transtornos.

Para que a pessoa com TEA ou outros Transtornos do Neurodesenvolvimento tenha melhor qualidade de vida, é de fundamental importância ter um acompanhamento multiprofissional (neurologista para fazer o diagnóstico e orientações; psicólogo para tratar da dificuldade de convívio social e das estereotípias; psicopedagogo para tratar das dificuldades de aprendizagem; fonoaudiólogo para tratar do déficit da linguagem e comunicação; nutricionista para tratar da restrição alimentar para que a pessoa com TEA não tenha carência alimentar; terapeuta ocupacional para ensinar as habilidades funcionais), além de outros a depender da necessidade, tendo em vista as diversas comorbidades que acompanham o espectro autista. Assim, o trabalho em conjunto com a família vai proporcionar avanços.

Em relação à importância do neurologista no tratamento do TEA, além da identificação dos sintomas, o diagnóstico requer orientações clínicas e opções de intervenções terapêuticas aos familiares e ao próprio paciente. Sobre a abordagem do psicólogo no TEA, será no tratamento da saúde mental, devendo utilizar abordagens clínicas para ajudar na rotina do paciente, juntamente com seus familiares e a escola. Algumas abordagens são de grande importância para a evolução do paciente, a saber: a psicoterapia, estratégias de reforço positivo e estratégias compensatórias; a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), entre outras. O psicopedagogo, por sua vez, irá orientar o paciente com TEA conforme as necessidades e os interesses apresentados por este. É preciso conhecer bem o paciente e

estabelecer vínculo com ele para que haja uma melhor evolução ao utilizar intervenções.

Várias são as abordagens (ABA, Denver, entre outras) que o referido profissional poderá utilizar de acordo com a especificidade, as características apresentadas pelo paciente, além de construir o Plano de Atendimento Individualizado, no qual irá incluir as intervenções necessárias e também registrar as dificuldades e a evolução dele ao longo do acompanhamento. O objetivo é proporcionar ao paciente autonomia na aprendizagem.

Já o fonoaudiólogo irá fazer uma análise das especificidades da comunicação e da linguagem conforme o relato apresentado pelo responsável e as observações nas consultas. Esse profissional irá articular o diagnóstico (perfil individualizado de habilidades e dificuldades relacionadas à comunicação e à linguagem e aspectos correlatos) e fará a proposta de intervenção terapêutica.

Ainda sobre a abordagem do fonoaudiólogo, existem várias abordagens de comunicação e linguagem que poderão ser utilizadas na intervenção do TEA e trarão uma evolução considerável ao paciente, por exemplo: orientação familiar, abordagem funcional, Comunicação Suplementar Alternativa, e modelos, métodos e abordagens como ABA, Denver, DIR-Floortime e Play Project.

Em relação à abordagem do profissional nutricionista no tratamento da pessoa com TEA, seu trabalho será identificar o grau de seletividade alimentar e fazer orientações à família e ao paciente com uma relação de dieta adequada para suprir as deficiências alimentares dele.

Os terapeutas ocupacionais atuam no desenvolvimento humano e na interação da pessoa com o meio ambiente, considerando a rotina. De acordo com o Instituto Neurosaber (2020), os terapeutas ocupacionais são profissionais que trabalham diretamente com os efeitos sociais, emocionais e fisiológicos de doenças e lesões. Assim, seu objetivo é promover habilidades para uma vida autônoma em crianças

com TEA e outros transtornos de desenvolvimento. Podem contribuir na avaliação e na terapia.

Por meio de observações, o professor irá identificar alguns comportamentos e registrar em relatório, o qual deverá ser emitido para a família e os profissionais que acompanham seu aluno. Um fator que requer muita atenção na criança com transtornos ao iniciar a vida escolar é o emocional e o comportamental, algumas vezes sendo necessário tratamento psiquiátrico, dependendo da comorbidade, para controlar agressões e irritabilidades.

Para o professor de AEE, além dos conhecimentos básicos clínicos para entender o aluno com TEA e Transtornos do Neurodesenvolvimento, é necessário o conhecimento pedagógico. Ao contrário do que muitos pensam, a pessoa com TEA não tem somente limitações, muitas delas têm altas habilidades, destacando-se de forma expressiva em determinada área, muitas vezes em artes plásticas, lógica e espacial.

Assim, é de extrema relevância a atenção do professor quanto ao potencial do aluno, tendo em vista que, na maioria das vezes, este fica despercebido pelo fato de aquele focar apenas na deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem que o discente pode vir a ter.

Portanto, para o entendimento e atendimento do aluno com Transtornos do Neurodesenvolvimento, o professor deve se capacitar e ter um olhar diferenciado, além de buscar técnicas e estratégias que favoreçam o aprendizado do educando. Contudo, a família também tem um papel de grande relevância, pois não é apenas “jogar” a criança na escola. O acompanhamento e a participação dos responsáveis fazem muita diferença na evolução do aluno.

CONCLUSÃO

A escola tem um papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada

de seus familiares. É geralmente também na escola que os primeiros sinais de alerta são notados, e nisso vale ressaltar a importância por parte dos docentes em buscar informações sobre esses “sinais”, pois, por falta de informação, muitas vezes eles podem ser confundidos com malcriação, birra ou criança mal-educada.

A criança com transtorno encontra uma série de dificuldades ao ingressar na escola regular, e essa dificuldade não se limita somente à criança, se estende a todos que fazem parte da escola, uma vez que, em meio às crises, os profissionais da educação não se sentem preparados para lidar com essa situação. É nesse momento que o diálogo entre escola e família deve ser claro. A família fará a ponte entre a escola e os multiprofissionais que atendem a criança. Logo, é de fundamental relevância que a escola, a família e os profissionais que acompanham a criança trabalhem juntos, traçando estratégias que culminem na realização dos mesmos objetivos: a autonomia e a inclusão da criança com TEA e outros transtornos.

A inclusão da criança com transtornos do neurodesenvolvimento deve ser feita de forma que nenhum dos profissionais que têm acesso a ela trabalhe sozinho, pois é esse trabalho conjunto que vai garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades do aluno/paciente, superando as dificuldades.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. S. A. **Intervenção Precoce e Educação Especial**: Práticas de intervenção centradas na família. Viseu: Editora Psicossoma, 2009.

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

COGNITIVO. **O Papel do Psicólogo no TEA (Transtorno do Espectro Autista)**. Instituto Cognitivo. 12 abr. 2023. Disponível em: <https://blog.cognitivo.com/psicologia-e-autismo>. Acesso em: 17 mar. 2024.

COSTA, R. C. G. F. **O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras no período entre 2000 e 2011**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação-Setor de Educação, Curitiba, 2013.

CRN8 - Conselho Regional de Nutricionistas do Paraná. **Nutricionistas são fundamentais para identificar seletividade alimentar de pacientes autistas**. CRN8. s/d. Disponível em: <https://crn8.org.br/nutricionistas-sao-fundamentais-para-identificar-seletividade-alimentar-de-pacientes-autistas>. Acesso em: 17 mar. 2024.

FERNANDES, F. D. M. et al. **O papel do fonoaudiólogo e o foco da intervenção no TEA**. CoDAS, v. 34, n. 5, e20210264, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/DDp9DMhxSwQ8jVdWNfd9jCj/>. Acesso em: 17 mar. 2024.

FONSECA, V. da. **Educação Especial**: Programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GAIATO, M. **Autismo**: Diagnóstico precoce. Saiba como identificar os sintomas em crianças pequenas. 2016. E-book.

JOSEPH, L.; LATHA, S.; THURM, A. Tradução de BORGES, L. e PEGORARO, Luiz. **Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Hogrefe CEREP, 2016. [Título original: Autism spectrum disorder].

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

NEUROSABER. **Benefícios da Terapia Ocupacional no autismo**. Instituto Neurosaber, 12 dez. 2020. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/quais-os-beneficios-da-terapia-ocupacional-no-autismo>. Acesso em: 17 mar. 2024.

PIMENTEL, J. S. **Avaliação de Programas de Intervenção Precoce**. Análise Psicológica, 1 (XXII). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, UIPCDE, 2004.

SANTOS, M. E. A.; QUINTAO, N. T.; ALMEIDA, R. X. de. **Avaliação dos marcos do desenvolvimento infantil segundo a estratégia da atenção integrada às doenças prevalentes na infância**. Esc. Anna Nery [online], v. 14, n. 3, p. 591-598, 2010.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo Singular. Entenda o autismo**. Fontanar, 2012.

SILVA, S. R.; RUIVO, S. R. F. A atuação do psicopedagogo com a criança com transtorno do espectro autista. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 28, n. 29, p. 61-70, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542020000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2024.

TRINDADE, Mona Lisa. **Qual o Papel do Neuropediatra no diagnóstico de autismo**. Mona Lisa Trindade Neuropediatra. s/d. Disponível em: <https://monalisaneuropediatra.com.br/qual-o-papel-do-neuropediatra-no-diagnostico-de-autismo>. Acesso em: 17 mar. 2024.

GAIATO, M.. **Autismo: diagnóstico precoce**. Saiba como identificar os sintomas em crianças pequenas. E-book, 2016.

KUBASKI, C. **A Inclusão dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na Perspectiva de seus Professores**: estudo de caso no município de Santa Maria/RS. 2014. 81 p. Dissertação. (Mestrado). UFSM. Santa Maria. <https://repositorio.ufsm.br/> Acesso em: 05 mar. 2024.

A hand is shown from the top left, reaching towards a stack of books on the right. The hand is positioned as if about to touch or pick up the books. The books are stacked, with the top one having a bright green cover. The background is plain white.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE EXATAS

Flávio Correia Santos

E-mail: profflaviocorreia@gmail.com

Maria Magna dos Santos

E-mail: magnamaria29@yahoo.com

Leila Cristina Aragão Barbosa

E-mail: leilarvm@gmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi identificar as estratégias e recursos metodológicos que ajudam no desenvolvimento dos alunos com deficiência visual. O professor de Matemática, assim como outros que ministram disciplinas de exatas, ao receber um aluno com deficiência visual, tem a responsabilidade de integrá-lo aos demais estudantes da turma e atendê-lo de acordo com suas necessidades específicas, para que tenha acesso ao conteúdo desenvolvido em sala de aula.

Nesse sentido, Pozo (1998) defende que é indispensável adotar alguns procedimentos com o objetivo de promover a acessibilidade desses educandos, tais como: dar realce à expressão verbal, oralizando sempre que possível o que esteja sendo representado no quadro, para que o aluno cego consiga acompanhar o andamento da aula; oferecer o tempo necessário para ele levantar dúvidas, hipóteses de resolução do problema, demonstrar o raciocínio elaborado e executar as atividades propostas; e observar se o discente acompanhou a abordagem do problema apresentado e efetuou seu próprio raciocínio.

Com esse assunto em vista, há décadas a formação de professores tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas. Por ser um problema imprescindível nas sociedades, discussões complexas se estendem, desde a natureza até as finalidades e princípios que norteiam os cursos que se ocupam em formar docentes. Diante disso, constituem a formação

Desafios à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade (Sá-Chaves, 2001, p. 89).

Tais desafios parecem apontar para o curso de formação de professores, exigindo assim um esforço pessoal e coletivo com o objetivo de buscar, a partir de sua própria reflexão, propostas concretas que traduzam a superação dos obstáculos e dos problemas enfrentados pelos cursos de licenciatura, como assevera Nascimento *et al.* (2011). Logo, pressupostos têm dado suporte à formação docente para compreender qual perfil de professor pretende-se formar.

Assim, as transformações sobre as práticas formativas se referem também ao modo como o currículo dos cursos é desenvolvido. Historicamente, na formação de educadores, os saberes têm sido trabalhados de forma desarticulada, o que dificulta o processo formativo dos licenciados. No que se refere a isso, Pardal (2001, p. 91) afirma que “... a formação inicial de professores tem sido geralmente desenvolvida em uma perspectiva teorizante e desligada da realidade da escola atual”. Nesse sentido, buscamos entender como algumas áreas das ciências exatas têm tratado essa questão referente às práticas formativas.

Em sua maioria, os cursos de licenciatura, organizados ainda com base no esquema¹ 3 + 1, não promovem uma cultura formativa que favoreça a adesão profissional ao magistério. Isso, porque

A formação inicial de professores feita pela universidade para a educação secundária sobrevaloriza os conteúdos disciplinares e uma cultura de homogeneidade. Assim, prepara o aluno não para a docência (seu objetivo formal), mas para o exercício de uma profissão da especialidade da formação (Pardal, 2001, p. 106).

Cabe ressaltar que os cursos de formação inicial são bastante relevantes, pois propiciam a criação de espaços e momentos de práticas

1 Esse esquema previa que as faculdades oferecessem “cursos ordinários” (com duração de três anos) que conferiam o diploma de bacharel; e aos bacharéis que concluíssem o curso de Didática (com duração de um ano), concedia-se o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formassem o curso de bacharelado.

que possibilitem o desenvolvimento da identidade profissional, tanto dos licenciados quanto de seus professores formadores. Dessa maneira, o papel atribuído a esses professores não será o de modelo da racionalidade técnica, ou seja, não se aplica a teoria produzida nas atividades à sua prática nas escolas.

Nesse contexto, a qualificação do profissional da educação é entendida como uma forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos, bem como a crença de que os educadores podem contribuir com novas alternativas para o desenvolvimento das atuais competências, como defende Nóvoa (1997). Desse modo, pode-se dizer que esse saber docente (o estudo das propostas escolares de pessoas com deficiência) deve ser abordado em seus cursos de formação, os quais devem se responsabilizar pela preparação de recursos humanos para essa nova demanda, a partir da problematização de tais questões.

Para que cumpram os objetivos da Educação, destacando-se o da democratização “Educação para Todos”, é de fundamental importância refletir sobre o processo de formação do educador, fazendo com que ele busque elementos que possam subsidiar a compreensão dos desafios e das perspectivas de uma sociedade inclusiva. Para tanto, faz-se necessário que novas posturas sejam (re)definidas, não apenas no campo das políticas públicas educacionais, como também em todos os outros âmbitos.

Com a reforma da educação básica que obriga todo profissional da Educação a se capacitar, uma vez que a legislação estabelece que toda instituição de ensino atenda a todos, indistintamente. Almeida e Sampaio (2009), no que tange às novas exigências e adequações, percebem, nos documentos oficiais, a diferenciação entre dois tipos de professor: o capacitado e o especializado.

A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão. [...] São considerados pro-

fessores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdo ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar: a) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e b) complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Brasil, 2001, p. 31-32).

Entretanto, torna-se imperativo ressaltar que há um distanciamento entre o que está previsto em lei e o que se pratica na realidade.

1 RECURSOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DAS DISCIPLINAS DE EXATAS

O surgimento das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) direciona o educador a buscar novas tendências e propostas educacionais. Com isso, os avanços científicos e, consequentemente, o desenvolvimento dessas novas tecnologias geram impactos em diversos setores, entre eles, o educacional. Atualmente, o conjunto desses novos recursos é denominado Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), em consonância com Vieira (1999).

Nas últimas décadas, o desenvolvimento das TDICs tem ocorrido de forma acelerada, tornando-as cada vez mais acessíveis a todos. Por isso, Ponte (2000) afirma que é perceptível uma ampla e crescente utilização desses recursos, tanto de forma direta, quanto indireta. Em consequência desse panorama, levam-se em consideração os benefícios provindos desses recursos, juntamente com a necessidade de conscientização dos indivíduos quanto à utilização deles. Ainda se destaca, a urgência de incluí-los no contexto educacional, em meio ao processo de formação dos futuros cidadãos.

O processo de influência das TDICs, na Educação, contribui com o surgimento de novas propostas educacionais. Além disso, a sua utilização nas metodologias de ensino, contribui com a aproximação entre o cotidiano e a escola, possibilitando novos caminhos para educação. Assim, a inclusão de novas ferramentas pedagógicas nas metodologias de ensino visa, além da inovação e do aperfeiçoamento do processo de aprendizagem, à formação consciente dos educadores e educandos quanto à utilização das novas tecnologias. Nesse contexto, nota-se que o uso comum das novas ferramentas tecnológicas (*smartphones; vídeo games; netbooks; tablets; softwares; ultrabooks*) proporciona aos indivíduos um novo ambiente, no qual suas ações se tornam práticas, interessantes e ativas.

Ademais, muitas vezes as TDICs competem de forma direta com as práticas docentes, o que corrobora a necessidade de incorporá-las às

metodologias de ensino. Logo, pode-se dizer que elas estão diretamente ligadas a todos os cidadãos do século XXI. Assim sendo, Erstad (2005) afirma que o uso das mídias parece ser uma parte integral do cotidiano dos jovens e isso, de certo modo, desafia a escola e os professores. É nessa circunstância que surge a necessidade de inserir essas ferramentas nas instituições de ensino, aproveitando ao máximo os benefícios que elas disponibilizam, além de conscientizar os jovens quanto a sua utilização.

Em suma, a inserção das TDICs na educação mostra-se eficiente e necessária, visto que se busca aperfeiçoar os processos de ensino-aprendizagem e atender aos desafios que os avanços tecnológicos impõem. Portanto, é preciso formar cidadãos que atendam às demandas exigidas na atualidade e, sobretudo, tenham consciência quanto à utilização dessas novas ferramentas. Em consonância com isso, Grisa *et al.*, (2008) salientam que é necessário instituir estratégias de ensino diferenciadas para que possam desenvolver habilidades necessárias aos cidadãos do século XXI.

No que concerne ao estímulo quanto à utilização das TDICs no contexto educacional, salienta-se que esses incentivos surgiram, segundo Almeida (2009), na década de 80, mais especificamente em 1984. Isso revela que a inserção de TDICs no contexto educacional é uma preocupação antiga. Por isso, aos poucos foram criados e implantados alguns programas que ganharam vigor quando instalados na SEED, a partir de 1996. Inegavelmente, os programas desenvolvidos até o momento são essenciais para o avanço do desenvolvimento educacional, contudo, quando se trata de inserir novas tecnologias no ambiente educacional, ainda se observam inúmeras deficiências nos mais diversos níveis de ensino.

A inserção das TDICs na educação tem o fito de dinamizar o ensino e torná-lo mais atrativo e interativo para o aluno. Em conformidade com Melo *et al.* (1986), nas metodologias de ensino tradicionais, o professor atua como o centro do saber, possuidor de todo conhecimento,

enquanto os alunos, muitas vezes desmotivados, atuam de forma passiva, como meros receptores de informações. Nestes termos, Carvalho e Gonçalves (2000) afirmam que o conteúdo é transmitido de forma impositiva, fechada e que o professor se limita a perguntas do tipo: Vocês têm dúvidas? Vocês estão entendendo?

Nesse contexto, com a inclusão das TDICs no processo de ensino-aprendizagem, o educando é instigado a interagir com objetos de aprendizagem, tornando-se independente na construção do saber. Diante disso, o indivíduo aprende de forma ativa, interativa e investigativa, relacionando conteúdos e articulando estratégias em sua própria aprendizagem.

Falkembach (2005) salienta que a inclusão das novas tecnologias no contexto educacional estimula a autonomia da aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades cognitivas multidisciplinares, tendo em vista que o uso desses elementos auxiliares ajuda no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando um modelo educacional centrado no aluno.

Da ótica de Gadotti (2003, p.16), o educador

deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem [...] um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem.

Por outro lado, Lagrange *et al.* (2001) reforçam a ideia de que a figura do docente nunca poderá ser substituída pelo uso de ferramentas computacionais, visto que os alunos não aprendem com o mero arrastar de objetos na tela. A elaboração de tarefas adequadas e as intervenções do professor ao conduzi-los desempenham papel fundamental para o sucesso da utilização de tecnologias interativas nas práticas pedagógicas.

Diante dessas considerações, é perceptível que o docente deixa de ser o centro detentor de todo conhecimento, passando a ser um dos

meios de obtenção do saber, um facilitador da aprendizagem, mediador do conhecimento. Contudo, ele deve utilizar novos recursos didáticos em suas aulas, dinamizando sua forma de ensino e estimulando a utilização dessas ferramentas por parte dos alunos, a fim de que compreendam a importância das TDICs no processo de obtenção do saber e busquem novas fontes de aprendizagem.

É importante lembrar que essas ferramentas não são responsáveis pelos altos índices de aprovação, todavia, representam uma solução viável para despertar o interesse e a motivação dos alunos de forma mais dinâmica e ativa. Nesse aspecto, em um contexto educacional que visa ao processo de atuação direta do aprendiz na aquisição pela busca do saber, o discente assume a posição central na obtenção do seu conhecimento, interagindo para sua própria aprendizagem.

Para Villas-Boas *et al.* (2011, p. 9), “... o aluno precisa ser estimulado a estudar, a aprender a aprender”, ou seja, é necessário que ele saiba buscar as fontes de conhecimento e usar as tecnologias para auxiliá-lo no entendimento dos conteúdos. Nesses termos, segundo Costa (2010, p. 933), há “... indivíduos intelectualmente mais fortes e socialmente mais autônomos e participativos”. Assim, a aprendizagem ativa e o papel transformador das TDICs estão inter-relacionados, promovendo a dinamização e a interatividade do ensino necessárias para que os indivíduos possam aprender de maneira ativa e participativa.

Nas últimas décadas, diante do avanço da tecnologia de informação e computação, novas perspectivas surgiram para o ensino inclusivo. Nesse aspecto, pedagogos e técnicos das áreas de engenharia e informática podem colaborar de forma frutífera ao construírem uma inclusão de forma eficiente, absorvendo cidadãos que buscam ocupar o seu espaço de direito, vindo a contribuir para a construção de uma sociedade completa.

As tecnologias digitais, como meio positivo na inclusão de alunos com deficiência visual na universidade, ressaltam também a evolução das políticas públicas de apoio a essas pessoas. No entanto, essas

ações são vistas como discriminações positivas, apesar de os projetos de produtos e serviços necessitarem incorporar maior grau de acesso e usabilidade. Por isso, os docentes precisam se informar a respeito dos meios disponíveis, buscando maior flexibilidade em suas metodologias sem infantilizar ou prejudicar a qualidade da formação desses alunos, como se contempla em Brasil (2009). Assim, os estudantes com deficiência visual podem melhorar o desempenho acadêmico e social por meio da utilização de recursos de tecnologia assistiva.

No que tange à Tecnologia Assistiva, Brasil (2009) assevera que ela é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços os quais objetivam promover funcionalidade à participação de pessoas com deficiência, incapacitadas ou com mobilidades reduzidas, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Em consonância com isso, Sasaki (1996) defende a Tecnologia Assistiva como aquela

[...] destinada a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes, então, podem ser uma cadeira de rodas de todos os tipos, uma prótese, uma órtese, uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, mobilidade, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho e outras) (Sasaki, 1996, p. 1).

Diante do exposto, é perceptível que a Tecnologia Assistiva abranja diversas áreas, como recursos pedagógicos adaptados, recursos de acessibilidade ao computador e recursos para atividade da vida diária. Além disso, também incluem adaptações de jogos e brincadeiras, bem como auxiliam as pessoas cegas e/ou com baixa visão.

A Tecnologia Assistiva engloba áreas como a comunicação suplementar e/ ou alternativa, as adaptações de acesso ao computador; equipamentos de auxílio para visão e audição; controle do meio ambiente; adaptação de jogos e brincadeiras, adaptações de postura sentada, mobilidade alternativa, próteses e a integração dessa tecnologia nos diferentes ambientes como a casa, escola e local de trabalho (Pelosi, 2000, p. 183).

Importante destacar que essas tecnologias estão em permanente processo de construção e de sistematização e são recursos muitas vezes presentes em nosso cotidiano. Logo, qualquer que seja a ferramenta improvisada para uso humano, caracteriza tecnologia assistiva.

Para Manzini (2005, p. 82):

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos de nosso dia a dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia, que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo um veículo adaptado para uma pessoa com deficiência.

Além desse tipo de tecnologia, existem infinitas possibilidades de recursos para melhor atender ao público com deficiência. Desde aqueles de baixo custo, improvisados e/ou adaptados, até aqueles de alto padrão, que busca o atendimento especializado. Ressalta-se que a pessoa com deficiência visual pode, ainda, utilizar:

- Reglete e punção, usados para escrever textos em Braille. A escrita utilizada da direita para a esquerda e sua leitura da esquerda para direita. A escrita dá-se por um lado da folha e a leitura pelo inverso dela.

- Soroban ou Ábaco, permite aos alunos deficientes realizarem operações matemáticas, como adição e subtração;
- Textos transcritos em Braille com a utilização da máquina Braille ou softwares como Braille fácil;
- Thermorform na duplicação de materiais para criar alternativas táteis em alto relevo;
- Programas leitores de tela como Dosvox, Jaws, Virtual Vision, utilizados para a leitura de textos digitalizados;
- Teclado falado, que emite sons do que está sendo digitalizado;
- Gravadores, que permitem gravação de aula e outras informações.

Dessa forma, alunos com deficiência visual podem contar com a tecnologia como um facilitador em seus estudos. Para tanto, existem programas que se comunicam com o usuário através de síntese de voz. Eles auxiliam esse público no uso do computador, executando tarefas como edição e leitura de textos, utilização de calculadora, agenda, entre outros.

Cabe enfatizar a importância de, frente a algumas tecnologias, as transcrições e digitalizações deverem ser adaptadas por uma pessoa vidente, ou seja, a mesma, não pode omitir imagens, gráficos e outros esquemas contidos em textos originais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, percebe-se que o processo de inclusão progressiva do aluno com deficiência está em ato. Quanto à deficiência visual, são poucas as referências das legislações no que se refere aos avanços atitudinais da comunidade universitária que extrapolem as adaptações físicas que, por sua vez são pouco efetivas, porque ainda não partiram de concepções realmente promissoras. Assim, entende-se que as práticas efetivas vão desde adaptações físicas instrumen-

tais, às atitudes totalmente desprovidas de preconceitos e discriminações inoportunas.

Outro fator que deve ser levado em consideração é que, além do despreparo dos docentes, as próprias instituições de ensino não oferecem suporte necessário para a realização de um trabalho efetivo com o citado público. Exemplo disso são os materiais didáticos, os recursos físicos e a carência de pessoal especializado que possam atender às necessidades dos educandos com deficiência visual.

Em suma, espera-se que o contínuo aprimoramento na graduação e, também, na formação continuada dos professores possa se concretizar de fato, para que, com o passar do tempo, seja possível minimizar os pontos de declínio do atendimento aos alunos com deficiências.

Por sua vez, no que tange ao ensino das ciências exatas, é preciso que os professores busquem alternativas que atendam às necessidades desses alunos, favorecendo a comunicação e possibilitando a construção contínua de sua aprendizagem. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a utilização de metodologias de ensino deve favorecer ao processo de inclusão de pessoas com deficiência visual em classes de ensino regular. Para tanto, inicialmente o que se pode fazer é começar a aceitar as diferenças e, assim, romper com o preconceito.

Além disso, é preciso compreender que a escola se traduz em um ambiente de formação para as pessoas com deficiência, e não de um contexto meramente pautado em ações e métodos reabilitadores. Essas pessoas possuem potencialidades e, portanto, devem ser direcionadas por meio de um trabalho pedagógico que estimule o seu desenvolvimento.

Em decorrência disso, atualmente a Educação defende um processo de inclusão, de amplo alcance social, e não de um pensamento ao citado público com deficiência. Isso reflete a preocupação com a valorização e a formação do ser humano em sua diversidade, na medida em que é reconhecido enquanto sujeito ativo de uma sociedade.

A Educação Inclusiva demonstra ser a mais coerente por ter conquistado avanços significativos, uma vez que, no aspecto quantitativo,

apresenta números que direcionam para uma perspectiva de mudança, principalmente no tocante ao acesso e à oportunidade de matrículas dos alunos com deficiência em classes comuns. Diante disso, podemos dizer que mesmo frente às dificuldades encontradas, a formação deve ser algo de grande importância. Desse modo, torna-se imprescindível que a instituição e o acadêmico se comprometam com a qualidade na formação do docente.

Para isso, a identidade dos cursos de formação de professores deve ser construída com base em elementos constitutivos do processo de construção do conhecimento profissional, como: vinculação da formação acadêmica com a prática profissional, práticas formativas que possibilitem a valorização permanente dos saberes da docência (disciplinares e pedagógicos), além do conhecimento didático-pedagógico dos conteúdos a serem ensinados e a realização de práticas investigativas que possibilitem a articulação entre teoria e prática.

A prática pedagógica representa o ponto de partida para a teoria, para sistematizar novos conceitos e para compreender e decodificar a realidade vivenciada. Para as novas experiências de inclusão, em todas as modalidades de ensino, é necessário que o educador assuma responsabilidades junto ao grupo em que está desenvolvendo o seu trabalho, tornando a educação “adequada”, prazerosa e significativa. Para tanto, não podemos esquecer que o professor iniciante carrega no momento de sua prática todos os conhecimentos construídos durante o período em que esteve no curso de formação, bem como todas as suas experiências anteriores ao ingresso no Ensino Superior. Além disso, esse é um momento de colocar “à prova” os conhecimentos construídos durante todo esse tempo de formação inicial podendo-se, assim, tentar estabelecer um elo entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, p.75-89, jan. 2009.
- ALMEIDA, D. C. de S. **Geografia e educação especial / inclusiva**: o caso dos Deficientes Visuais. 2008. 66f. Monografia – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, jan. 2008.
- ALMEIDA, R.S. Projeto político pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: identidade do trabalho nas escolas ou instrumento burocrático? In: SAMPAIO, Mariza Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (Org.) **Práticas de Educação de Jovens e Adultos**: Complexidades, Desafios e Propostas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p.135- 152.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009a. Acesso em: 31 out. 2013.
- CARVALHO, A. M. P. & GONÇALVES, M. E. R. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p.71-94, dez. 2000.
- COSTA, V.B. Panorama nacional sobre as pessoas com deficiências: desafios e perspectivas. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p.99 – 110.
- ERSTAD, O. **Digital kompetanse i skolen**: en innføring. Oslo: Universitetsforlaget, 2005.
- FALKEMBACH, G. A. M. Concepção e Desenvolvimento de material educativo digital. UFRGS/POA: RENOTE – **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 3, mar. 2005.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GRISA et al. Atomística: Uma Experiência Interativa. **International Journal on Hands-on Science**, v. 1, pp. 62-69, dez. 2008.

LAGRANJE, J.-B. et al. (2001). Meta study on IC technologies in education. Towards multidimensional framework to tackle their integration into the teaching of mathematics. In: M.V.D. Heuvel-Panhuizen (Ed.). **Proceedings of the 25th conference of international group for psychology of mathematics education**. Utrecht University, Pays Bas: Freudenthal Institute, [s.d].

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC, p.82-86, 2005.

MELO, M.S.; Caetano, S.L.V. & Coimbra, A.M. 1986. **Tectônica e sedimentação na área das bacias de São Paulo e Taubaté**. In: Congresso Brasileiro de Geologia, 1986.

NASCIMENTO, J. V. N.; FARIAS, G. O. (Org.). Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2011. p. 113-140, v. 2 (Temas em movimento).

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 3.

PARDAL, L. A. Que professor para a educação secundária? In: TAVARES, José e PELOSI, M. B. **Seminário internacional sociedade inclusiva**. PUC Minas. Belo Horizonte, 2000. Anais. p. 183.

PONTE, J. P. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores**: Que desafios? Revista ibero-americana de educación, n. 24, set. 2000.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Rocha, R. L. **Um método de escolha automática de soluções usando tecnologia adaptativa**. Tese de Doutorado, São Paulo: EPUSP, 2000.

SÁ-CHAVES, Idália. **Informação, formação e globalização**: novos ou velhos paradigmas. In:

SASSAKI, R. **Por que o termo “Tecnologia Assistiva”?** (1996). Disponível em: <<http://www.cedionline.com.br/ta.html>>. Acesso em: 10 set. 2012.

SILVA, M. A. Do poder mágico da formação às práticas de formação como projecto e avaliação reflexiva. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, n. 13, 2000, p.77-109.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

A hand is shown from the top left, reaching towards a stack of books on the right. The hand is positioned as if about to touch or pick up one of the books. The books are stacked, with the top one having a bright green cover. The background is plain white.

FAMÍLIA E ESCOLA DURANTE A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM AUTISMO

Joanna Angélica Melo de Andrade

E-mail: joh_bio@yahoo.com.br

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

E-mail: aferrete21@gmail.com

Evaneyde dos Santos Souza

E-mail: evaneydesouza@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva refere-se à responsabilidade do governo e das instituições de ensino de cada país com a formação das crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, de modo que proporcione à construção de conhecimentos e valores no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. O *Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação* (Unesco, 2019) entende essa inclusão como um “processo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional em alcançar todos os estudantes” (2019, p. 47). Diante disso, os sistemas de ensino precisam adequar o seu fazer pedagógico e toda a cultura escolar para assim caminhar em direção a uma educação efetiva, que potencialize a participação de todos e minimize toda a forma de exclusão social (Borges *et al.*, 2017).

A inclusão corresponde, portanto, a um paradigma que não apenas valoriza a diversidade, mas, enxerga as diferenças como vantagens durante o estabelecimento das relações de solidariedade e de colaboração. Contextos sociais que prezam pela inclusão não há espaço para inércia, uma vez que os indivíduos respondem às mudanças, agindo sobre elas, as transformam (Camargo, 2017).

Progressivamente os discursos excludentes e estigmatizados sobre as diferenças presentes na diversidade que forma nossa sociedade começaram a perder espaço, enquanto que os discursos e ações em favor do respeito e da valorização dessa diversidade seja ela física, biológica, social, cultural, de gênero, sexualidade, de raça, de etnia, de religião, de língua, entre tantas outras, vão sendo potencializados.

Nesse cenário de transformação social encontra-se mergulhada a escola, que vem sofrendo modificações e sendo orientada a deixar de ser um espaço padronizador, passando a valorizar e receber as diferenças: a ser mais aberta e diversa. E, nesse processo de reestruturação,

a entrada das crianças com deficiência representou um importante marco social, o que é reflexo de uma luta histórica para a emancipação destas que por séculos ficaram à margem da sociedade, à margem da educação formal (Borges, *et al.*, 2017).

Contudo, ao considerar as pessoas que fazem parte do espectro autista, os desafios a serem enfrentados ganham uma dimensão maior, visto que os comportamentos estereotipados manifestados por parte delas são uns dos fatores que mais se destacam no âmbito social, o que pode ser um obstáculo para o estabelecimento de relações entre estas e o ambiente ao qual estão inseridas (Suplino, 2009).

Visando minimizar estas questões é fundamental que professores, gestores e demais atores do contexto escolar conheçam mais sobre o transtorno do espectro autista (TEA), para que assim vejam esses estudantes com potencialidades reais para o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico (Barbosa, 2018).

Considerando ainda que as relações interpessoais e a aprendizagem de uma pessoa começam no lar, é necessário que a educação tanto advinda da família, como da escola estabeleçam novas configurações, que ofereçam respostas plausíveis às necessidades dos alunos de diferentes graus de ensino. O olhar sobre o autismo, nos leva um pouco além, pois esta influência da família pode repercutir de modo negativo ou positivo na inclusão destes alunos ao longo do processo de escolarização, o que pode gerar algumas consequências e impactos para a vida social no presente e no futuro. Estas pontuações levam-nos ao objetivo geral que é compreender a influência da família e da escola durante o processo de inclusão do aluno com autismo.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 PELOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Adotada como política pública, a Educação Inclusiva é uma medida relativamente antiga e o Brasil assumiu esse compromisso em 1990 ao assinar o acordo de construção de um sistema educacional inclusivo durante a Declaração Mundial de Educação para Todos em conferência da UNESCO. E, posteriormente, em 1994, quando se tornou signatário da Declaração de Salamanca. A partir de então ocorreram mudanças, que refletiram na legislação do país frente a esta demanda educacional.

De acordo com Ferrari; Sekkel (2007 p. 641), “a concepção de educação inclusiva busca contemplar a atenção para as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos”.

Com a iniciativa da Educação Inclusiva no Brasil, grupos que antes eram marginalizados do sistema de ensino, passaram a ter seu potencial reconhecido e, por consequência, houve um aumento ao acesso à educação para os mesmos, como acontece com o aumento de matrículas de pessoas com deficiência (PcD) na rede regular de ensino.

A Educação Inclusiva tem como objetivo central garantir a participação do aluno com deficiência, preferencialmente, no ensino regular, o qual deve se estruturar para promover respostas às necessidades de cada aluno, para que este alcance uma aprendizagem efetiva (Brasil, 2008).

Ao considerarmos a inclusão de alunos com TEA é possível perceber avanços na legislação principalmente no tocante ao acesso e permanência na escola, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/1996), que no seu artigo Art. 59 traz “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. O Estatuto da pessoa com deficiência (lei nº 13.146/2015) reforça em seu artigo 27 que:

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 parênteses (Lei nº 13.146/2015, artigo 27).

Considerando o caso específico dos alunos com TEA, destacamos a Lei Berenice Piana (lei nº 12.764/2012), que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Esta lei também estabelece que a pessoa com TEA deve ser considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Assim, é possível notar que as políticas progridem no estabelecimento dos direitos e prescrevem ações para que os materializem, mas, a aprendizagem ainda apresenta inúmeros entraves, um dos mais expressivos é o despreparo dos profissionais da educação e a ausência de recursos e suporte destinado a atender aos alunos com TEA. Neste sentido, Cunha (2020, p. 52) relata: “percebemos que, com a necessidade da educação inclusiva, criam-se leis, mas, nem sempre, existem possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola.”

A falta de preparo dos professores para ensinar os alunos com TEA em grande parte das vezes está relacionada à formação insuficiente ao longo da vida acadêmica, isto porque a temática da inclusão escolar é vista de forma pontual e superficial na graduação, cabendo ao educador buscar na formação continuada atualização e preparo relativos à temática, o que muitas vezes ocorre após alguma necessidade, como a presença de alunos com autismo na classe, ou simplesmente pelo interesse pessoal do docente (Adurens; Vieira, 2018).

O que fica claro é a necessidade de informação e conhecimento sobre o TEA para que gestores, professores e demais profissionais da educação possam de fato prestar um atendimento digno e conforme orienta a legislação vigente, somente assim a inclusão escolar ocorrerá para este público de alunos que é crescente a cada dia.

1.2 DISCORRENDO SOBRE O AUTISMO

Apesar do termo TEA ser relativamente novo, desde o século XIX há um entendimento de que os transtornos da primeira infância estão associados à influência dos fatores biológicos e ambientais sobre o desenvolvimento dos indivíduos. A história específica do autismo se inicia apenas em 1940, com os trabalhos realizados pelo psiquiatra infantil Leo Kanner, ele descreveu em seus estudos um novo transtorno, chamado por ele de autismo infantil (Whitman, 2015).

De acordo com Kanner (1943) dentro da condição do autismo, as crianças apresentam uma incapacidade de se relacionar de modo “normal” com outras pessoas, os relatos dos pais delas apontavam uma autossuficiência, como se estivessem dentro de um casulo, ou que elas demonstravam mais felicidade quando estavam sozinhas. Esse isolamento geralmente ocorre desde o início da vida, e sempre que possível a criança com autismo ignora e bloqueia tudo que venha do mundo externo, o toque físico, ou algum barulho que possa perturbar essa solidão podem ser ignorados ou caso isso não seja suficiente, podem ser sentidos dolorosamente como uma intromissão angustiante (Kanner, 1948).

As características apontadas por Kanner pode estar presente ou não nas pessoas com TEA, isto porque com o avanço do entendimento sobre o transtorno pôde-se perceber que cada indivíduo apresentará características específicas que são associadas ao TEA, assim como outras que são associadas às singularidades de sua própria personalidade. Em outras palavras, as pessoas, inclusive a pessoa com TEA, se desenvolvem com o meio social. Para Souza e Ferrete (2020, p. 48),

A conhecida expressão de que a pessoa com TEA “vive em seu mundinho”, ou “no seu quadrado” serve como forma de entender e respeitar a sua singularidade, contudo, não precisa ser pretexto para a acomodação desta neste “mundinho”, uma vez que é o convívio e trocas com outras pessoas que a torna competente para o uso da linguagem de forma efetiva e a capacita para participar do mundo de significações. (Souza e Ferretel, 2020, p. 48).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quarta Edição (DSM-IV), publicado pela AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 31-86 – tradução nossa), o autismo corresponde a um transtorno do desenvolvimento com o qual as pessoas podem apresentar características diversificadas e que podem gerar: comprometimento na interação social; problemas de comunicação e durante a realização de atividades; comportamentos repetitivos, estereotipados e/ou limitados.

Não há um consenso da comunidade científica sobre a origem etiológica do autismo, ainda que vários estudos tenham tentado atribuir sua causa apenas à origem neuropsicológica, fatores genéticos, ambientais, entre outros, também podem estar relacionados. O que é um consenso entre os estudiosos da área é que o autismo é um transtorno que atinge o desenvolvimento dos indivíduos. Para Whitman (2015, p. 20):

Por definição, indivíduos diagnosticados com autismo exibem seus sintomas antes dos 36 meses de idade. Ele é uma condição que emerge gradualmente, com sua trajetória do desenvolvimento variando consideravelmente de um indivíduo para o outro. Crianças com autismo variam, não apenas em termos de gravidade ou padrão dos seus sintomas, mas também em sua resposta a programas de intervenção precoce. (Whitman, 2015, p 20).

O diagnóstico do autismo normalmente ocorre por volta dos três e quatro anos de idade, ou um pouco mais tarde, quando as crianças começam a frequentar a escola, isto porque antes dos três anos muitas das características do transtorno ainda não foram visualizadas claramente. Dentre estas características o atraso na interação social e na comunicação são as mais difíceis de perceber, uma vez que as características do desenvolvimento esperadas para essa faixa etária em qualquer criança são semelhantes a algumas características do autismo (Whitman, 2015).

O que pode ocorrer corriqueiramente é que ao questionar as famílias sobre o surgimento dos sintomas elas afirmam que seus filhos eram “normais” até os três anos, aparecendo após isso, as primeiras manifestações do autismo, e Serra (2010) relata que até para os médicos há essa dificuldade em concluir o diagnóstico antes dessa idade, o que pode estar ligado ao fato de que até o primeiro ano e oito meses o bebê possui uma pré-linguagem, caracterizada por balbucios, ecolalia, repetição do que o adulto tenta lhe dizer, e que não apresenta intenção de comunicação.

Diante disto, é necessário destacar que do ponto de vista clínico e educacional, a intervenção precoce, caracterizada pelo atendimento intensivo antes dos cinco anos de idade nas crianças com autismo pode oferecer muitos benefícios, levando a um desenvolvimento mais habitual dentro da faixa etária esperada (Serra, 2010).

A demonstração dos comportamentos estereotipados pelas pessoas com autismo é uma das características que mais se destacam na esfera social, o que pode representar um obstáculo para o desenvolvimento de relações entre elas e ambiente, o que por consequência pode trazer implicações significativas nas relações interpessoais que ocorrem em vários espaços sociais, como a escola. As instituições de ensino necessitam estar organizadas para receber estes alunos, e muito mais que isso, para possibilitar que eles permaneçam, socializem com seus pares e de fato aprendam.

Todavia, mesmo a melhor proposta pedagógica pode estar fadada ao fracasso se a escola não incluir outros protagonistas nesse processo, isto porque a aprendizagem não acontece somente no ambiente escolar, é importante, para tanto, a participação da família da pessoa com autismo para potencializar o processo de inclusão social e escolar.

1.3 FAMÍLIA E FILHOS COM DEFICIÊNCIA

A família representa uma unidade social significativa, uma vez que ela corresponde ao primeiro grupo que o indivíduo é inserido logo ao nascer, nela ocorrem as primeiras relações pessoais, o que a torna uma unidade interdependente na medida em que os relacionamentos estabelecidos entre seus integrantes gerarão influências, seja de modo individual ou ao grupo como um todo. Essas influências podem ser observadas tanto de forma positiva como negativa, mas o fato é que, a família representa uma instituição poderosa e exerce importantes papéis, sejam eles no âmbito do comportamento, da personalidade, da moralidade, do psicológico, da cultura e do social de um indivíduo (Buscaglia, 2006).

A influência das relações familiares em seus membros fica mais evidente naquelas famílias que apresentam filhos com deficiência, visto que receber um filho com alguma deficiência se torna uma experiência inesperada, que demandará mudanças de planos e expectativas dos pais e demais familiares (Fiamenghi; Messa, 2007).

É natural durante o período de gestação que os pais desejem receber um filho “saudável”, que não possua deficiência e que possa crescer como qualquer outra criança. Contudo, Lopes; Kato; Corrêa, (2002, p. 70), destacam que “quando esses mesmos pais se deparam com a realidade do filho desejado ter alguma(s) deficiência(s), muitos sentimentos podem aflorar. As respostas a essa realidade, tanto sociais como familiares, podem ser desde a proteção excessiva até a rejeição”.

Ao considerar a família que tem um filho com deficiência, observa-se que seus desafios são intensificados pelos muitos pré-requisitos

advindos das particularidades inculcadas pela deficiência. Fiamenghi e Messa (2007) relatam que os pais podem ter dificuldades em educar seus filhos com deficiência, e salientam que essa dificuldade pode emergir da ideia equivocada de que seu filho é uma pessoa limitada e restrita em muitos aspectos, o que pode gerar uma educação e cuidados diferenciados entre estes filhos e os demais que não possuem deficiência. Os autores destacam também que essas crianças e adolescentes necessitam, assim como qualquer outra, de conceitos e limites essenciais para a vida em família e na sociedade. Dessa forma, a família que possui filho com deficiência ou com TEA pode atuar como incentivadora de suas potencialidades ou como inibidora das mesmas.

Diante destas premissas Silva e Dessen (2001, p. 140) destacam a importância da orientação sobre o transtorno, desde seu aspecto clínico até o social, visto que, entender mais profundamente a dinâmica e funcionamento destas famílias, “constitui um caminho promissor para a compreensão do desenvolvimento destas crianças e de sua adaptação ao meio”.

Neste sentido, é importante que a partir do diagnóstico de autismo as famílias sejam orientadas a respeito do tratamento, e sobre a necessidade de acompanhamento terapêutico com outros profissionais que auxiliem no desenvolvimento integral da criança, contudo, é fundamental respeitar o tempo que as famílias precisam para entender esse mundo novo que se descortina (Ignácio; Uhmman, 2021).

Para o desenvolvimento pleno da criança com autismo no convívio familiar e escolar uma equipe multiprofissional se fará necessária, que poderá ser composta por psicopedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros. Posto que,

as intervenções são de grande importância para o desenvolvimento das crianças com TEA, pois é possível trabalhar as áreas que mais afetam a criança, e fazer com que ela consiga se desenvolver de uma maneira melhor (Ignácio; Uhmman, 2021, p. 14).

A família é, portanto, um elo importante na vida do indivíduo e, quando devidamente orientada sobre como proceder diante do diagnóstico de seu filho, estará mais preparada para ajudá-lo ao longo do processo de inclusão em todas as esferas sociais, como exemplo, no ambiente escolar.

1.4 INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM TEA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA DIVERSIDADE

A Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, lei nº 12.765 de 2012 institui as diretrizes necessárias para o acesso e permanência dos alunos com TEA na rede regular de ensino, cabendo aos pais o dever e direito em matricular seu filho, e a escola o dever em receber o aluno dando o suporte pedagógico para a sua aprendizagem.

Para possibilitar a permanência, a lei citada destaca que os estudantes com TEA tem o direito de ter na sala regular um profissional denominado de acompanhante especializado 2, que na Lei de Inclusão (lei nº 13.146 de 2015) é denominado de profissional de apoio escolar. Esse profissional é destinado para auxiliar o aluno enquanto estiver na escola, para tanto “[...] exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas[...].” (Brasil, 2015, at. 3º, inciso XIII). O profissional de apoio escolar é importante para efetivar o direito de permanência dos alunos TEA no ensino regular, na medida em que eles irão auxiliá-lo em vários aspectos da vida escolar, contudo, é necessário destacar o compromisso do professor regente, que em parceria com este profissional deve desenvolver estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão do estudante.

Outra diretriz estabelecida na Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA para possibilitar a permanência do aluno com autismo, refere-se à necessidade de formação e capacitação dos profes-

res diante dos principais aspectos da Educação Inclusiva (Brasil, 2012). Para tanto, as iniciativas de formação docente necessitam valorizar a diversidade existente em nossa sociedade, e assim reconhecer a importância da inclusão em todas as esferas sociais, dentre elas a escola, e a partir disso direcionar saberes e práticas que favoreçam a inclusão de todos os alunos, inclusive daqueles com TEA. Todavia, Falcão (2023) resalta que a formação de professores para a educação inclusiva não deve ocorrer por meio de iniciativas pontuais, mas sim por meio de um processo contínuo de aprendizado e ações que acompanhem as mudanças, conquistas e avanços na sociedade.

O processo de reestruturação da formação docente para atender a diversidade existente na escola, e assim favorecer a inclusão, deve ser pensado juntamente com o professor e não apenas para ele, se estabelecendo por meio de uma ação reflexiva e dialógica com aqueles que estão no “chão da escola”, e que ao longo de sua vida profissional reúnem experiências exitosas ou não, contudo todas elas com um valioso aprendizado. Dar vez e voz para os profissionais que têm alunos com alguma deficiência ou dificuldade na aprendizagem é fundamental para saber as vivências em sala, as estratégias pedagógicas utilizadas, os anseios, as frustrações, e acima de tudo, os pontos que estes consideram importante que sejam revisados e discutidos.

Atingir essa compreensão da formação docente para a diversidade pode favorecer a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, que respeita a individualidade de cada aluno e disponibiliza os recursos adequados para o seu desenvolvimento escolar, social e emocional, o que por consequência aumenta a possibilidade de aprendizagem e promove a participação de todos (Falcão, 2023).

Aos professores cabe uma função essencial no processo de inclusão do aluno com TEA, mas é preciso reforçar que essa tarefa deve ser realizada de forma conjunta. Isto posto, é necessária a participação dos gestores, funcionários do setor administrativo da escola, funcionários responsáveis pela limpeza, porteiros, e demais envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das últimas décadas a Educação Inclusiva vem ganhando força e a cada avanço na legislação mundial e brasileira a garantia dos direitos das pessoas com deficiência ganha mais diretrizes para sua efetivação no mundo real. Enfatizamos aqui o mundo real porque a inclusão já ficou por muito tempo apenas prescrita na lei, muitas vezes sendo feita como um “faz de conta” nas instituições de ensino. É essencial pensar que há um aluno real, com características e sentimentos que anseia aprender, e, portanto, necessita que os envolvidos neste processo se empenhem.

Para a família cabe a responsabilidade diante do acompanhamento terapêutico com profissionais que possam auxiliar no desenvolvimento integral do aluno, uma vez que essas intervenções possibilitam trabalhar os aspectos que mais afetam a pessoa com autismo, como os relacionados a comunicação, a interação social e comportamental. Quando esses aspectos são trabalhados de forma assertiva, podem contribuir significativamente para a aprendizagem do aluno.

Para a escola cabe a responsabilidade frente a sua reestruturação física e, sobretudo, pedagógica, investindo em formação docente para a diversidade, que necessita ser realizada a partir do olhar dos professores que convivem com os alunos com TEA. Diante disso, queremos enfatizar a necessidade de dar voz para aqueles que vivem na prática com esses alunos, experienciando situações bem-sucedidas e outras frustrantes, mas, em ambas aprendendo a cada dia variadas estratégias para a promoção da aprendizagem. A partir dessa escuta atenta para identificar os pontos centrais e assim direcionar estratégias para uma formação docente, o aluno com TEA terá maiores chances de ter uma educação de qualidade que reconhece e valoriza a diversidade.

REFERÊNCIAS

ADURENS, Fernanda Delai Lucas; VIEIRA, Camila Mugnai. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 18, n. 2, 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 31-86.

BARBOSA, Marily Oliveira. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.

BORGES, Maria Leonor; MARTINS, Maria Helena; LÚCIO-VILLEGAS RAMOS, Emílio Luís; GONÇALVES, Teresa Paula Nico Rego. Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Educação**, 30 (2), 7-31., 2017.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.19 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, DF: Presidente da República, 1996.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 1-6, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Digitaliza Conteúdo, 2020.

FALCÃO, Francisca Thanísia de Freitas. A formação de professores na perspectiva da inclusão de estudantes autistas: uma revisão narrativa. **RECIMA21-Re-**

vista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, v. 4, n. 7, p. e473564-e473564, 2023.

FERRARI, Marian AL; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

FIAMENGI JR, Geraldo A.; MESSA, Alcione A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.

IGNÁCIO, Taiane de Souza; UHMANN, Silvana Matos. Transtorno do espectro autista e família: relação que contribui (ou não) para a inclusão escolar. **CADERNOS Macambira**, v. 6, n. 1, p. 174-192, 2021.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous child*, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

LOPES, Gislaine Bacarin; KATO, Lucila Suemi; CORRÊA, Patricia Ribeiro Campos. **Os pais das crianças com deficiência**: reflexões acerca da orientação em reabilitação motora. São Paulo: Psicologia: teoria e prática, v. 4, n. 2, p. 67-72, 2002.

SERRA, Dayse. **Autismo, família e inclusão**. *Polêmica*, v. 9, n. 1, p. 40-56, 2010.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Deficiência mental e família**: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 17, n. 2, p. 133-141, 2001.

SOUZA, Evaneyde dos S.; FERRETE Rodrigo B. **Práticas educativas de linguagem e inclusão [recurso eletrônico]**: estudo de caso de um aluno com transtorno do espectro autista na Educação Profissional e Tecnológica/ Evaneyde dos Santos Souza, Rodrigo Bozi Ferrete. EDIFS, Aracaju, 2020.

SUPLINO, Maryse. Currículo Funcional Natural. **Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**, 2009.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, 8p.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. UNESCO, 2019. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em 10 mar 2024.

WHITMAN, Thomas L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books, 2015.

A hand is shown from the top left, with the index finger pointing towards a stack of books on the right. The books are stacked vertically, with the top book having a green cover. The background is plain white.

FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA ACERCA DO USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS COM ALUNOS DISLÉXICOS

Emerson dos Santos Lima

E-mail: Emerson.lima.professor@hotmail.com.

Fabiana de Oliveira Andrade

E-mail: Fabiana.pot@hotmail.com.

Anaceli Aparecida Fonseca Cruz

E-mail: Fonsecamrs@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Para compreender a dislexia, deve-se saber primeiramente que ela não é uma deficiência física ou cognitiva, ou transtorno como o Autismo e as diversas síndromes, mas uma disfunção ou dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, a dislexia é transtorno específico de aprendizagem e é acometida aos alunos com um baixo desempenho na leitura e escrita considerando o nível de exatidão, velocidade ou compreensão do que se lê/escreve, de acordo com os seus resultados e de avaliação individual, em função da idade cronológica, do nível de escolaridade, vivências e capacidades definidas a partir do meio de convivência escolar/social.

Assim o termo dislexia, cujo prefixo “*dys*”, do grego, significa imperfeito, como disfunção e “*lexia*”, também do grego, referente ao uso de palavras; tornou-se, publicamente conhecida, como incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica no ano de 2003 (Teles, 2004), antes disso, era conhecida como “Cegueira verbal congênita”, “dislexia congênita” etc.

Com o passar dos anos, estudos acerca desta disfunção vêm ganhando força e uma presença cada vez maior na sala de aula, para tanto, utilizou-se de diferentes atributos para melhor atender a carência de novos recursos para alfabetizar alunos disléxicos. Esses recursos são utilizados por uma parcela de professores como um instrumento de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem de crianças com dislexia, e esse fenômeno tem causado, nestes pesquisadores, autores desta produção científica, grande inquietação.

Diante do exposto, vale ressaltar que este estudo surgiu de inquietações durante o curso de Graduação em Pedagogia, mais especificamente, na disciplina Estágio Supervisionado 3 – Educação Especial e Inclusiva, quando, então, deparamo-nos com crianças disléxicas. Tais inquietações estão relacionadas às vivências diárias dos alunos. Embora esse distúrbio já pareça não soar mais como algo novo em ambientes

educacionais, é possível visualizar, tanto na esfera pública como em algumas escolas da rede particular de ensino, a grande carência de informações e métodos específicos de ensinamento (*sites*, jogos, programas, conteúdo apropriado e seguro para crianças) com maior necessidade de atenção quando se trata do desenvolvimento escolar, justificando, assim, a relevância deste estudo.

Mediante o surgimento de alguns questionamentos de cunho pedagógico, destaca-se: De que forma a tecnologia pode contribuir para que um aluno disléxico seja realmente inserido numa classe? Pressupõe-se que as tecnologias em sala de aula podem auxiliar o professor com a finalidade de sanar esses questionamentos, alfabetizar e aumentar a capacidade de leitura de alunos disléxicos, obtendo resultados positivos a curto e médio prazo.

Logo, o objetivo deste texto é relatar as experiências de alunas de Pedagogia na compreensão dos fatores que implicam no desenvolvimento estudantil de crianças com dislexia, a partir do uso de tecnologias no âmbito escolar. Especificamente, pretende-se apontar as reais competências desses métodos e sua interferência no processo de ensino e aprendizagem; averiguar o desempenho do professor sobre a utilização desses métodos inovadores como estratégias de alfabetização e mensurar de que forma essas tecnologias acrescentam no amadurecimento intelectual de crianças às quais essas ferramentas vêm sendo aplicadas.

Para auferir os objetivos propostos, foi necessário traçar um perfil teórico-metodológico. Nesse sentido, vale ressaltar que este estudo está centrado na pesquisa qualitativa, visto que a finalidade é esclarecer as inquietações que surgiram mediante as vivências de realidade de disléxicos e o quanto os seus professores e mestres buscavam novos meios para despertar seu interesse; com abordagem bibliográfica, cuja base está fundamentada nos estudos teóricos de Lima (2016), Duarte (2009) e Stolk, Casagrande e Bernhatd (2013).

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, é importante sobrelevar que este estudo se caracteriza como estudo de caso, onde foram

observadas duas crianças com dislexia, sendo que a primeira (Aluno A), com 8 anos de idade, é estudante do 3º ano (Ensino Fundamental I); e a segunda (Aluno B), com 12 anos de idade, é estudante do 6º ano (Ensino Fundamental II), de uma escola pública da cidade de Tobias Barreto, estado de Sergipe. Ambos os alunos tiveram seus comportamentos observados no ambiente escolar, reconhecendo problemas e dificuldades, especificamente na leitura/escrita e no seu comportamento social.

Vale citar que esta produção acadêmica está dividida em quatro sessões, onde, na primeira, a “**Introdução**”, são apresentados os objetivos e a fundamentação teórico-metodológica. A segunda sessão, intitulada “**Recursos metodológicos: funções e desafios na educação inclusiva**”, trata a respeito de como os recursos tecnológicos desempenham um papel fundamental e de grande significância como aliados dos profissionais da educação, que se veem diante do desafio de trabalhar com discentes da educação especial.

A sessão três, cujo título é “**Os recursos tecnológicos no desenvolvimento estudantil de crianças com dislexia: o HVirtua, Hot Potatoes e o Geogebra**”, na qual aponta a utilização dessas tecnologias como ferramenta para alfabetização, buscando fornecer ainda, a melhor forma de utilizá-las para extrair todo o potencial possível de seu aluno. Por último, as “**Considerações Finais**”, que apresentam o resultado desta pesquisa.

2 RECURSOS METODOLÓGICOS: FUNÇÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nos dias que correm, a sociedade vive cada vez mais imersa em um mundo onde a tecnologia se encontra inserida em praticamente todos os meios. Seu acesso é facilitado e desperta curiosidade, principalmente nas crianças que lidam com algumas ferramentas sem a menor dificuldade. Em função disso, a tecnologia se transformou em aliada no processo de ensino e aprendizagem, e, nesse processo, estão incluídos os alunos disléxicos.

“Essas tecnologias, que também podem ser chamadas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), têm dado vultosas contribuições para a educação” (Lima, 2016, p.21), e elas também auferem bons resultados a alunos que enfrentam dificuldades no aprendizado, a exemplo de alunos disléxicos.

Por se tratar de uma dificuldade de aprendizagem, a dislexia merece toda concentração e devotamento por parte dos profissionais da educação, visto que eles serão responsáveis pelo ensino direto dos educandos, e pelo desenvolvimento de suas atividades, objetivando sempre melhores métodos para o êxito de seus alunos, sendo que, para isso, podem contar com o uso de recursos tecnológicos para realizar sua missão de forma satisfatória e integradora. Se essa concentração e devotamento para a educação inclusiva já iniciam no período da graduação, ou seja, no processo de formação do professor, os resultados serão ainda mais satisfatórios.

Figura 1: Desenho no Geogebra



Fonte: <<https://www.brooklin.ea.org.br/2016/08/utilizando-sotwarre-geogebra/>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

Todavia, é necessário esclarecer um ponto que implica negativamente no desenvolvimento educacional de crianças disléxicas em seu âmbito escolar, sendo esse revés, a ausência de uma metodologia de ensino adequada para lidar com esse público específico, como o uso de programas, jogos e *sites* que impliquem direta e positivamente na concentração do aluno, para que ele possa mais facilmente aprender.

A ausência dessas ferramentas de auxílio acaba por acarretar num sério prejuízo, que, normalmente, é percebido na fase da alfabetização e do letramento, e que pode ser levado adiante nas demais fases, a depender, exclusivamente, do tipo de acompanhamento cedido a esse educando, e que, conseqüentemente, resulta na maior adversidade deste contexto, tanto para o aluno, sendo o maior prejudicado; como para o professor, que se vê de mãos atadas diante da realidade.

Para que tal problema possa ser solucionado, é importante proporcionar ao professor em formação, meios que o façam desenvolver métodos que possam ser inseridos em sua rotina de sala de aula, onde incluam o aluno que necessita de atividades dotadas de especificidades que facilitarão sua vida enquanto discente.

Kenski (2009) reitera que:

[...] um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para o exercício da função docente. O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas. (Kenski, 2009, p.103)

Em seu pensamento, a autora fornece uma relevante mensagem, ao dizer que o professor deve exercer seu papel de facilitador da aprendizagem por meio da aplicação da prática pedagógica, assimilada teoricamente durante toda sua formação, assim como também ter a responsabilidade e habilidade de saber adequar toda sua abordagem às peculiaridades do aluno, e de maneira verdadeiramente inclusiva, isto é, criando situações para esse determinado fim. Entretanto, para que isso seja possível, esse profissional deve ter uma capacitação específica, para poder suprir todas as dificuldades vividas pelos discentes da educação especial.

Devido à falta de formação do professor na graduação, ele ainda não está preparado para detectar estes problemas. [...], por isso os professores devem especializar-se para que este aluno não sofra tanta discriminação na vida escolar, uma vez que este ainda não recebe um acompanhamento adequado para superar esta dificuldade (Rodrigues; Silveira, 2018, p.3).

Quer dizer, o docente, ou futuro docente, deve estar consciente de sua responsabilidade e, enquanto agente de transformação, ter obrigação moral e ética de buscar capacitar-se para saber identificar possíveis sintomas de dislexia ou demais distúrbios de aprendizagem.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), declaração que rege a educação nacional, seu Artigo 5º reitera que o aluno, cuja aprendizagem indica dificuldades evidenciadas ou limitação em seu desenvolvimento educativo, corresponde ao grupo de educandos que têm necessidades especiais e que, por sua vez, devem ser submetidos à diagnóstico profissional, para que possam ter garantidos seus direitos a um suporte especializado por parte das instituições de ensino. Apesar disso, o que se pode visualizar na prática, está longe de coincidir com o que estabelece a Legislação, mas, sim, o oposto, na maioria dos casos.

O disléxico geralmente demonstra insegurança e baixa autoestima, sentindo-se triste e culpado. Muitos se recusam a realizar atividades com medo de mostrar os erros e repetir o fracasso. Com isto criam um vínculo negativo com a aprendizagem, podendo apresentar atitude agressiva com professores e colegas (Araújo, 2007, p. 1).

Alunos que, mesmo diagnosticados, deveriam usufruir do acompanhamento de uma equipe especializada, sequer conseguem sentir-se iguais a seus colegas, já que, à medida que eles não avançam da mesma maneira, sentem-se inferiores e constrangidos, o que acaba por agravar ainda mais o problema, levando-os até a desenvolver um comportamento agressivo.

Sobre o que esperar do professor, Moreira e Gomes (2016, s.p.) são bastante propícios, quando afirmam, em suas colocações, que “Distúrbios e transtornos, como a dislexia, necessitam da intervenção de outros profissionais, mas também de um trabalho específico por parte dos professores em sala de aula, para complementar essa intervenção”.

Em meio a essa conjuntura, é válido sobrelevar que a educação é um processo contínuo e, como tal, é preciso sempre se reinventar. Nesse prisma, a tecnologia surge como uma ferramenta docente reformadora, já que ela se apresenta como uma ponderosa aliada no processo de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com dislexia.

Mendes (2009) corrobora da mesma ideia e afirma que é de grande valor que o professor faça uso dos recursos que a tecnologia oferece, desligando-se da aula tradicional e apresentando algo novo para os alunos, uma vez em que tais recursos atraem a concentração para o conteúdo a ser ensinado.

A tecnologia atua, diretamente, na contribuição para o trabalho do docente com alunos especiais, visto que os contributos da tecnologia se devem à fascinação que elas causam nos discentes, sejam eles especiais, ou não; o que representa grande aporte na educação.

Perante o exposto, Mendonça (2021, p.4) destaca que

[...] enquanto o uso da tecnologia na educação ainda pode ser discutido, o seu uso na educação inclusiva deve ser obrigatório já que muitos estudantes precisam desse meio para aprender, para mostrar seu potencial, é que o uso das tecnologias além de possibilitar uma aprendizagem significativa, aproxima e fortalece a relação professor-estudante. (Mendonça, 2021, p.4).

Para os discentes que mostram algum tipo de dificuldade, a tecnologia tende a simplificar a aquisição do conhecimento de maneira mais lúdica, isto é, a partir do instante em que o educador deixa a educação tradicional para trás e torna-se mediador em seu papel, buscando possibilidades, caminhos e novas alternativas para que seu aluno possa desenvolver-se. Assim, este profissional faz do conhecimento algo mais acessível e com menos percalços a serem superados.

Segundo as perspectivas de Valente (2003), o uso dos recursos tecnológicos na educação especial tem contribuído cada vez mais no processo de aprendizagem de alunos com distúrbios. Ele destaca ainda a importância dessa metodologia, que consegue, de fato, incluir os alunos, sem os asfixiar na educação tradicional, mas respeitando as diferenças e realidades de cada um.

Nesse aspecto, Rosa (2013, p. 13) corrobora com essa ideia, dizendo que “não se pode negar a importância da tecnologia para a educação, para levar os alunos a um conhecimento diferenciado, um conhecimento único, que poderá motivá-los ainda mais no aprendizado”. Logo, sendo a utilização de recursos tecnológicos, em sala de aula, uma valiosa ferramenta de ensino, poderá oferecer, ao professor, novas estratégias de ensino e, a seu usuário disléxico, a oportunidade de desenvolver ludicamente a prática da escrita e da leitura, tamanho o encantamento que essa estrutura o proporciona.

Com base no exposto, e em conformidade com os autores citados, é evidente afirmar que a postura adotada pelo professor, ou futuro professor, isto é, seu papel na realização da prática, diante dos alunos da educação especial, intervém diretamente no processo de aprendizagem dos próprios alunos, e que são determinantes para seu fracasso ou sucesso educativo, e que o uso de tecnologias educacionais apropriadas, se bem utilizadas em favor do processo de ensino e aprendizagem de alunos especiais, com foco, aqui nesta produção científica, para o aluno com dislexia, é uma estratégia ímpar para o avanço educacional desse discente.

Por isso, ressalta-se que, a seguir, é tratado justamente sobre a importância do uso dessas tecnologias, inclusive dando exemplos de alguns desses recursos, no desenvolvimento escolar de crianças disléxicas.

3 OS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO ESTUDANTIL DE CRIANÇAS COM DISLEXIA: O HVIRTUA, HOTPOTATOES E O GEOGEBRA

Para todas as vertentes de formação da vida de um ser humano, suportes para seu desenvolvimento devem ser estabelecidos e classificados ao desenvolver de suas atividades. Assim também acontece no contexto da educação escolar em seu âmbito formal e informal.

Com o passar dos anos, o processo de ensinar e aprender adaptou-se necessariamente às necessidades dos alunos – atitude tomada desde os primórdios da educação no Brasil. Nesse sentido, Lima (2016) assevera que o marco da educação escolar brasileira foi o ano de 1549. Para este autor:

Esse período, março de 1549, precisamente, foi marcado pela chegada dos primeiros jesuítas ao País, que, capitaneados pelo Padre Manuel da Nóbrega, tinham o objetivo de levar a fé católica aos moradores da região com terras recém-descobertas à época, os

índios. Por entenderem que não seria possível catequizar os índios, sem que eles soubessem ler e escrever, os jesuítas iniciaram, então, um trabalho educativo, dando início ao processo educacional brasileiro. (Lima, 2016, p.18).

Como exposto pelo autor citado, os jesuítas catequisavam os povos originários, priorizando o ensinamento às crianças, tomando, como justificativa, a facilidade de aprendizagem e buscando seu desprendimento dos costumes nativos.

Ao trazer essa realidade para a sala de aula, e entendendo que os jesuítas atuavam como professores, é possível depreender que esses docentes compreendiam o entorno social de seu aluno, suas competências, habilidades, percalços e desafios, para, então, guiá-los pelo melhor caminho em destino à sua formação acadêmica, no caso citado, a fé católica.

Contextualizando com a prática pedagógica contemporânea, essa tentativa de trabalhar as competências e habilidades de alunos com necessidades educativas especiais, neste caso específico, os disléxicos, como é o foco deste trabalho; é considerada um grande desafio para o professor, pois seu processo de formação docente o capacitou apenas para formar alunos cognitivamente capazes de aprender e assimilar o conhecimento a ser transmitido em sua totalidade.

Infelizmente, por conta da deficiência na formação docente, muitos professores não sabiam como trabalhar as competências e as habilidades dos alunos com necessidades educativas especiais, como citado acima, e isso prejudicava, sobremaneira, toda a vida estudantil e acadêmica do discente. Assim, o aluno que tinha algum tipo de deficiência ou dificuldade psicológica tinha sua liberdade limitada, e, em alguns casos, eram privados do acesso aos estudos.

Com o avanço das ciências e inúmeras pesquisas, essa problemática tem sido contornada de forma cada vez mais possível e eficaz. Alguns professores estão adotando métodos, chamados aqui de recursos

tecnológicos que facilitam a aprendizagem dos alunos, e os estão levando para a sala de aula, tornando, assim, o conhecimento acessível a todo o alunado.

“Os alunos com menores rendimentos escolares não podem ser considerados como ‘pessoas menores’, pois, com o devido acompanhamento, também eles poderão atingir as metas estabelecidas pela sociedade” (Duarte, 2009, p. 15); e o acesso à tecnologia são importantes contributos para isso.

Partindo desse pressuposto, é importante despertar no professor, o desejo de se perguntar a quais ferramentas tecnológicas é seguro recorrer, sua praticidade e eficácia, e como elas podem auxiliar no dia a dia da vida acadêmica dos alunos, tenham eles dificuldades cognitivas ou não.

Professores são formadores e interferem diretamente na vida de uma criança e em seu futuro como cidadão crítico e reflexivo. Por isso, lidar com crianças disléxicas, traz maiores responsabilidades já que estes alunos necessitam de uma atenção maior, e precisam que se tenham métodos diversos de abordagem e que se adequem à sua linha de raciocínio e suas limitações. Duarte (2009) nos alerta a isso afirmando que:

A inexistência da ajuda adequada no momento certo pode contribuir para a formação de indivíduos excluídos socialmente e com muita dificuldade em superar todos os desafios que lhes venham a ser colocados ao nível pessoal, social e profissional. Com isto, torna-se muito importante que a escola disponibilize aos alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, no tempo preciso, professores, técnicos, meios e métodos adequados para o acompanhamento de alunos com dificuldades. Só assim os seus problemas poderão ser superados, desenvolvendo, à medida que vão obtendo êxito escolar, a sua auto-estima (Duarte, 2009, p. 15).

Somando-se a essas afirmações, com atenção mais voltada para a insistente busca por métodos que possam ser inseridos no meio escolar,

e que sejam desenvolvidos de forma positiva e inseridos facilmente na rotina estudantil de alunos com algum tipo de transtorno, deficiência e/ou dificuldade, é importante atentar-se ao que diz Stolk, Casagrande e Bernhatd (2013), que mostram ainda mais a relevância do uso dessas ferramentas, ao demonstrar que é necessária:

[...] a preocupação com esses distúrbios e transtornos que afetam o processo de aprendizagem destes alunos, tornando mais evidente a necessidade e promovendo uma corrida em busca de ferramentas tecnológicas que venham a solucionar ou ao menos amenizar as dificuldades inerentes ao processo educativo de disléxicos. (Stolk, Casagrande e Bernhatd, 2013, p. 2).

Para fomentar tais teorias, vale ratificar que foram observados dois alunos disléxicos. Essas observações foram feitas durante o Estágio Supervisionado 3 – Educação Especial e Inclusiva, disciplina obrigatória do Curso de Graduação em Pedagogia.

O primeiro deles, com 8 anos de idade (Aluno A), foi alfabetizado com o auxílio de ferramentas tecnológicas como recurso didático, o outro, com 12 anos de idade (Aluno B), que, durante o período de observação, ainda estava em processo de alfabetização com base tradicional, sem atividades apropriadas à sua disfunção.

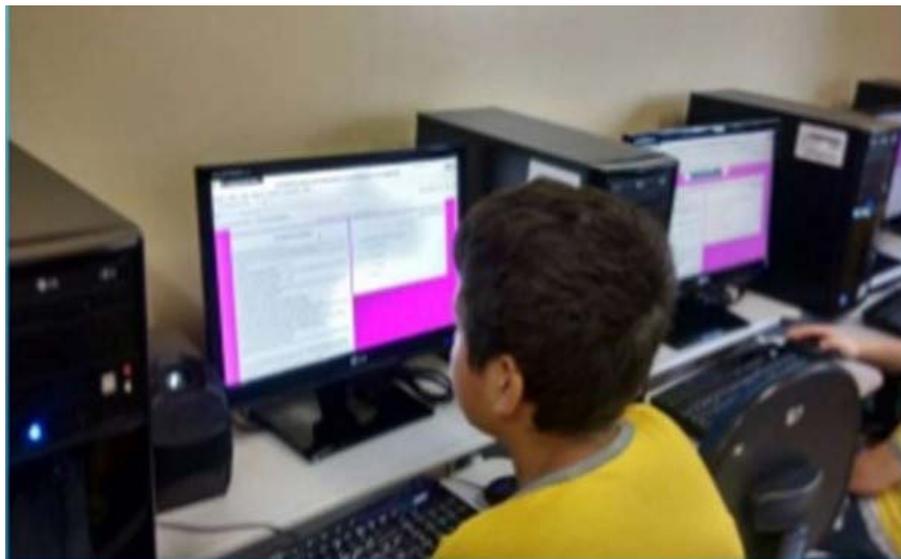
Ao serem observadas as práticas pedagógicas utilizadas pelas docentes, percebeu-se que a professora que ministra aulas para o aluno A, diariamente utiliza jogos que estão disponíveis na escola, como o ABC Colorido, caça-palavras, além de *tablets* e computadores conectados a *sites* que auxiliam essa prática diária. Ela desperta o interesse nos alunos, e mostra, na prática, como o uso de tecnologias, que são utilizadas com frequência pelos alunos, podem servir como um importante agente facilitador do aprendizado.

Contudo, a professora do aluno B, utiliza-se somente de métodos tradicionalistas, como a leitura por parágrafos aleatórios, a cópia e a

memorização de conteúdo, a organização e posicionamento das carteiras em fileira na sala. Vale sobrelevar, nesse prisma, que a prática adotada pela professora do aluno B não desperta o interesse dos alunos, e ainda pode prejudicá-los no aspecto da concentração e da socialização; interferindo, assim, diretamente no processo de alfabetização.

Pôde-se então, observar que, de início, o aluno A mostrou-se incapaz de codificar e decodificar palavras simples, inclusive seu nome e num curto intervalo de tempo, aprendeu a ler e escrever pequenas palavras, contando com o uso de tablets e o manuseio do site HVirtua, que se trata de um compilado composto por jogos de cunho claramente educativos, feitos especificamente para crianças que estão em seus primeiros anos de vida escolar. Todos os jogos encontrados nesse site são feitos a partir de três modalidades: fácil, intermediário e difícil. Nesse compilado de jogos, pode ser encontrado o programa HotPotatoes (imagem abaixo), que significa “Batata quente”, em inglês.

Figura 2: Jogos na Batata Quente.



Fonte: https://pt.slideshare.net/pingo_ste/atividade-hot-potatoes-soniahttps://pt.slideshare.net/pingo_ste/atividade-hot-potatoes-sonia. Acesso em: 27 mar. 2024.

Este é um recurso educacional usado para a criação de exercícios em forma de objetos digitais. Nele, encontram-se variadas vertentes em forma de aplicativos que permitem ao professor criar exercícios interativos como ferramenta facilitadora em sala de aula.

Isso confirma que as necessidades existentes no entorno da vida escolar de uma criança disléxica podem ser contornadas com o uso de recursos tecnológicos atrelados aos métodos de ensino e aprendizagem, e que o profissional da educação tem, como opções para o exercício de sua função em sala de aula, o auxílio de programas, jogos e *sites* encontrados na internet, usando-os como ferramenta e recursos diretos para lecionar; o que permite satisfazer a necessidade do lúdico na educação e vencer as dificuldades existentes no desafio de ensinar de forma divertida, fazendo com que os alunos estejam totalmente emergidos na disseminação do conhecimento obtendo assim, resultado positivos mais rapidamente.

Tendo em vista estas considerações, é relevante abordar, como exemplo para a realização desses objetivos atrelados aos desafios da docência, alguns programas que atendem à necessidade da demanda que se faz necessária no roteiro educacional dos professores. Um exemplo claro é o programa *Hot Potatoes*. Seu uso é positivo nas aulas com disléxicos, pois seu manuseio é de fácil aprendizagem, o que facilita para a criança e para o professor.

Quanto às suas competências como material didático, ele oferece um banco de dados com atividades específicas para cada dificuldade. No que se refere à leitura, apresenta palavras e imagens do entorno social que são reconhecíveis por qualquer criança.

Este programa é encontrado com facilidade em qualquer navegador, e abre, para o professor, um leque recheado de novas opções para trabalhar toda e qualquer matéria escolar, de todos os assuntos, em formas divertidas e atrativas, usando os recursos da era digital a seu favor. Ele pode ser manuseado através de *tablets*, computadores e até aparelhos de celular, que, depois de instalados, não necessitam estar conectados à internet.

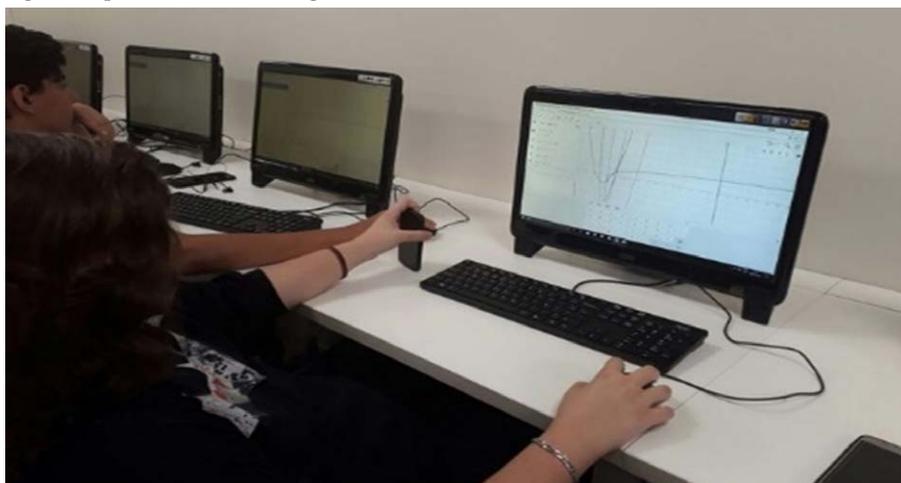
É importante ressaltar, porém, que o trabalho a ser desenvolvido com um aluno disléxico afunila um pouco mais as disponibilidades tecnológicas do professor, tendo em vista as dificuldades que este mesmo aluno apresenta – dificuldade na leitura, codificar e decodificar palavras, a troca de letras e números, dentre outras. Porém, mesmo assim, também é possível contar com o auxílio dessa ferramenta, pois, como bem dizem Stolk, Casagrande e Bernahadt (2003, p. 2):

Pretende-se então contribuir não somente para o amadurecimento do processo de ensino/aprendizagem dentro e fora da sala de aula, mas também promover o uso de softwares de exercitação como elementos de auxílio complementar a um possível tratamento das características inerentes ao distúrbio da dislexia. (Stolk, Casagrande e Bernahadt, 2003, p. 2).

Isso salienta ainda mais as disponibilidades do professor que poderá usar, neste recurso, a ferramenta do preenchimento de lacunas para, como atividade, reforçar as competências de seu aluno disléxico, relacionadas à leitura, sendo que, esta criança, bem como todas as outras, tenham sua atenção atraída pela facilidade do acesso e manuseio de itens tecnológicos.

Outro recurso que valida sua utilização em sala de aula é o *GeoGebra*, como demonstrado na figura abaixo.

Figura 3: Aprendendo com o Geogebra.



Fonte: <<http://novosite.ssps.org.br/public.asp?16585-28977-geogebra>>. Acesso em: 27 mar. 2024.

É um aplicativo automático, que reúne geometria, álgebra e cálculo. Esta ferramenta está mais voltada para trabalhos com a matemática, e permite, de uma forma inovadora, que a junção de suas características torne esta matéria tangível, ensejando, aos alunos, os desprendimentos dos desenhos, por eles considerados difíceis e quase impossíveis de serem executados em seus cadernos, tendo em vista que muitas crianças disléxicas podem demorar um pouco mais para ter total controle sobre sua coordenação motora fina, que dificulta o manuseio de lápis e caneta, pois:

[...] algumas áreas do nosso cérebro são responsáveis pelas ações motoras. Elas enviam mensagens, dosando a força, a agilidade, fornecendo feedback visual, tátil e auditivo, permitindo, dessa forma, o ajuste constante do movimento. Desta forma, qualquer alteração neurofuncional nas regiões cerebrais responsáveis pela entrada, processamento e execução da informação pode comprometer o desempenho produtivo envolvido no ato de ler e escrever (Okuda, *et al*, 2012, p. 2).

Portanto, o *GeoGebra*, além de tornar a matemática uma matéria acessível, interativa e divertida, auxilia no fortalecimento das relações sociais que o aluno produz ao utilizá-la. Permite ainda ser útil e adotar um caráter totalmente positivo quanto ao desenvolvimento relacionado ao raciocínio lógico matemático, característica indispensável e que deve ser formada em todo e qualquer ser humano, desde as séries iniciais, com o seu primeiro contato com as atividades que envolvam cálculo e algum tipo de necessidade de contagem.

Essa espécie de material se torna um ótimo instrumento utilizado para o desenvolvimento de atividades matemáticas e dinâmicas, que combinam conceitos geométricos e álgebra. Além disso, ele transporta um peso positivo na defesa de sua funcionalidade em sala de aula, pois permite ao aluno que se divirta enquanto aprende matemática.

A função do professor, no desenvolvimento desse material, é como um guia principal, para que a utilização desse recurso se dê de forma válida e coerente, já que, em sua dinâmica, faz com que a vida escolar de um discente disléxico se torne o mais prático e positivo possível. Um recurso que acrescenta a lista de ferramentas que auxiliam o professor na formação acadêmica de disléxicos é o *HVirtua*. Este, por sua vez, pode ser acessado através da internet, e seu formato se adapta principalmente a um computador.

Ele é dividido em dois níveis escolares, porém, nesta pesquisa, o foco é apenas ao que se refere à educação infantil e que auxilia no ensino de crianças com dislexia. Este site permite que, com a repetição das palavras, leitura de imagens, associação de sons a letras, dentre outras tarefas; o aluno disléxico passe a memorizar letras e veiculá-las aos sons com mais facilidade, podendo decodificar o som a partir da letra apresentada e, assim, formar palavras.

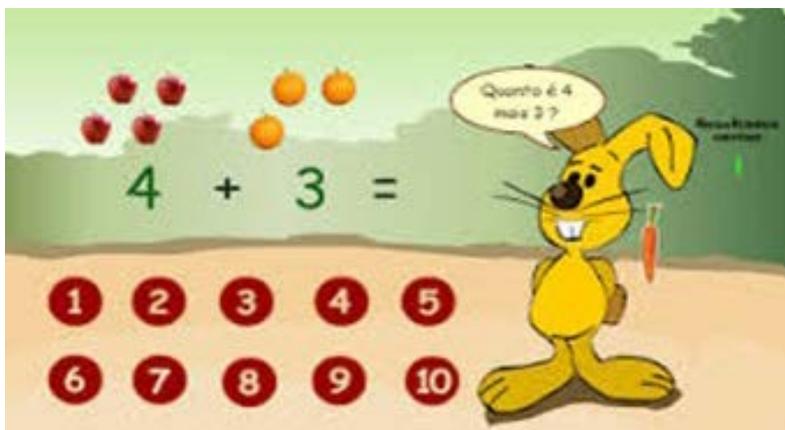
palavras a sons e objetos, além da educação social, regras básicas de convivência, regras de trânsito e até jogos que trabalham a atenção, a concentração e o raciocínio lógico das crianças. Alguns exemplos são os jogos “Corrida da Matemática” e “Coelho faminto”, demonstrados abaixo.

Figura 5: Corrida da Matemática



Fonte: <img.....0j0i24.CpFndqD_lmrc#imgrc=xLM2TNSqhZmizM:> Acesso em 20 mar. 2024.

Figura 6: Coelho Faminto



Fonte: <http://jogoseducativos.hvirtua.com.br/?s=coelho+faminto>. Acesso em 20 mar. 2024.

Ambos os jogos são voltados para equações de adição, onde as figuras infantilizadas e animadas do coelho que ganha cenouras a cada acerto de contas e de carros coloridos que avançam na corrida, também a cada acerto, levam a criança até perguntas simples representadas diretamente por números. Os jogos contam com música e cores vibrantes, características essas que chamam bastante a atenção de crianças, sejam elas disléxicas ou não.

Existem também os jogos “Brincando e Associando” e “Sílabas e Figuras”, dentre outros que também são encontrados no site HVirtua, e contam com imagens comuns na vida de qualquer criança educacionalmente ativa. As figuras de animais, alimentos, instrumentos musicais, roupas personificadas, entres outras coisas, acabam contribuindo, intensa e positivamente, em várias vertentes da vida escolar de qualquer criança, já que elas ajudam na memorização de letras, na compreensão de que, se a juntarem formarão sílabas, e, conseqüentemente, formarão palavras que estão ali representadas por meio de figuras bem divertidas.

Vale ressaltar ainda que todos esses jogos contam com a contribuição de um importante elemento que auxilia na alfabetização e no letramento de uma criança com esta dificuldade (dislexia), que são os efeitos sonoros disponibilizados pelo *site* (Leitura pausada das palavras que auxiliam na memorização destes sons e futuramente na escrita e leitura).

Esse componente tecnológico, vindo através da leitura das sílabas às quais deverão juntar para formar palavras, tem um peso muito elevado, quando se considera a hipótese de lidar com crianças com esse tipo específico de dificuldade, pois é notório que a dislexia é um déficit de atenção que atrapalha diretamente na aprendizagem.

O artifício da multimídia, atrelado a imagens infantilizadas, só ajudam a amenizar os percalços criados pela dislexia, pois toda ferramenta, quando bem direcionada, contribui para a evolução pessoal de cada criança de forma positiva.

Assim, em comum acordo com os escritores anteriormente citados, entende-se que os recursos tecnológicos corretos e específicos para cada atribuição, quando atrelados a uma boa orientação, usados de forma consciente, coerente e com uma finalidade minimamente idealizada, contribuem positivamente para a evolução direta de crianças acometidas aos predicados advindos da existência da dislexia em sua vida, e que o professor, ou futuro professor, enquanto formador em todas as vertentes que descrevem um aluno, independentemente de suas competências e habilidades, tem grande poder de interferir e mudar a vida de seus alunos a partir do exercício correto e capaz de suas funções enquanto formador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que a relevância do uso das tecnologias, aplicadas como recursos pedagógicos, representam um ganho indiscutível no processo de aprendizagem de todo o alunado, seja ele disléxico ou não, com a ressalva, ainda, que esse envolvimento com as tecnologias educacionais e a interferência positiva que ela causa, faz com que o aluno se impulsione, obtendo maior sucesso em todos os âmbitos de sua vida.

Por todo este trabalho, perdurou-se o pensamento sobre o quanto as tecnologias, associadas a um coerente e responsável manuseio do docente em sala de aula, podem ser extremamente relevantes, embasado nos resultados observados, no processo de construção da aprendizagem do estudante disléxico.

Sabendo-se, pois, que, o quanto antes a dislexia for diagnosticada, os professores podem auxiliar seus alunos a conviverem com ela, superando todas e quaisquer dificuldades advindas dessa característica, assim, conclui-se, então, que a dislexia pode e deve ser contornada de modo eficiente, com o auxílio de recursos tecnológicos, como os citados aqui neste artigo, trazendo para a sala de aula, no dia a dia de cada alu-

no, os benefícios que esses artifícios tecnológicos propiciam na construção do processo de ensino e aprendizagem do estudante disléxico.

Destarte, é meritório acentuar que capacitar o docente, ou, neste caso específico, os futuros professores, para usar ferramentas tecnológicas em sala de aula, seja para alunos com necessidades especiais ou ainda para os ditos “normais” é também de extrema importância. A tecnologia, por si só, não resolve os problemas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas é preciso que os profissionais da educação estejam preparados para o manuseio desses recursos, e essa capacitação deve ser iniciada ainda no processo de formação do professor, isto é, ainda na academia.

Vale sobrelevar que as pesquisas na área da dislexia ou na formação do professor para a educação especial e inclusiva não se limitam às observações aqui citadas, e que as inquiirições que as caracterizam devem continuar sendo levadas adiante, sobretudo as que abordem sobre o trabalho pedagógico do professor com alunos com esta disfunção, abrangendo novas descobertas que promovam a facilidade nos estudos e no desenvolvimento da vida acadêmica de disléxicos, tratando acerca do seu quociente de inteligência (QI) e as mais variadas formas de se contribuir para a vida do disléxico, seja dentro ou fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Simaia Sampaio Maia Medrado de. **Distúrbio e transtornos**. 2007. Disponível em <<http://psicopedagogiabrasil.com.br/disturbios.htm>> Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em 27 mar. 2024.

DUARTE, Joana Muchagata Madeira. **A multimídia na dislexia: tecnologia multimídia na reeducação da dislexia**. 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2009.

LIMA, Emerson dos Santos. **Educação a Distância no Instituto Federal de Sergipe**: um estudo de caso a partir de reflexões dos alunos concluintes do Curso Técnico em Administração. Dissertação de Mestrado, Unit, 2016.

MENDES, Lina Maria Braga. **Experiências de fronteira**: os meios digitais em sala de aula. Dissertação de Mestrado. – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **A educação inclusiva e as novas tecnologias**. VII Congresso Nacional de Educação. Maceió, 2020. Disponível em chrome-extension://efaidnbnmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://editora-realize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID5946_28082020222210.pdf. Acesso em 29 mar. 2024.

MOREIRA, Jaqueline Irala de; GOMES, Nataniel dos Santos. **Estado do conhecimento sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na aquisição da alfabetização e do letramento do aluno com dislexia**. 2016. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xi_jnlflp/resumos/estado_do_conhecimento_JAQUELINE.pdf> Acesso em: 27 mar. 2024.

OKUDA, Paola Matiko Martins et al. Coordenação motora fina de escolares com dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Revista CEFAC**, p. 876-885, 2011.

RODRIGUES, Maria Zita; SILVEIRA, Leila. **Dislexia**: Distúrbio de aprendizagem da leitura e escrita no Ensino Fundamental. 2018. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artides55511dislexia-disturbio-de-aprendizagem-daleiturae-escrita-no-ensino-fundamentalpagina1.html>> Acesso em: 27 mar. 2024.

ROSA, Rosemar. **Trabalho docente**: Dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. 2013. Disponível em: <<http://www.revistasdigitais.uniube.br/index.php/anais/article/view/710/1007>> Acesso em: 25 mar. 2024.

STOLK, A.; CASAGRANDE, C.; BERNHARDT, M. **Aprendendo com as sílabas: software de apoio ao aprendizado de crianças com dislexia**. In: Conferência Internacional sobre Informática e Educação – TISE, 2013.

TELES, Paula. **Dislexia**: Como identificar? Como intervir? 2004. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/viewFile/10097/9834>>. Acesso em: 27 mar. 2024.

VALENTE, José Armando. Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: Experiências na formação de professores para o uso da informática na educação. In: _____. (Org.). **Formação de professores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003.

A close-up photograph of a hand reaching towards a stack of books. The hand is positioned on the left side of the frame, with the index finger pointing towards the top of a book with a bright green cover. The stack of books is on the right side, with several books visible, including one with a green cover and another with a white cover. The background is plain white.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Evaneyde dos Santos Souza
E-mail: evaneydesouza@gmail.com

Anne Alilma Silva Souza Ferrete
E-mail: aferrete21@gmail.com

Joanna Angélica Melo de Andrade
E-mail: joh_bio@yahoo.com.br

A inclusão educacional perpassa a presença do aluno com deficiência e em situação de inclusão na sala de aula do ensino regular. Corresponde primeiramente a um compromisso com o respeito à diversidade e singularidade de cada estudante no ambiente escolar. A história da inclusão está envolta na forma como o “diferente” é percebido, acolhido, nomeado e atendido através dos tempos. Nessa história podemos perceber momentos de avanços, mas também de retrocessos, nos quais evidencia-se o caráter em construção da política e da cultura da educação inclusiva.

Aqueles que se debruçam sobre os estudos na área em questão, normalmente remontam a construção da cultura inclusiva a partir das fases onde historicamente percebemos formas diferentes de responsabilizar-se com a pessoa com deficiência na sociedade e sobretudo na escola. Assim, a primeira fase seria da marginalização – a qual até mais parece não fazer parte da história da cultura inclusiva, uma vez que, retrata o afastamento da pessoa com deficiência não só da escola, mas do convívio e participação social.

No entanto, essa fase de total abandono demarca que a política de inclusão educacional parte justamente da exclusão educacional, ou seja, de um questionamento do que se fazer com aqueles que não estão na escola, em um mundo que começa a discutir sobre direitos humanos, principalmente por volta de 1948, quando é criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nesse processo social de visibilidade das minorias e da necessidade de respeitar seus direitos, a educação também é provocada à mudança, de maneira que são criadas as escolas de educação especial para atender os alunos com deficiência. O que marca essa fase é a percepção do direito de tais alunos à educação, no entanto, de maneira segregada. Se reconhece as diferenças físicas, psíquicas, cognitivas e sensoriais, desde que esses alunos estejam separados daqueles considerados “normais”.

Depois, temos o que conhecemos como fase da integração, que assim como a anterior, há um apelo muito forte para uma visão médica a

respeito do aluno com deficiência na escola. Talvez esse seja um ponto crucial para a falta de entendimento sobre a inclusão educacional por muito tempo, pois enquanto para os demais alunos o planejamento do ensino e aprendizagem ficava sob a responsabilidade majoritariamente do professor – profissional que possui conhecimento e metodologias para o ensino – no caso dos alunos em situação de inclusão prevalecia o diagnóstico médico e as orientações de outros profissionais de como agir com tais alunos.

Em outras palavras, o aluno em situação de inclusão é integrado à sala de aula do sistema regular, mas de forma diferenciada e muitas vezes precisando se adaptar ao sistema de ensino, pois o foco está nas suas deficiências e não nas necessidades de aprendizagem como qualquer aluno.

Com a Declaração de Jomtien em 1990 – considerado um dos documentos mais importantes para a educação por concentrar a atenção na aprendizagem, bem como de promover a equidade, e, com a Declaração de Salamanca em 1994 – a qual estrutura não só a educação especial, mas também orienta o desenvolvimento de escolas inclusivas considerando, por exemplo, a orientação profissional, o currículo, a avaliação e a organização escolar, evidencia-se a educação como direito de todos, mas agora esses “todos”, preferencialmente, no ensino regular e tendo suas necessidades de aprendizagem atendidas.

A fase da inclusão educacional, propriamente dita, é essa que estamos tentando construir a cada dia, na qual a figura do professor e conseqüentemente a sua formação é fator primordial para a garantia de que alunos diferentes aprendam juntos. Para isso, precisamos agora focar não nas deficiências dos alunos, mas nas formas e meios de ensinar e de aprender. Essa visão é um salto qualitativo para a cultura da inclusão educacional e ao mesmo tempo um desafio para o professor, pois no bojo das transformações estão a formação e práticas pedagógicas voltadas para a diversidade.

Esse texto é uma construção teórica que tem como objetivo central discutir a temática da formação docente com vistas à educação inclu-

siva, norteados principalmente pelas ideias de formação a atuação docente de Libâneo (2010; 2013; 2023) que concentra seus estudos na importância da didática para o processo de ensino e aprendizagem, e, da percepção de inclusão educacional de Mantoan (2013; 2015), que foca o aspecto da aprendizagem e situações de ensino para a efetivação da política de inclusão educacional.

1. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE

Como formar professores para atuar com a diversidade na sala de aula? Teria alguma formação capaz de garantir o conhecimento teórico e prático para as diversas condições (físicas, sensoriais, cognitivas, psíquicas) e necessidades dos alunos?

Esses e outros questionamentos que possam surgir é um pouco da dificuldade que observamos no dia a dia da escola. Queremos e acreditamos que é possível uma escola mais acessível, sem, é claro, deixarmos de observar os desafios que a cultura inclusiva traz para o sistema escolar. Desafios estes que vão desde as lacunas existentes na formação dos profissionais da educação o que, por consequência, culmina muitas vezes em um despreparo diante do processo de inclusão; indo até a carência em recursos pedagógicos que contribuam para o desenvolvimento da educação numa perspectiva inclusiva.

Portanto, partimos da ideia de que é uma mudança de paradigma a educação pensada na perspectiva inclusiva, o que acaba por dificultar a sua implementação e desenvolvimento na cultura escolar.

Por uma questão normativa, a escola não pode negar o recebimento de alunos com deficiência, como podemos verificar na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) que diz no seu artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e apren-

dizado 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.

Por isso, a entrada deles é de suma importância para que toda equipe comece a pensar a implementação da educação inclusiva naquela determinada escola, ou seja, são os casos reais que provocam uma atenção sobre a questão, inclusive sobre o ensino e aprendizagem. Mantoan (2015), entende que a escola não deve se sentir ameaçada pela inclusão, no entanto precisa se abrir para novos saberes e novas formas de ensinar e avaliar a aprendizagem.

Precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. São as escolas que têm de mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas! [...] Não há o que negociar quando nos propomos a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte, diferenciado para os mais e os menos privilegiados. Meu objetivo, em uma palavra, é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas (Mantoan, 2015, p. 16-17).

Então, a implementação da educação inclusiva requer uma atuação em conjunto, mas independente do papel que os vários atores podem assumir no ambiente escolar, o foco precisa ser na aprendizagem dos alunos, e não somente no seu acesso à sala de aula. Uma vez que voltamos o olhar para a aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles em situação de inclusão, automaticamente precisamos pensar sobre a atuação do professor na sala de aula do ensino regular. Como então formar esse profissional para a diversidade?

Veja que não estamos falando em formação do professor para o ensino na educação especial. O nosso interesse recai sobre a sala de aula heterogênea, com diferentes necessidades de aprendizagem e individualidades. Longe de quereremos dar uma resposta acabada para o questionamento levantado, pois, entendemos que a formação para a inclusão educacional é aquela que primeiramente assume uma postura profissional de ensinar a todos e, conseqüentemente, que vislumbre as possibilidades de aprendizagem a partir, ou alicerçada em novas situações de ensino e aprendizagem.

Isso pode trazer pelo menos duas conseqüências para o ambiente escolar e principalmente para o professor: a responsabilidade deste em efetivar juntamente com a gestão escolar a inclusão educacional – visto que o foco é a aprendizagem do aluno; mas também tirar o peso do professor em ser “especialista” nas especificidades e condições físicas, psíquicas, cognitivas e sensoriais dos alunos, ainda que conhecimento sobre as deficiências ou dificuldades no aprender seja importante. A especificidade do trabalho do professor é com o ensino, e este, segundo Libâneo (2013), é um meio para que haja a progressão intelectual dos alunos, e, portanto,

o professor necessita de uma instrumentalização ao mesmo tempo teórica e técnica para que se realize satisfatoriamente o trabalho docente, em condições de criar sua própria didática, ou seja, sua prática de ensino em situações didáticas específicas conforme o contexto social em que ele atue (Libâneo, 2013, p. 10).

E se o contexto social que o professor atua vai modificando, obviamente o seu trabalho, a sua prática também vai se transformando, o que temos percebido com mais recorrência no século XXI pela rapidez com que as informações se propagam, sobretudo a partir da massificação das tecnologias digitais em todos os ambientes sociais.

A realidade do mundo digital é só mais um exemplo dos novos desafios ao fazer do professor. E a educação inclusiva faz parte dos

desafios da escola brasileira, que segundo o autor supracitado, é de construir uma educação emancipatória e democrática, voltada para o desenvolvimento das capacidades humanas por meio dos conteúdos.

Concordamos com a ideia de emancipação ou autonomia do aluno a partir do foco em seu desenvolvimento cognitivo e apropriação do conhecimento escolar, o que o oportunizará uma melhor participação social. Entendemos que a necessidade é de uma formação docente que articule os saberes e o desenvolvimento cognitivo do aluno às perspectivas ou necessidades sociais, afinal de contas, estamos formando alunos que munidos de conhecimento possam atuar nas várias situações da realidade.

[...] educar na escola sem perspectivas sociais e filosóficas claras torna-se um fazer fragmentário, um amontoado de fazeres sem um pensamento que articule modos de ser e realizar. Educar sem uma perspectiva relativa às condições em que o desenvolvimento humano pode se dar, e sem metas para esse desenvolvimento, é atuar tendo como resposta frustrações sucessivas. Educar tendo apenas uma concepção cognitivista – só a cabeça conta – pode levar à formação de seres sem valores e princípios. A formação dos educadores por esse ângulo é preocupante e merece cuidado se levarmos em conta os vários estudos que têm sido feitos (Gatti, 2016, p. 39).

Pensar a formação docente para a diversidade e desenvolvimento do aluno é muito mais abrangente que oferecer, por exemplo, uma disciplina teórica sobre a educação inclusiva na graduação. Diz respeito a atuação do professor de maneira intencional sobre o “que” ele ensina e o “como” ele ensina, sem perder de vista a compreensão e experiências sociais. Nesse sentido, ensinar constitui uma tarefa intencional que necessita ser estruturada tomando como ponto de partida o contexto social e as vivências do professor no decorrer de sua trajetória pessoal e formativa, assim como, as necessidades de aprendizagem do educando (Veiga, 2014).

Esse aspecto diferencia o professor de outras atividades profissionais, pois não é simplesmente saber conteúdos específicos e repassá-los para os alunos. O professor é o profissional que adquire na sua trajetória formativa conhecimentos teóricos e práticos com fim na aprendizagem do aluno, a partir de uma orientação didático-pedagógica.

Se considerarmos a indissociabilidade entre a aprendizagem e o ensino, ao falarmos em inclusão educacional destacamos a importância da formação do professor, pois o ensinar e aprender fazem parte de um mesmo processo e o professor que busca atender a uma educação inclusiva se utilizará das metodologias e estratégias que ampliem suas possibilidades de ensino e conseqüentemente de aprendizagem dos alunos, considerando a diversidade da sala de aula, uma vez que

a inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (Mantoan, 2015, p. 69).

Desta forma, se a educação inclusiva é alcançada a partir de práticas e métodos capazes de explorar ao máximo as realidades da sala de aula, é imprescindível para a formação do professor o entendimento claro do processo de ensino, o que leva ao estudo dos aspectos da didática, a qual se ocupa com “os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais” (Libâneo, 2013, p. 13).

Portanto, ainda que os desafios da sala de aula sejam constantes e se renovem conforme o contexto social e cultural, o professor que se atentar em sua trajetória formativa para os componentes do processo

didático – os conteúdos (que compreendem a sistematização do conhecimento), o ensino (que engloba desde o planejamento até os métodos e meios) e a aprendizagem (que diz respeito à assimilação de conhecimentos por parte dos alunos) – estará sempre repensando a sua prática a partir das necessidades reais.

Entendemos que o professor preparado para atuar para a diversidade é aquele que considere que entre os conteúdos e a aprendizagem dos alunos existe o ensino com todas as suas possibilidades didáticas e práticas pedagógicas.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Antes de tudo é preciso deixarmos claros que há diferentes vertentes sobre o que venha a ser uma prática pedagógica, por isso, temos que entendê-la a partir de uma concepção de educação que abraçamos. Uma vez que estamos falando de práticas pedagógicas inclusivas é de suma importância considerarmos princípios que norteiam a política da educação inclusiva. A Declaração de Salamanca representa bem o que queremos dizer:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Brasil, 1994. p. 16)

Como já discutimos, a inclusão educacional vai além da presença do aluno em situação de inclusão na sala de aula e trata-se de uma polí-

tica que evidencia o respeito à singularidade de cada aluno e a métodos de ensino que atendam as diferentes necessidades educativas.

Ela, a inclusão, se satisfaz a partir do momento que o foco na aprendizagem do aluno é atendido, e não queremos dizer com isso que será sempre exitosa, pois entendemos que faz parte de uma construção, por muitas vezes desafiante.

A educação inclusiva compreende diferentes grupos e perfis de alunos em que muitas vezes as necessidades vão além de mudanças físicas e estruturais. A escola deve ser, de fato, um espaço que garanta a todos os indivíduos o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento – com vistas ao exercício da cidadania deles. Em outras palavras, a inclusão não está em se oferecer “menos” ao aluno em tal situação, mas em promover condições para o seu desenvolvimento e participação social (Souza; Ferrete, 2020, p. 32).

O professor, obviamente, não acertará sempre nas suas escolhas didáticas para atingir o objetivo educativo, que é o aprendizado de todos, até mesmo porque, a estratégia metodológica que alcance um grupo de alunos, possivelmente não fará muito sentido para outro grupo de alunos. Aí está o desafio do professor: propor atividades de ensino que extraiam ou provoquem ao máximo o processo de aprendizagem dos alunos. E isso acontece por meio das práticas pedagógicas.

Segundo Franco (2016, p. 543), as “práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados”. Sempre haverá necessidade de fazer algo novo, de mudar estratégias metodológicas, pois a realidade impõe mudanças, assim também é na seara da educação, de maneira que a concepção da educação inclusiva já traz em si práticas pedagógicas diversificadas.

Para a autora supracitada, há uma relação entre prática pedagógica e técnica, no sentido de que em uma prática pedagógica bem cons-

truída há uma mediação humana, a qual não está submissa ao artefato técnico. Em outras palavras a figura do professor e a mediação didática realizada por ele por meio dos objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino possibilita a relação do aluno com a matéria.

Para Libâneo (2023), o bom ensino é aquele que provê as condições e meios para que o próprio aluno desenvolva seu conhecimento, esse processo de mediação que liga o aluno ao objeto de conhecimento recebe o nome de mediação cognitiva, a qual está intrinsecamente associada à mediação didática, na qual acontece pela intervenção do professor na relação entre o referido aluno e o conhecimento. O professor mediador não assume o papel de detentor de todos os conhecimentos, mas um profissional habilitado para criar meios e métodos que atinjam as necessidades específicas dos alunos, o que pode então promover um ensino inclusivo.

O professor é responsável em criar atividades que mobilizem o aluno, visto que a internalização de conteúdos depende de métodos que propiciem os alunos intervir ativamente nas informações adquiridas. Então, um ensino inclusivo que não promova uma mediação cognitiva, onde os meios utilizados não resultem em um acréscimo e desenvolvimento da aprendizagem não é bom.

Os conhecimentos sistematizados estariam subordinados às necessidades de compreender melhor ou vivenciar melhor as experiências de socialização. Num segundo significado, a educação inclusiva consistiria em prover as condições intelectuais e organizacionais para se garantir a qualidade cognitiva das aprendizagens. A qualidade de ensino teria como tônica ajudar os alunos a aprender a pensar teoricamente, a dominar as ações mentais conectadas com os conteúdos, a adquirir instrumentos e procedimentos lógicos pelos quais se chega aos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo. Esse entendimento de educação inclusiva não estaria em desacordo com a ideia de se considerar as caracterís-

ticas pessoais dos alunos, sua motivação, bem como os contextos socioculturais da aprendizagem. Essa segunda posição é, a meu ver, a mais adequada para se entender uma escola democrática, inclusive penso que as concepções de escola que desfoçam a centralidade do conhecimento e da aprendizagem podem estar incorrendo em riscos de promover a exclusão social (Libâneo, 2010, p. 56-57).

Portanto, na lógica da educação inclusiva, práticas pedagógicas são inclusivas quando a partir de uma boa mediação didática acontece a mediação cognitiva, e neste caso, cada aluno, seja com ou sem deficiência, traz seus conhecimentos prévios, que ao serem expostos a novas informações e conteúdos e atrelados a referida mediação didática, ascende cognitivamente a partir da assimilação de novos conceitos/conteúdos. Em suma, as situações de aprendizagem elaboradas e mediadas pelo professor são grandes aliadas a efetivação da educação inclusiva.

A prática pedagógica, por estar também atrelada às questões cotidianas, precisa muitas vezes de uma revisão, inovação e modificações para que alcance o maior número de alunos e para que faça sentido ao processo de ensino e aprendizagem naquele determinado contexto escolar. É seguindo esse pensar que Verdum (2013, p. 95) ressalta:

o professor aprende com o aluno, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe e tem para compartilhar.

Destarte, da mesma forma que a educação inclusiva não é um processo acabado, as práticas pedagógicas são aprimoradas mediante o contexto, as diferentes necessidades e também a partir da avaliação do professor em relação aos resultados obtidos. Para Mantoan (2013, p. 9),

na perspectiva inclusiva, possivelmente o professor precisará rever as próprias práticas ainda que “seja necessário abandonar a segurança de nossos saberes, dos métodos, e das linguagens que já possuímos, mas que também nos possuem”.

Portanto, além de todo arcabouço teórico e prático que o professor possua, sempre será importante uma formação atenta à diversidade e sensível às necessidades da sala de aula heterogênea. Não há prática pedagógica inclusiva se o professor não se responsabilizar pela criação de possibilidades de aprendizagem. Para isso, se faz necessário que aconteçam estratégias pedagógicas que perpassem também pelo processo de formação docente e que associem os conhecimentos, aos meios e recursos educacionais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional tem sido o centro de muitas discussões voltadas a qualidade e melhorias do sistema educacional. Algumas palavras e conceitos como diferença, diversidade, exclusão e inclusão ganharam visibilidade, principalmente a partir da Declaração de Salamanca (1994), bem como outras normas, pesquisas acadêmicas e principalmente o próprio contexto social e educacional.

O que entendemos e discutimos aqui é que pensar e agir de forma inclusiva requer um olhar atento para a necessidade do aluno em situação de inclusão, ou seja, por mais que as normas sejam garantidoras do acesso, é no ambiente escolar, na sala de aula que podemos ver a concretização, ou não, da política da inclusão – e conseqüentemente da cultura inclusiva.

A formação docente é uma peça chave para uma educação, de fato, inclusiva, uma vez que as práticas pedagógicas são, ou precisam ser, capazes de atender às demandas diversificadas dos estudantes, levando em consideração fatores individuais, coletivos, culturais e sociais. Tais práticas não estão prontas em um manual, elas são cons-

truídas a partir do comprometimento e envolvimento do professor com o conhecimento/conteúdo, estratégias de ensino, metodologias, seus próprios processos formativos e leitura do contexto sociocultural que está inserido.

A formação docente com vista a cultura da inclusão educacional é um processo contínuo, muitas vezes cheio de dúvidas, de medos e estranhamentos. Contudo, um trajeto possível, democrático e que requer articulação entre conhecimento, cooperação e colaboração entre os envolvidos (professores, alunos, equipe escolar), busca por possibilidades educativas e muito respeito pelo aluno e sua aprendizagem.

Por fim, entendemos que a educação brasileira ainda precisa superar muitas barreiras em relação ao aluno com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, principalmente na percepção da singularidade de cada aluno e na diversidade da sala de aula como possibilidades de novas práticas pedagógicas e oportunidade de construção de uma escola mais justa, mais acessível e que expressa a realidade. Essa mudança de concepção de escola é um dos caminhos para a cultura inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**, 1994. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Distrito Federal, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03 Acesso em: 14/03/2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. 2016. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 mar. 2024.

GATTI, Bernardete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. ANDRE, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. – Campinas, SP: Papyrus, 2016.

LIBANEO, José Carlos. As teoria pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. LIBANEO, José Carlos; SANTOS Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

LIBANEO, José Carlos. O papel da didática na formação do educador. Vídeo. 13mim31s. Publicado pelo canal IFRN Oficial. **IV Simpósio de Educação do IFRN – 9 de ago de 2023**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bCrUUNRkdmE&t=623s> Acesso em: 12 jan. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. 152p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? 1**. Reimpressão – São Paulo: Summus, 2015.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 14 mar. 2024.

SOUZA, Evaneyde dos S.; FERRETE Rodrigo B. **Práticas educativas de linguagem e inclusão [recurso eletrônico]**: estudo de caso de um aluno com transtorno do espectro autista na Educação Profissional e Tecnológica/ Evaneyde dos Santos Souza, Rodrigo Bozi Ferrete. EDIFS, Aracaju, 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em 14 mar. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Lições de didática**. Papyrus Editora, 2014.

VERDUM, P. de L. **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?** Educação Por Escrito, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 91–105, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376>. Acesso em: 14 mar. 2024.

A hand is shown from the top left, with the index finger pointing towards a stack of books on the right. The books are stacked vertically, with the top book having a green cover. The background is plain white.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA E O PROFISSIONAL DE APOIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SERGIPE

Joana Alice Andrade Santos
E-mail joanaadv.andrade@gmail.com

Jussilene de Jesus Santos de Souza
E-mail: jujss@hotmail.com

Allan Kardec Santos Barros
E-mail: allan.movabrazil@gmail.com

Michele Morgane de Melo Mattos
E-mail: michelemorgmattos@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, as pessoas com deficiência estiveram à margem da sociedade e, conseqüentemente, da escola pública e regular. Com a necessidade de escolarização da população, o processo educacional de indivíduos com deficiência foi realizado de modo segregado, em instituições especializadas, sob a perspectiva da educação especial, considerando que essa deveria ser a melhor forma de atendimento educacional aos estudantes com deficiência, à época. Desse modo, essa segregação impossibilitou a convivência e experiências entre estudantes com e sem deficiência, reforçando velhos mitos e criando preconceitos sobre a deficiência.

O direito à educação é essencial para se pensar em uma sociedade democrática e inclusiva. A educação é um direito preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Por meio dela, possibilita-se a formação pessoal e social, sendo fundamental a inclusão e participação de indivíduos com deficiência na sociedade, contribuindo com o enfrentamento ao preconceito e outras formas de violência, como afirmado pelos estudos de Costa (2015).

Embora os movimentos em prol dos direitos humanos tenham sensibilizado quanto à conscientização sobre a exclusão, segregação e marginalização da sociedade, foi somente a partir da década de 1980 que a Organização das Nações Unidas deu um importante passo, ainda inicial, ao estabelecer o Ano Internacional da Pessoa Deficiente¹, impulsionando o olhar sobre a pessoa com deficiência. A possibilidade da *integração* de estudantes com deficiência na educação escolar pública foi um passo importante, porém ainda limitado, já que esses tinham que se adaptar à escola, exigindo seu esforço para tal, o que muitas vezes poderia ser impossível, visto que não havia alteração da escola para atender às diferenças decorrentes dos (as) estudantes.

1 Termo utilizado pela ONU, à época.

Com relação à integração de estudantes com deficiência na escola regular, Cunha (2015, p. 34) destaca que:

Dentre os consideráveis benefícios para os alunos com deficiências, estaria a oportunidade de se integrarem a ambientes de aprendizagens mais desafiadores e viverem em contextos mais normalizantes e realistas, a fim de alcançarem aprendizagens mais significativas. O que se pretendia era a integração de alunos ao ensino regular usando meios normativos para adaptá-los aos comportamentos considerados normais. (Cunha, 2015, p. 34).

Mesmo considerando que foi um passo introdutório, a perspectiva da integração se orientava pelo princípio normalizante. Além disso, o que determinava a mudança do discente da turma de educação especial para a regular dependia exclusivamente de suas condições: conseguia acompanhar o padrão estabelecido na escola?

Contudo, a década de 1990 foi marcada pelo reconhecimento da urgência de promover educação por intermédio da universalização do acesso, pelo menos, ao ensino elementar, a todas as crianças e jovens em idade escolar. Nesse sentido, foram fundamentais a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, realizada em Jontiem, na Tailândia, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha, em 1994. A primeira deu origem à Declaração Mundial de Educação para Todos e a segunda à Declaração de Salamanca, ambos os documentos foram essenciais na implementação e reformas de políticas públicas de educação nos países-membros da ONU, como o Brasil (Unesco, 1994; 1990). Destaca-se que a Declaração de Salamanca orienta quanto ao direito dos estudantes, com e sem deficiência, a aprender junto e não mais em instituições segregadas do ensino público e regular.

Outro documento fundamental que contém importantes orientações sobre a inclusão de indivíduos com deficiência é a Convenção so-

bre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, os quais foram ratificados pelo Brasil em 2008, por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009). Esse Decreto faz algumas alterações nos artigos: art. 5º, § 3º e 84, inciso IV, da Constituição Federal, destacando os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, inclusive o direito de estudar em sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades.

No Brasil, ao reconhecer os Direitos Humanos como fundamentais, a Constituição da República Federativa do Brasil dispõe sobre os princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade (Brasil, 1988). Desse modo, ao destacar tais princípios, a Constituição Federal considera a diversidade entre os (as) estudantes e, portanto, estabelece que todos e todas têm direito à educação pública e gratuita, sendo um dever do Estado e da família. Também preconiza a garantia da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, assegurando que nenhum estudante deve ter negado o seu direito de conviver e aprender junto a seus pares, independentemente de sua condição sensorial, física, cognitiva ou outra qualquer.

Considerando esse direito, a Constituição Federal também estabelece, em seu artigo 208, inciso III, que o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência deve ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em acordo com esse entendimento, a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incorporou em seu texto os princípios de uma educação democrática. Nesse sentido, reforça o direito de todos e todas à educação, orientando sobre a matrícula de estudantes com deficiência, preferencialmente, na escola regular. Dessa forma, a educação especial, na perspectiva inclusiva, passa a ser uma modalidade que perpassa transversalmente todos os níveis, etapas e modalidades da educação e também oferece o atendimento educacional especializado (AEE), de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial (MEC, 2010).

Carvalho (2010, p. 17) define a educação especial como um

conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar. (Carvalho, 2010, p. 17).

Mas quem é a pessoa com deficiência? Atualmente, através da Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, art. 2º), a pessoa com deficiência é definida como aquela que apresenta: “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.” Cabe dizer que as pessoas com mobilidade reduzida não são consideradas pessoas com deficiência, mas apresentam dificuldades diversas, permanente ou temporariamente.

Quanto ao público da educação especial, segundo a resolução CNE/CEB nº 04/2009 (Brasil, 2009), é compreendido pelos (as) estudantes com deficiência de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos (as) com transtornos globais do desenvolvimento⁴; alunos (as) com altas habilidades/superdotação. Cabe destacar que dentre os transtornos globais do desenvolvimento encontra-se o transtorno do espectro autista. Não é considerado uma deficiência, porém, os direitos destinados às pessoas com deficiência são extensivos às pessoas autistas.

Dentre as demandas por apoio educacional de estudantes em situação de inclusão, têm sido frequentes nas escolas as demandas relacionadas ao transtorno do espectro autista. Esse transtorno é caracterizado por prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos que se manifestam no início do desenvolvimento da infância e podem limitar a vida da pessoa com TEA. Também podem apresentar prejuí-

zos na atenção compartilhada e reações extremas a estímulos sensoriais, dentre outros sinais importantes do espectro (APA, 2014).

O TEA pode ser classificado, de acordo com o DSM-5 (APA, 2014), em três níveis de suporte: 1, 2 e 3, a depender se o apoio necessário é menos ou mais substancial. Essa nova classificação desloca o foco do nível da gravidade do TEA (se é leve, moderado ou grave) para se concentrar no suporte que será oferecido.

Cabe também destacar que a incidência de indivíduos com autismo é significativa. As estatísticas do Centro de Controle de Doenças e Prevenção², dos Estados Unidos, apontam para 1 caso em cada 36 crianças com 8 anos de idade (CDC, 2020). Tais dados demandam efetivas perspectivas educacionais, médicas e terapêuticas, de acordo com suas características individuais.

Se a educação é um direito de todos e todas, a escola é acessível para receber os estudantes com TEA e toda a diversidade apresentada dentro desse espectro? Para ser acessível, são necessárias mudanças significativas para garantir não somente o acesso aos estudantes com TEA, como também condições de permanência. Alguns desafios vivenciados pelas escolas são: descumprimento das políticas de educação inclusiva, ausência de recursos materiais adaptados, como a Tecnologia Assistiva, escassez de profissionais de apoio à inclusão, formação docente que não atende à realidade dos (as) discentes com TEA etc. É seu direito estar e aprender na escola, junto a seus pares, e esses desafios precisam ser enfrentados e superados.

Neste texto, focamos na importância do profissional de apoio escolar para o desenvolvimento da criança com TEA, contribuindo com a mediação no processo de inclusão desse estudante, como também discutimos a situação desse profissional na rede de educação do estado de Sergipe. Enfatizamos, com isso, a urgência de se refletir sobre como tem sido efetivada a política de educação inclusiva na rede estadual

2 Centers for Disease Control and Prevention, USA.

de educação, no que concerne aos profissionais de apoio escolar e sua relação com o desenvolvimento do (a) estudante com TEA.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ACESSO E PERMANÊNCIA: O DIREITO DE APRENDER DE ESTUDANTES AUTISTAS

No ambiente escolar, estudantes com TEA podem lidar com situações diversas que dificultam o seu acesso e participação. Nesse sentido, ressalta-se que as leis federais, estaduais e municipais vêm como garantidoras do direito desses estudantes não somente ao acesso, como também às condições de permanência no ambiente escolar, desde a educação infantil ao ensino superior na rede regular de ensino nas instituições públicas e privadas.

Assim sendo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), apresenta políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos, independentemente de qualquer condição (Brasil, 2008). A PNEEPEI tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

À vista disso, orienta 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; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Desse modo, a PNEEPEI pode ser considerada uma política que afirma o direito humano à educação, fruto de uma luta árdua por equidade, igualdade de oportunidades, respeito e justiça.

No que concerne à educação e inclusão de estudantes com TEA, algumas dúvidas e questionamentos ainda circulam com relação ao que se é de direito ou não, como por exemplo:

- Não existe limite de alunos autistas em sala de aula, pois a matrícula para alunos autistas é obrigatória e está prevista na Lei n.º 7.853/1989 em seu art. 2º. Além disso, a Lei Federal 12.764/2012 (Brasil, 2012) diz que a pessoa com autismo não pode sofrer discriminação. É necessário ressaltar que a legislação brasileira não oferece subsídios de como esse trabalho pode se efetivar em sala de aula. Vale também considerar que, se é fundamental o olhar individualizado para cada estudante, fica inviável esse olhar em uma turma superlotada, sem profissionais de apoio, como ocorre na maioria das escolas brasileiras.
- A escola não pode se recusar a realizar a matrícula de pessoas autistas, sendo este crime passível de punição com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, conforme a Lei Federal n.º 7.853/1989, além de aplicação de multa de até 20 salários mínimos.
- As escolas e universidades precisam estar adaptadas para a realização do atendimento diferenciado pautado às singularidades de cada pessoa com TEA, tendo em vista que, para cada singularidade existam recursos e cuidados específicos com materiais didático-pedagógicos que busquem o entendimento de forma clara e coerente, assegurando o sistema educacional inclusivo, conforme a Lei Federal n.º 13.146/2015 em seu artigo 28º, XV.

Muitos também são os questionamentos e dúvidas acerca do direito a um “acompanhante especializado” para os estudantes com deficiência, incluindo os estudantes autistas e outros transtornos do neurodesenvolvimento. Tanto a Lei n.º 12.764/2012 (Brasil, 2012), em seu artigo 3º, como a LBI (Brasil, 2015), em seu artigo 3º, preconizam que, mediante comprovação de necessidade, há o direito dos referidos estudantes serem acompanhados em suas demandas da rotina escolar,

de acordo com as suas singularidades para apoio pedagógico, locomoção, higiene etc. Podemos pensar o quanto essa relação, na perspectiva da mediação para a construção do conhecimento, pode potencializar o desenvolvimento desses educandos.

Também é um direito desse estudante, como uma forma de apoiá-lo em seu desenvolvimento, o PEI - Plano Educacional Individualizado ou PDI - Plano de Desenvolvimento Individual. O PEI deve ser elaborado em conjunto entre professores (as) da Sala de Recursos, regentes de turma onde a criança está sendo incluída, demais profissionais de apoio à inclusão, sem deixar de considerar nessa construção a importância da parceria com a família.

Entretanto, a falta de apoio especializado para assegurar o seu direito de estar na escola e aprender junto aos seus pares é uma das barreiras que impedem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, principalmente, aqueles que apresentam o Transtorno do Espectro Autista, assim como outros transtornos do neurodesenvolvimento. Para acompanhar e atender ao estudante com TEA, uma das estratégias adotadas por algumas redes de ensino tem sido a bi/codocência, contratação de mediadores, de profissionais de apoio, de professores especialistas, estagiários, dentre outros profissionais. Seja qual for o profissional que exerce essa função, cabe destacar o papel importante do profissional de apoio especializado em mediar a aprendizagem da criança com TEA, buscando ajudá-la a realizar determinada tarefa que mais tarde, essa criança poderá fazer sozinha. Assim, traçamos, neste texto, um panorama do apoio escolar aos estudantes em situação de inclusão escolar que vem se constituindo na rede estadual de educação de Sergipe, em discussão no tópico a seguir.

3. PROFISSIONAIS DE APOIO NA REDE EDUCACIONAL DO ESTADO DE SERGIPE: O RETRATO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2018-2021)

Atualmente, observa-se uma maior prevalência e incidência de alunos com deficiência na rede estadual de ensino no Estado de Sergipe. Dados do Serviço de Educação Inclusiva (SEInC) da Secretaria do Estado da Educação, Esporte e da Cultura (SEDUC/SE) revelam que, nas 325 escolas estaduais, o aumento da matrícula entre os anos letivos de 2018 a 2019 saltou de 1.822 alunos matriculados para 2.964 (61% de aumento). Já em 2020, o Censo Escolar informou, de acordo com o mesmo levantamento, que foram 3.185 alunos com deficiência (Sergipe, 2021). Contudo, o quantitativo de profissionais para trabalhar com esse público está aquém do necessário. Tal afirmação é comprovada através dos números de profissionais de apoio contratados pela SEDUC, por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS – nº 01/2018), em que 35 profissionais de Apoio Escolar I e 110 profissionais de Apoio Escolar II foram convocados para atuar no serviço de educação especial inclusiva.

Tenório et al. (2019) informa que foi a partir da criação da PNEE-PEI e da Resolução 02/2001 do CNE/CEB que se possibilitou a inserção dos profissionais de apoio 1 e 2 na rede pública de ensino, dando a caracterização de cada profissional e suas funções: apoio 1 - monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008. p. 17) e, apoio 2 - profissional especializado, para apoiar o professor da sala comum no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial (CNE/CEB, 2001).

São as atribuições do profissional de apoio 1, de acordo com a Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 19/2010: trabalhar no apoio às atividades de locomoção, higiene e alimentação prestando auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência;

favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional; atuar no âmbito geral da escola, como auxiliar na Educação Infantil, nas atividades de pátio, na segurança e na alimentação, entre outras atividades; também devem ser orientados quanto à observação para colaborar no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

A nota ainda informa que não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas para estudante que integre o público da educação especial na perspectiva da inclusiva nem se responsabilizar pelo ensino desse aluno, ou seja, esse profissional não realiza o apoio pedagógico e passa a auxiliar os alunos nas atividades de higiene, alimentação e locomoção.

No tocante à função do profissional de apoio 2, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, anuncia, em sua redação, um serviço de apoio pedagógico especializado realizado na sala comum mediante: atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial; atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Brasil, 2001, p. 2).

De acordo com a Nota Técnica do MEC/SEESP/GAB nº 19/10, não há exigência com relação à formação necessária para os profissionais de apoio 1 que atuam no ambiente escolar, pois o documento expressa apenas as atividades que devem ser exercidas por esse profissional, que abrangem o atendimento às demandas discentes do público em questão. Foi evidenciado em Sergipe que, no PSS de 2018, a exigência mínima solicitada para exercer a função de apoio 1 era o nível médio (PSS 01/2018, item 2.8.1).

Pereira Neto (2009) enfatiza o professor de apoio 2, indicando que sua função é contribuir com a inclusão escolar, considerando-o pro-

fissional habilitado ou especializado em educação especial. Também destaca o seu papel de auxiliar a criança com deficiência, o professor regente e a equipe técnica. Foi evidenciado em Sergipe que, no PSS de 2018, a exigência mínima solicitada para exercer a função de apoio 2 era ter nível superior no curso de Pedagogia ou quaisquer licenciaturas (PSS 01/2018, item 2.7.2).

Ao nosso ver, o modelo em questão é baseado na divisão e hierarquia entre educar e cuidar, tarefas intimamente interligadas. O cuidado também é pedagógico e pode ser incluído no Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma meta para desenvolvimento do estudante autista, a depender de suas condições e nível de suporte. Não dispensamos a importância do trabalho de um e muito menos do outro profissional, mas destacamos que essa relação deve ser colaborativa, sendo fundamental para o desenvolvimento do estudante com TEA, assim como sua integração com a equipe pedagógica.

3.1 OS PROFISSIONAIS DE APOIO PEDAGÓGICO EM QUESTÃO E A PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO

Sem dúvida, as leis e políticas voltadas ao acesso, participação e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação possibilitaram muitos avanços com relação à educação inclusiva. Com relação ao profissional de apoio escolar, uma pesquisa (Mendonça; Neto, 2019, p. 5) verificou que a presença e a atuação do docente de apoio na escola “acentuaram os progressos na aprendizagem e no desenvolvimento intelectual do aluno deficiente, bem como na elevação da autoestima do discente acompanhado e conseqüentemente um melhor desempenho na sua escolarização”.

Entretanto, ainda existem grandes desafios, principalmente para o profissional apoio escolar mediador, em relação à adequação das metodologias e didáticas aplicadas ao ensino e aprendizagem no contexto

educacional. Uma vez que é necessário assegurar educação de qualidade para todos, a inclusão escolar é uma realidade que exige desses profissionais, assim como dos demais envolvidos nesse processo, compromisso, respeito e necessidade de aprender sobre o outro e suas singularidades.

Ainda é necessário pensar a relação entre docente regente de turma, de Sala de Recursos e os profissionais que executam o apoio pedagógico. Este último, embora seu trabalho consista na adaptação de método, didática e estratégia no acompanhamento de estudantes em situação de inclusão, a relação empreendida entre a criança e o (a) professor (a) de apoio revela mais do que somente o trabalho de adaptar atividades. É um processo de mediação, pois se encontra entre o (a) estudante e o (a) docente da turma.

O trabalho desses profissionais implica em inúmeros desafios, como mediar a aprendizagem de estudantes em situação de inclusão, sendo nosso foco os estudantes autistas. Nesse sentido, há a necessidade de discutir em conjunto as estratégias a serem implementadas no sentido de assegurar o sucesso do ensino e aprendizagem dos estudantes em questão. Mas o que se tem no cotidiano escolar é uma relação distante entre quem ensina e quem media esse processo, resumida à elaboração do PEI e dos relatórios semestrais dos estudantes, sem uma discussão ou um retorno reflexivo de desempenho do que foi aplicado como estratégias na atenção a esses estudantes. Uma relação de colaboração é essencial na sala de aula, tornando-se referência para os discentes.

O apoio escolar mediador do ensino e aprendizagem é um dos elementos-chave para a educação inclusiva, entretanto, ainda é necessário disponibilizar, no calendário acadêmico e na rotina escolar, um espaço para refletir sobre a caminhada desse processo, avaliar a condução do trabalho, oportunizar que aqueles que estão lado a lado com os estudantes em situação de inclusão participem do planejamento das aulas, para que sejam incluídas nele as peculiaridades dos estudantes com TEA.

Nesse sentido, vale considerar a perspectiva do ensino colaborativo (Vilaronga; Mendes, 2014) como essencial ao desenvolvimento de estudantes autistas ou com deficiência, pois eles podem se perceber como os demais colegas, sob a regência dos docentes em questão e não exclusivamente do profissional de apoio como frequentemente acontece nas escolas.

O ensino colaborativo trata-se de uma prestação de serviço de educação especial, no qual um educador comum e o educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes proporcionando avanços no tocante a efetivação da educação inclusiva. Mendes, Almeida, Toyoda (2011, p. 84) informam que ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, para apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educativas especiais, evitando que eles sejam encaminhados para classes especiais ou de recursos, e para que o professor especializado que vai até a classe comum na qual está inserido possa colaborar com o professor do ensino regular.

Para Freitas (2013), a perspectiva colaborativa tem se constituído em uma vertente importante para o desenvolvimento da educação especial, ou mesmo para relação dessa modalidade com o ensino comum da rede regular. O trabalho colaborativo contribui para que a escola se torne inclusiva, propicia uma reflexão entre os docentes que se apoiam mutuamente. Silva (2008, p.84) mostra que, a interação do professor de apoio e do professor regente propicia o aprendizado dos alunos no trabalho colaborativo, pois “ninguém é mais que ninguém, o especialista não é mais do que o docente, mas parceiro na busca e organização dos saberes que possibilitem a resolução de problemas e o crescimento profissional”.

3.2 A IMPORTÂNCIA DO APOIO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES AUTISTAS

Através do presente estudo, podemos constatar a existência de várias legislações relacionadas à inclusão, tendo em vista a dificuldade do acesso e das garantias fundamentais para estudantes com TEA, seja na educação básica ou no ensino superior. Uma vez que alguns estudantes com TEA podem apresentar determinadas limitações e cada um se mantém distinto, o (a) professor (a) de apoio possui um papel fundamental nesse processo de ensino e aprendizagem. Por meio deste profissional, podemos inserir o (a) estudante com TEA no âmbito escolar por meio de um acompanhamento especializado, com a adaptação do currículo, de métodos e de atividades propostas, atendendo às necessidades discentes, propondo atividades de socialização com a turma, quebrando assim alguns paradigmas existentes em nossa sociedade.

Embora já tenhamos avanços com relação às políticas públicas para a inclusão das pessoas com TEA, podemos constatar que existe falta de conhecimento com relação ao básico, que é a inclusão em sua maneira ampla e sem discriminação. Desta feita, a pessoa com TEA tem o seu direito assegurado por lei a todas as garantias fundamentais e principalmente dentro do âmbito escolar. Tanto a nossa Carta Magna, quanto o tratado de direitos humanos, passando pelo ECA, Lei Berenice Piana, até chegar a Lei Brasileira de Inclusão.

Uma forma de desrespeito ao direito à educação e inclusão do estudante autista é o que o cotidiano escolar revela quanto à formação docente, visto que esta ainda apresenta fragilidades no que diz respeito ao autismo e à educação na perspectiva inclusiva. Cabe questionar: Quais as perspectivas da formação docente relacionadas à inclusão de estudantes autistas? A formação docente deve se pautar é na perspectiva humana, considerando a sua diversidade, sendo essa a sua base e não a homogeneização dos (as) estudantes, que dilui as suas diferenças

como vem sendo feito. Será essa a perspectiva da formação docente que tem sido efetivada nos cursos de graduação e licenciaturas?

Ainda prevalece o discurso de que “*não fomos preparados para atender estudantes com TEA na rede regular de ensino*”. Entretanto, essa dependência de preparação confirma, como declara Costa (2015), a heteronomia docente, a dependência de modelos prontos e acabados, desconsiderando a diversidade que há dentro do TEA. Nesse sentido, é urgente uma formação inicial e continuada que relacione, contraste e reflita sobre a teoria e a prática, a academia e o chão da sala de aula, a universidade e a escola pública.

Nesse sentido, consideramos, neste texto, como fundamentais no processo de inclusão escolar a formação continuada e a perspectiva do ensino colaborativo, firmando um apoio entre docentes e demais profissionais envolvidos com esse processo. Tendo em vista que o (a) docente é um (a) agente transformador (a), por meio de uma diversidade de metodologias de aprendizagem, adequando-as ao perfil discente, o (a) professor (a) de apoio pedagógico pode colaborar com a sua inclusão, participação e comunicação escolar, com a elaboração de metas e o desenvolvimento de atividades de acordo com sua faixa etária e seus interesses, proporcionando-lhe autonomia e estimulando a sua interação social com os demais colegas. Assim, seja na rede pública ou privada, o professor de apoio é um direito assegurado às pessoas com deficiência e TEA.

Com base nas indicações legais citadas ao longo do texto, considerando a atuação dos profissionais de apoio, em qualquer perspectiva, é importante levar em conta a necessidade de formação pedagógica voltada à inclusão escolar, participação na elaboração do projeto político pedagógico, dos planejamentos e da avaliação do trabalho desenvolvido junto aos (às) estudantes com TEA. Esse aperfeiçoamento das práticas pedagógicas pode ocorrer por intermédio dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e acompanhamento da Equipe Pedagógica de

cada Instituição. Também é importante considerar o incentivo desses profissionais à participação em cursos promovidos pela Secretaria de Educação, na perspectiva da formação continuada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos trazer à discussão a importância do profissional de apoio para o desenvolvimento de estudantes com deficiência, mais especificamente aqueles que apresentam o transtorno do espectro autista, em suas demandas cotidianas. A depender de suas peculiaridades, além de apoio profissional pedagógico, esses (as) estudantes podem precisar também de suporte para alimentação, higiene e/ou locomoção.

Na sala de aula, são muitos os entraves que podem dificultar a participação da criança com TEA, dificultando também o seu acesso ao conteúdo escolar. Nesse sentido, cabe destacar o papel do profissional de apoio escolar (pedagógico e de outras demandas) para incentivar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes autistas. São mediadores desse processo.

O presente capítulo enfatizou a contribuição desses profissionais na mediação e na construção do processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, tendo como referência a constituição do quadro de profissionais de apoio (1 e 2) da rede estadual de educação de Sergipe. É urgente abordar a falta de profissionais destacada no texto e considerar estratégias para estabelecer vínculos mais sólidos entre esses profissionais e a escola. A contratação por meio de processo seletivo simplificado, por tempo determinado, não permite uma atuação eficaz e verdadeiramente integrada à escola e ao estudante em questão.

O texto sugere a importância de repensar a relação entre docentes, profissionais de apoio escolar (níveis 1 e 2) e demais membros da comunidade escolar, por meio de abordagens mais colaborativas na elaboração do processo de educação inclusiva. Essa reflexão emerge do

cotidiano escolar, tornando-se fundamental considerar o papel desse profissional e formas de garantir seu apoio como um direito dos estudantes autistas, bem como de outros estudantes, conforme estabelecido na legislação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010**. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192 Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: MEC/CORDE, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

CARVALHO, Rosita Elder. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Rev. Edu-**

cação Especial, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 405-416, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9628>. Acesso em: 19 mar. 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

FREITAS, Adriana de Oliveira Rodrigues. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

MENDONÇA, Ana Abadia dos S.; GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Educação inclusiva: a atuação do professor de apoio**. Poiesis Pedagógica, Catalão-GO, v. 17, 2019, 111-125. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/57909/35078> . Acesso em: 19 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas**, Paris, 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 31 jan. 2024.

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

Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

TENÓRIO, Luma Loreta Alves; SANTOS, Edivânia Ferreira dos; BRITO, Ada Mônica Santos; SOUZA, José Clécio Silva de. O papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência física. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 20, 10 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/20/o-papel-do-profissional-de-apoio-no-processo-de-inclusao-escolar-de-alunos-com-deficiencia-fisica>. Acessado em 19 mar. 2024.

VILARONGA, Carla Ariela R. ; MENDES, Enicéia G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2024.

A close-up photograph of a hand reaching towards a stack of books. The hand is positioned on the left side of the frame, with the index finger pointing towards the top of a book with a bright green cover. The stack of books is on the right side, with several books visible, including one with a green cover and another with a white cover. The background is plain white.

RESSIGNIFICANDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: RELEVÂNCIAS E ABORDAGENS INCLUSIVAS EM CRECHES

Flávio Correia Santos

E-mail: profflaviocorreia@gmail.com

Leila Cristina Aragão Barbosa

E-mail: leilarvm@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição caracterizada por comprometimento na comunicação e interação social, associada a padrões de comportamentos restritos e repetitivos. Ainda que hoje o termo autismo seja comum, ele somente foi criado em 1908, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, para descrever a fuga da realidade para um mundo interior observado em pacientes esquizofrênicos.

Nos países sul-americanos, o autismo vem ganhando conotação desde o século XX. No Brasil, por sua vez, foi introduzido em meados da década de 1950 por meio da psiquiatria infantil, com predominância da psicanálise no atendimento médico.

Apesar disso, o referido transtorno apenas começa a ganhar maior visibilidade pública em 1980, com o surgimento de associações fundadas por mães e pais, a exemplo da AMA (Associação de Amigos do Autismo) e, mais tarde, da ABRA (Associação Brasileira de Autismo).

Além disso, nas décadas de 1990 e 2000 a popularização do citado transtorno ocorre em diferentes estados do Brasil, ao passo que as primeiras legislações foram desenvolvidas. No final dos anos 2000, por exemplo, começou-se a discutir a criação de uma lei nacional sobre o autismo. Já, no ano 2010, foi sancionada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o que promoveu maior ênfase na participação de pessoas autistas no ativismo institucional, além da criação de mídias sobre o assunto.

Infelizmente, mesmo frente a tantos avanços, a etiologia do transtorno do espectro autista ainda permanece desconhecida. Evidências científicas apontam que não há uma causa única, mas sim, a interação de fatores genéticos e ambientais.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem origem nos primeiros anos de vida, todavia, sua trajetória inicial não é uniforme. Em algumas crianças, os sintomas são aparentes logo após o nascimento. No

entanto, na maioria dos casos, os sintomas do TEA só são consistentemente identificados entre 12 e 24 meses de idade.

Do nascimento até completar 1 (um) ano de idade, existem sinais de alerta:

- Até 6 meses:

Poucas expressões faciais; baixo contato ocular; ausência de sorriso social e pouco engajamento sociocomunicativo;

- Até 9 meses:

Não faz troca de turno comunicativo; não balbucia “mamãe/papai”; não olha quando chamado; não olha para onde o adulto aponta; imitação pouca ou ausente;

- Aos 12 meses:

Ausência de balbucios; não apresenta gestos convencionais (abandar a mão para dar tchau, por exemplo); não fala mamãe/papai; ausência de atenção compartilhada.

Quando é detectado qualquer atraso, a estimulação precoce é a regra. Retardar essa estimulação significa perder o período ótimo de possibilitar a aquisição de cada habilidade da criança.

Nesse sentido, o ditado popular que praga o “vamos aguardar o tempo da criança” deve respeitar os limites pré-definidos da idade máxima de aquisição de cada marco, de acordo com as escalas validadas para o acompanhamento do desenvolvimento neuropsicomotor. Isso porque o diagnóstico tardio interfere diretamente na vida da criança acarretando para ela prejuízo no seu desenvolvimento global.

Nesse contexto, cabe salientar alguns fatores que contribuem com esse diagnóstico tardio são, a saber: baixa renda familiar; falta de observação no desenvolvimento; não aceitação dos pais; ausência de informações a respeito do transtorno; educadores e cuidadores despreparados; falta de atendimento médico especializado;

Segundo Magiati *et al.* (2014) e Oono *et al.* (2013), há um crescente corpo de evidências que sugerem que os programas de intervenção pre-

coce podem melhorar o funcionamento geral, a comunicação social, a linguagem, a cognição e o comportamento adaptativo em crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Contudo, como afirma Harris e Handleman (2000), à medida que as crianças crescem, os tratamentos podem ser menos eficazes destacando, desse modo, a importância do diagnóstico precoce de TEA para uma intervenção oportuna.

Diante do exposto, assim que a criança apresentar comprovados atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, ela deve ser encaminhada para avaliação e acompanhamento médico especializado, com avaliação formal para TEA por parte da psiquiatra infantil ou do neuropediatra.

Diante da perspectiva acima delineada, vale ressaltar que o presente texto objetiva nortear os educadores e cuidadores de creches no que concerne a informações acerca do Transtorno do Espectro Autista, direcionando-os em uma perspectiva pedagógica inclusiva que tem como princípio essencial o afeto – instrumento pedagógico indispensável, capaz de assegurar a permanência de crianças com essa deficiência nas salas de aula.

2 PERSPECTIVAS INCLUSIVAS DE CRIANÇAS COM TEA EM CRECHES

O acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais universais, previstas a todos os brasileiros como dever do Estado e da família. Diante disso, ao falar da educação inclusiva, é imprescindível resgatar o histórico de lutas, conquistas e estudos que consolidaram essa estratégia pedagógica como um modelo de avanço educacional.

Dessa forma, vale mencionar que, ao longo da década de 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura (Unesco) e os movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se mobilizaram em torno do tema em tela, resultando na publicação de importantes documentos. Exemplo disso é a declaração de Salaman-

ca (1994) e a convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e incorporada à Constituição Federal, na forma da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015, o que significou uma ampla cobertura legal formada para amparar o combate a segregação e o capacitismo.

Esses passos sugerem a compreensão de que a educação para todos e o compromisso de uma educação que se propõe universal, deve ser o de incluir a diversidade, fugindo de modelos padronizados, que não respeitam as realidades dos educandos e de suas famílias. Nesse ínterim, atualmente a Constituição Federal assegurou, por meio de leis, o acesso de pessoas com TEA à educação mediante os direitos dos autistas.

Dessa maneira, cabe destacar algumas leis que versam acerca desse tema, a saber: Lei Berenice Piana nº 12.764, que foi publicada em dezembro de 2012 e institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, também, passou a classificar os autistas como pessoas com deficiência.

- Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência – Lei Federal nº 13.146. Essa lei tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
- Lei Romeo Mion – Lei Federal nº 13.977, a qual instituiu a criação da carteira de identificação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) para garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Torna-se importante ressaltar que a CIPTEA é gratuita. Porém, em cada estado ou município brasileiro há uma forma diferente de solicitá-la, mas, normalmente isso acontece através de sites oficiais do governo estadual ou municipal.

Imprescindível, ainda, reforçar que a escola não pode negligenciar a matrícula a educandos com TEA, haja vista negar a matrícula ou o acesso a escola ser um crime. Ou seja, os direitos adquiridos precisam ser respeitados e as pessoas com deficiência precisam adentrar as salas de aula, ter a possibilidade de socialização e de convivência com outras crianças (pessoas), pois isso favorece a autonomia, a aceitação de regras, a criação de vínculo e a construção da visão de mundo, o que promove o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis a qualquer ser humano.

A escola recebe uma criança com dificuldade em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (Santos, 2008, p. 9).

O educando com TEA aprende. O ser humano com deficiência em condições favoráveis irá se desenvolver, pois a aprendizagem é característica do ser humano. Para tanto, o ensino precisa estar munido de ferramentas e de profissionais capacitados que auxiliarão o processo de ensino e aprendizagem, construindo o conhecimento de forma gradativa, singular, respeitando as limitações, faixa etárias e o tempo de cada um.

Sabe-se que o indivíduo com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar na escola regular. Essas dificuldades passam a fazer parte da rotina dos educadores e das instituições de ensino como um todo. Uma maneira de melhorar a adaptação e, conseqüentemente,

obter a diminuição dessa condicionalidade trazida pela criança, bem como promover sua aprendizagem é adaptar o currículo.

Para Valle e Maia (2010), a adaptação curricular se define como o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividade e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos. Assim, a flexibilização e a adaptação do currículo são determinantes para a permanência da criança (pessoa) com TEA. Nesse contexto, a escola precisa de um olhar humanizado e afetuoso em que a prática pedagógica seja acolhedora, dinâmica e contribua para que as ações facilitem o aprender.

Torna-se relevante mencionar que incluir não significa receber a criança na escola. Inclusão é acolher, favorecer um ambiente propício ao desenvolvimento, viabilizar um acompanhamento capacitado e efetivo, garantindo, desse modo, a permanência do educando no ambiente educacional.

O educador, por seu turno, além de facilitador do conhecimento, precisa observar o estudante com TEA e incentivá-lo com entusiasmo, aproximando-se sempre com cautela e com um atrativo (objetivo) como forma de chamar sua atenção, estimulando-o aos fazeres pedagógicos. O trabalho com o autista nunca se processa de forma isolada, isto é, a interação com a família é imprescindível, visto que esse laço de companheirismo e solidariedade facilita o trabalho do educador. Muitas ideias vão surgindo quando se conhece e motiva esse educando. Entretanto, esse processo é lento na maioria das vezes, mas, torna-se eficaz a partir de uma aula planejada e direcionada por metas e objetivos preestabelecidos.

Segundo Gauderer (1987), em geral, as crianças com o transtorno em questão apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, contudo, quando participam de um programa intenso de aulas, parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem motoras, interação social e aprendizagem.

Como foi dito anteriormente, o compromisso de uma educação que se propõe universal deve ser o de incluir a diversidade, fugindo de modelos padronizados, que não respeitam as realidades dos educandos e de suas famílias e promovem cenários de exclusão e fracasso escolar, sobretudo, porque sabe-se que, historicamente, pessoas com deficiência tiveram o acesso à educação negado ou muito restringido.

Mesmo com os inquestionáveis avanços nas últimas décadas e do aumento progressivo de matrículas, lamentavelmente a exclusão escolar ainda atinge desproporcionalmente as crianças e jovens com deficiência.

A educação com a perspectiva inclusiva entende a singularidade do aluno e utiliza de uma didática adequada, tanto no trato com as famílias, que muitas vezes tem dificuldade de entender a deficiência, como nas propostas pedagógicas que visam aos alunos com e sem deficiência. (Silvestre, 2018, n.p).

A educação conta com uma grande aliada, capaz de proporcionar um ambiente acolhedor, inclusivo e humano – a afetividade, que é um instrumento facilitador para o amadurecimento e desenvolvimento infantil de forma geral. Ela não se restringe ao cuidado e carinho com os bebês e as crianças, envolve também paciência e respeito aos processos, olhar atento e escuta ativa às necessidades, bem como a empatia. Esses fatores auxiliam a criança a desenvolver confiança e segurança em si mesma e no adulto de referência (mães, pais, responsáveis e educadores). Contribuem, ainda, no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social.

Com a evolução da cultura humana, a afetividade passou a ter grande importância nas relações interpessoais. Ela começa no âmbito familiar, com o nascimento, todavia, esses laços afetivos duram a vida toda, sendo transmitidos para o outro.

A origem biológica da afetividade, como se percebe, destaca a significação do cuidar. O amor entre humanos surgiu porque sua fragilidade inspirava e requeria cuidados e a forma como esse cuidar se manifesta é sempre acompanhada da impressão de dor ou prazer, agrado ou desagrado, alegria e tristeza. Percebe-se, portanto, que afetividade é uma dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor e essa ligação embute um outro sentimento não menos complexo e profundo. A afetividade, ao longo da história está relacionada com a preocupação e o bem-estar do outro; a solidariedade não apareceu na história humana como sentimento altruísta, mas como mecanismo fundamental de sua sobrevivência (Antunes, 2008, p. 1).

Pensar na construção de uma sociedade escolar mais justa e solidária é refletir sobre os valores e afetos que fazem a diferença humana nas relações escolares no dia a dia, em que cruzamos com estudantes que carregam no rosto um ar de insatisfação e de mal-estar consigo mesmos e com todos a sua volta. O papel do docente é muito delicado porque necessita de um alto investimento afetivo, na relação educador - educando, que ajudará no desenvolvimento da autoestima e eficácia na aprendizagem. Educar é, acima de tudo, um ato afetivo que perpassa os saberes didáticos e transcende, tocando com delicadeza as almas, enchendo-as de humanidade, solidariedade e reciprocidade, onde a singularidade além de respeitada é priorizada e assegurada.

Cabe mencionar que a afetividade hoje é vista por muitos teóricos como o berço da socialização do indivíduo, haja vista com ela que serem transmitidos os primeiros ensinamentos às crianças. Por isso, a emoção é responsável por grande parte do desenvolvimento delas nos anos iniciais. Nesse período, elas necessitam de maior atenção daqueles que as cercam, sendo a escola, enquanto complemento da afetividade na família, de essencial importância para seu desenvolvimento cognitivo e social. Nesse contexto,

... o professor é a referência do aluno, o modelo, é o exemplo a ser seguido e, exatamente por causa disso, o pouco que fizer afetuosamente, uma palavra, um gesto, será muito para o aluno com problemas (Chalita, 2001, p. 153).

Torna-se imperativo destacar que a existência da afetividade se processa na vivência entre educador - educando quando eles criam vínculos de afeto. A criança precisa de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. Nesse sentido, o afeto, aliado à ludicidade, pode ser uma maneira eficaz de se conseguir uma aproximação com o discente, além de ser um caminho estimulador e enriquecedor para atingir uma totalidade no processo do aprender, quando há aprendizado de fato.

Isso ocorre porque o ato de conhecer é dinâmico, é mais do que memorizar ou reter informações ou, ainda, assimilar de modo passivo um reconhecimento previamente elaborado. Conhecer envolve, além da assimilação, a reelaboração crítica, reinterpretação ou recriação de informações e de conceitos.

Na área educacional, o trajeto não é muito diferente. É comum, ainda hoje, no ambiente escolar, que os docentes tratem o processo de aprendizagem dividindo a criança em duas metades: a cognitiva e a afetiva. Esse é um dos maiores enganos existentes na maioria das propostas educacionais nos dias atuais. O trabalho com essa perspectiva faz com que a práxis pedagógica seja fria, desprovida de sentimentos e pautada tão somente no ensino das disciplinas escolares engessadas, que nada contribuem para um olhar igualitário, humano, respeitoso e, acima de tudo, empático.

Essa perspectiva coaduna com a compreensão de que “Viver é o que eu desejo ensinar-lhe. Quando sair das minhas mãos, ele não será magistrado, soldado ou sacerdote, ele será antes de tudo, um homem” (Rousseau *apud* Gadotti, 2006, p. 137). Dessa maneira, é possível afirmar que a sala de aula é um templo sagrado, pois é lá que começamos a es-

crever nossa história, e é onde tudo que acontece é determinante para sermos quem somos.

No entanto, esse lugar precisa de profissionais capazes de inspirar, motivar e conseguir dos educandos o que eles têm de melhor – um lugar de fala e de pertencimento, mas também, de superação das dificuldades, com a descoberta da aprendizagem surgindo naturalmente. É na infância que essa formação se processa efetivamente, é nesse período da vida que começamos a nos comunicarmos, a pensarmos, a sentirmos emoções e a interagirmos com o mundo ao nosso redor. Ou seja, essa fase é responsável por construir a base para a saúde, o aprendizado e o bem-estar ao longo da vida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o fito de nortear os educadores e cuidadores de creches no que tange a informações acerca do TEA, direcionando-os em uma perspectiva pedagógica inclusiva que tem como princípio essencial o afeto, esperamos que as instituições de ensino assegurem a inclusão de crianças com esse transtorno nas salas de aula, garantindo sua permanência, aprendizagem, bem como o desenvolvimento das habilidades e potencialidades que as permita superar dificuldades.

É notório como a educação é uma das maiores ferramentas para o desenvolvimento de pessoa com autismo. Através dela, a criança pode aprender tanto matérias acadêmicas, quanto atividades do cotidiano. A aprendizagem dela não é fácil, contudo, fica evidente que, com dedicação, amor e afeto, os infantes podem alcançar uma vida mais independente e com qualidade. Para que o educando autista desenvolva suas habilidades, é necessária uma estrutura escolar eficiente, com preparo profissional de todos os envolvidos no processo educativo.

Como o estudante com TEA tem dificuldades para se adaptar ao mundo externo, a instituição educacional deve pensar na adequação dele ao contexto. Dessa maneira, ressalta-se que não existem apenas

salas de aulas inclusivas, mas escolas inclusivas. Por isso, é necessário que as instituições de ensino criem uma rotina de situação no tempo e no espaço como estratégias de adaptação e desenvolvimento desses alunos.

A interação entre pais e professores é muito importante para o processo de aprendizagem da criança com TEA, pois juntos irão achar formas de atuação, a fim de favorecer um processo educativo, eficaz e significativo na superação das dificuldades de um infante com esse transtorno. Contudo, além de acolhedora e inclusiva, a escola precisa construir um espaço de produção e socialização de conhecimento para todos os aprendizes, sem distinção.

Assim, para melhorar a inclusão da escola, é necessário promover a capacitação da equipe:

- Reestruturando o ensino e suas práticas;
- Eliminando atividades e práticas excludentes;
- Promovendo encontros e debates para discutir o tema;
- Criando cursos de capacitação com profissionais de saúde.

Isso porque, por muito tempo, acreditou-se em um modelo educacional e de aprendizagem em que o conteúdo, a ordem e a hierarquia eram mais importantes do que a forma de se relacionar. Entretanto, parte-se da premissa de que a aprendizagem afetiva potencializa e transforma o ambiente escolar. Ela ressignifica papéis e estruturas, lança olhares mais profundos e cuidadosos, promovendo maior integração, participação genuína e envolvimento de todos os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Como ensinar com afetividade**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: Ministério da Educação, 2020, 124 p.

BRENTONI, Helena *et al.* Autism Spectrum Disorders: na overview on diagnosis and treatment. **Revista brasileira de psiquiatria**, v. 35, n. suppl. 1, p. 562-572, 2013 (tradução).

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto, 15ª ed. São Paulo, Gente, 2001.

CUNHA, Gracielle Rodrigues da; BORDINI, Daniela, CAETANO, Sheila Cavalcante. Autismo, transtorno do espectro do autismo. In: **Autismo, linguagem e cognição**. Jundiaí: Paco, 2016.

GAIATO, Mayra e TEIXEIRA, Gustavo. **Rezinho Autista**: guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: N veros, 2018.

GATTINO, Gustavo Schulz. Sistematização da prática musicoterapeuta, 2012. In: **Apurando o olhar para a vigilância do desenvolvimento infantil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

GAUDERER, E. C.; PRAÇA, E.T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), MG, 2011.

MAGIATI; DOCKRELL, J. E; LOGOTHETI; A. E. Yong Children s understanding of disabelities; the influence of developent, context. End. Cognition. **Applied Developmental Psychology**, v. 23, n. 1, p 82-92, 2014.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo**: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SILVESTRE, C. A. C. Roda rítmica e transtorno do espectro autista: movimento, música e poesia no desenvolvimento do aluno com deficiência. **Ensaio sobre educação**, São Paulo, v. 4, 1 ed. p. 20-26, 2018.

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano**, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

A hand is shown from the top left, with the index finger pointing towards a stack of books on the right. The books are stacked vertically, with the top one having a green cover. The background is plain white.

TRILHANDO PELOS CAMINHOS DA RELAÇÃO ENTRE A TECNOLOGIA MÓVEL DIGITAL, FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO

Alana Danielly Vasconcelos

Email: alana.vasconcelos@hotmail.com

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

E-mail: aferrete21@gmail.com

Danielle Santos Menezes

dan.menezes5555@gmail.com

Gildeane Hilglley Alves da Silva

Email: gildeanehilglley@gmail.com

Marcos Batinga Ferro

Email: marcosbating@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI tem testemunhado uma transformação em seu modo de viver decorrente das transformações advindas com a tecnologia móvel digital de informação e comunicação - TMDIC que afetam, desde a maneira como nos comunicamos até como aprendemos e ensinamos (Alves, Ferrete, Santos, 2020). O crescimento de dispositivos móveis e a conectividade têm desencadeado uma transformação quanto às questões de acessibilidade à informação, ao modo de viver das pessoas. Essas mudanças se manifestam em diversos ambientes, produtos e serviços. Hoje, já é possível caminhar por lugares como shoppings e se deparar com totens que te possibilitam fazer questionamentos em libras e um avatar conectado a um dispositivo móvel dialoga em libras com você (Vasconcelos, Ferrete e Lima, 2020).

No contexto educacional, a tecnologia móvel digital tornou-se um meio que, quando bem utilizado e, com objetivos de aprendizagem bem definidos, pode contribuir de modo mais assertivo com o processo de aprendizagem dos estudantes, independentemente do nível de ensino em que se encontrem, por possibilitarem a adaptação do conteúdo, linguagem e formato mediante a necessidade dos estudantes como afirmam Vasconcelos, Ferrete e Santos (2022). Nesse cenário, a formação continuada dos docentes desempenha um papel fundamental na preparação destes para lidar com os desafios e enxergar as possibilidades da integração das TMDIC e mesmo das tecnologias assistivas (TA) ao processo educacional em que, a adaptação e a inclusão de todos os estudantes, seja garantida neste processo.

Dessa maneira, este trabalho busca apresentar as possibilidades de acessibilidade e inclusão que surgem a partir dos recursos digitais que vêm sendo utilizados na formação continuada de professores universitários. Justifica-se a necessidade dessa pesquisa, por compreender que a integração eficaz da tecnologia móvel digital na sala de aula não é apenas uma questão de adotar ferramentas digitais, mas também da

formação dos professores para utilizá-las de maneira integrada e inclusiva, promovendo um ambiente de aprendizado equânime para todos os estudantes.

Diante disso, a metodologia de trabalho construída pauta-se na abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica segundo Richardson (2017). Destaca-se que este artigo se caracteriza como uma extensão do trabalho de doutoramento que buscou compreender sobre os saberes profissionais e a integração destes com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), bem como de um trabalho contínuo de pesquisa desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa (NUCA) CNPq/UFS. Neste estudo, examinaremos as diversas dimensões da relação entre tecnologia móvel digital de informação e comunicação, formação docente e inclusão, abordando questões como a competência digital dos professores, a adaptação curricular e as estratégias para envolver os estudantes considerando suas necessidades e diferenças.

2. OK GOOGLE, QUAIS SÃO AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO EDUCACIONAL POR MEIO DOS RECURSOS DIGITAIS NO SÉCULO XXI?

Atualmente, por meio das tecnologias móveis digitais têm surgido uma série de oportunidades e possibilidades de promoção quanto ao exercício da inclusão das pessoas em todos os contextos da sociedade, incluindo os ambientes educacionais. Neste aspecto, compreende-se que incluir é garantir a participação plena e equitativa de todas as pessoas em todos os aspectos da vida social, econômica, cultural e política, independentemente de sua ascendência étnica, gênero, orientação sexual, idade, habilidades ou outras características individuais.

Quando se reporta sobre inclusão no Brasil é válido considerar que ao longo de muitos anos, no âmbito das legislações brasileiras, não existiam políticas públicas voltadas especificamente para tratar sobre a inclusão das pessoas com deficiência (PcD) no país até o ano de 2015,

quando foi sancionada a Lei nº 13.146 que institui o Estatuto da pessoa com deficiência, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

A LBI (2015) surgiu com o objetivo de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). Neste contexto, importante destacar a partir do artigo 2º da referida legislação que compreende-se a Pessoa Com Deficiência como sendo,

[...] 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).

Diante disso, compreender como as pessoas com deficiência podem ser, para além de inseridas, incluídas, no contexto educacional frente a uma sociedade cada vez mais imbuída nos processos digitais é de extrema relevância. Porém, tendo em vista que, a educação deve ser para todos, conforme preconiza a Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu artigo 205, considera-se aqui nesse trabalho a inclusão das pessoas que, por algum motivo diverso, estão se sentindo ou são excluídas do contexto educacional por não terem as habilidades digitais exigidas no contexto atual.

Diante do exposto, destaca-se que algumas das principais oportunidades de inclusão por meio da tecnologia digital são: o acesso à informação na qual a disseminação da tecnologia móvel digital, incluindo *notebooks* pessoais, *smartphones* e acesso à *internet*, tem permitido que pessoas de diversas origens tenham acesso à educação, oportunidades de emprego e participação em comunidades online e a outras diversas atividades. Mas, será que de fato, todos estão sendo incluídos neste processo com equidade, segurança e criticidade? Como os professores têm

se preparado e utilizado os recursos móveis digitais em sala de aula ou nos espaços educacionais formais?

No âmbito da educação, existe a necessidade de que este processo seja cada vez mais inclusivo, em todo o mundo, com iniciativas que visam atender às necessidades de estudantes com deficiência, bem como daqueles provenientes de diferentes origens culturais, socioeconômicas e linguísticas, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizado de qualidade (Unesco, 2022). Porém, é de extrema importância reconhecer que, embora se esteja em um contexto de avanços significativos de tecnologia e inovação na sociedade atual, essa mesma sociedade ainda não venceu desafios como preconceito, discriminação e desigualdade. Essas barreiras persistentes constituem obstáculos à construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Ademais, apesar da ampliação de possibilidades que é ofertada pela TMDIC e os projetos de acesso à tecnologia digital e à *internet* proporcionados pelo governo brasileiro, como Proinfo, programa cidades digitais e computadores para inclusão (Brasil, 2021) existem pessoas que, devido a condições financeiras, geográficas, ou sociais, não possuem acesso a equipamentos e/ou *internet*. A educação atual é influenciada e influencia o desenvolvimento das TDIC, sendo assim, “a desigualdade no acesso à tecnologia agrava a desigualdade existente no acesso à educação” (Unesco, p. 11, 2023).

No âmbito dessa perspectiva, a realização de um trabalho base de educação digital não é apenas para utilizar a tecnologia, mas para compreender como integrar de forma inclusiva, adaptando-a às diversas realidades dos estudantes e comunidades. A inclusão na educação digital é um princípio fundamental na qual pode ser usada de maneira a eliminar barreiras e criar ambientes de aprendizado acessíveis a todos. Para Mantoan (2006),

[...] não são os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar regular, mas é necessário um esforço efetivo e coletivo,

visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças nas suas salas de aula (Mantoan, 2006, p. 80).

Segundo a referida autora, a chave para lidar com as diferenças nas salas de aula não reside apenas em métodos especiais de ensino dos professores, mas sim em um esforço efetivo e coletivo. Ela destaca a necessidade de transformação nas escolas e de aprimoramento na formação dos professores.

A ênfase no “esforço efetivo e coletivo” sugere que a inclusão não é responsabilidade apenas de alguns especialistas ou de determinados métodos isolados. Pelo contrário, requer um comprometimento conjunto de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, estudantes, pais e/ou responsáveis, bem como de toda sociedade. A mudança efetiva deve ocorrer no ambiente educacional como um todo, para que as escolas e universidades se tornem mais receptivas às diversas necessidades dos estudantes.

A tecnologia digital tem proporcionado acessibilidade e um ensino personalizado para alunos com deficiências, por meio de aplicativos e *softwares* que removem barreiras para desenvolvimento da autonomia e aprendizagens diversas. Cada vez mais, tem permitido a criação e acesso a recursos de tecnologia assistiva para esse público, facilitando a mediação do professor e aprendizagem do aluno.

A tecnologia acessível e o design universal criaram oportunidades para estudantes com deficiências. Cerca de 87% dos adultos com deficiência visual apontaram que aparelhos de tecnologia acessível estavam substituindo ferramentas assistivas tradicionais (Unesco, p.7, 2023).

Entretanto, apenas a disseminação de ferramentas tecnológicas digitais é ineficiente para efetivação de uma educação inclusiva, é pre-

ciso que os docentes tenham conhecimentos suficientes para integrar essas tecnologias a sua prática. De acordo com o relatório global de Tecnologia na Educação, os docentes muitas vezes se “[...] sentem despreparados e pouco seguros para dar aulas usando tecnologia. Somente a metade dos países têm padrões de desenvolvimento de habilidades em TIC para professores” (Unesco, p. 8, 2023). Apesar do aumento significativo de acesso às tecnologias digitais após a pandemia de Covid-19, os professores mais velhos ainda apresentam resistências quanto à adoção dessas ferramentas.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey - TALIS) de 2018 constatou que os professores mais velhos de 48 sistemas educacionais tinham habilidades insuficientes e menor autoeficácia no uso das TIC. Alguns professores podem não se sentir confiantes. Apenas 43% dos professores do primeiro nível da educação secundária na TALIS de 2018 disseram que se sentiam preparados para usar a tecnologia para o ensino após a formação (Unesco, p. 21, 2023).

A menção à melhoria na formação docente os professores ressaltam a importância do desenvolvimento profissional de forma contínua. Isso implica que os professores precisam adquirir conhecimentos e habilidades específicas para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, formando-os para proporcionar um ambiente inclusivo e eficaz para todos os estudantes. O que faz do letramento digital uma trilha essencial para formação contínua na qual os professores necessitam se familiarizar. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017) o letramento digital refere-se à habilidade de compreender e utilizar de maneira crítica a tecnologia, especificamente as TMDIC nas interações sociais.

Para superar esses obstáculos, é crucial que se continue a unir esforços coletivos e a promover uma sensibilização constante sobre a importância da igualdade e da diversidade. Somente por meio de ações

conjuntas, políticas inclusivas e mudanças de mentalidade, se poderá estabelecer as bases para uma sociedade que beneficie plenamente todos os seus membros, independentemente de suas diferenças, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e harmoniosa.

3 RETRATOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DIGITAL E OS CAMINHOS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

O Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis 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.

Assim, “Tecnologia Assistiva” e “Ajudas Técnicas” são entendidas como sinônimas. O Decreto acima referido em seu Artigo 8º considera a ajuda técnica como “[...] os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida”.

Entretanto a ISO 9999, de 2002, reforça a concepção das ajudas técnicas apresentando-as em 11(onze) classes: classe 03, ajudas para tratamento clínico individual; classe 05, ajuda para treino de capacidades; classe 06, órteses e próteses; classe 09, ajudas para cuidados pessoais e de proteção; classe 12, ajudas para mobilidade pessoal; classe 15 ajudas para cuidados domésticos; classe 18, mobiliário e adaptações para habitação e outros locais; classe 21, ajudas para a comunicação, informação e sinalização; classe 24, ajudas para o manejo de produtos e mercadorias; classe 27, ajudas e equipamentos para melhorar o ambiente, ferramentas e máquinas e classe 30, ajudas para a recreação.

Segundo Galvão Filho e Garcia (2012), apesar da classificação ser bastante utilizada em trabalhos no mundo inteiro, não vem dando con-

ta da Tecnologia Assistiva bem como não é a mais indicada em programas de formação porque está mais relacionada ao produto. Porém, na 4ª edição da norma, publicada em 2007, a denominação foi mudada de “Ajudas Técnicas” para “Produtos Assistivos”.

Em suma, Tecnologia Assistiva é toda e qualquer ferramenta, recurso ou estratégia e processo desenvolvido e utilizado com a finalidade de proporcionar maior independência e autonomia à pessoa com deficiência. São considerados como Tecnologia Assistiva, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a apreensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade (Hazard; Galvão filho e Rezende, 2007, p. 29).

A Tecnologia Assistiva são os artefatos que ao serem utilizados proporcionam uma maior independência de pessoas que possuem alguma dificuldade visual, auditiva, motora ou intelectual, dando suporte ao processo de inclusão, não somente na escola, mas na sociedade como um todo. Salientam Galvão Filho; Miranda (2012), que existe uma tensão entre as possibilidades dispostas pela tecnologia e suas aplicações, assim, a sociedade e a escola devem abrir espaços à tecnologia.

No contexto educacional, a Tecnologia é considerada Assistiva quando,

[...] é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tec-

nológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (Bersch, 2017, p. 12).

Destarte, tem se percebido um grande crescimento e inovação em relação à Tecnologia Assistiva, porém, Delgado Garcia *et al* (2017), consideram que ainda existe a insuficiência de cobertura do mercado e disponibilização, bem como existe a necessidade de inclusão das inovações na agenda das políticas públicas porque sem a Tecnologia Assistiva, as pessoas com deficiência, os idosos e aqueles que possuem mobilidade reduzida não terão condições de desenvolver a autonomia.

É importante salientar que existem muitos recursos de baixo custo que podem e deveriam ser disponibilizados nas salas de aulas inclusivas para atender as necessidades específicas dos alunos, como os suportes para verificação de livros e textos, fita adesiva para colar papel na carteira, engrossadores de lápis e caneta que podem ser confeccionados com esponjas, etc. (Delgado Garcia *et al*, 2017).

No estudo conduzido por Bersch (2017), é proposta uma estrutura de organização das Tecnologias Assistivas (TA) em doze categorias, delineando uma abordagem ampla para oferecer suporte às pessoas com deficiência. A relevância dessa categorização reside na capacidade de fornecer assistência específica e adaptada às necessidades individuais, abarcando áreas fundamentais para aprimorar a qualidade de vida desses indivíduos.

A proposta de Bersch (2017) visa aperfeiçoar a compreensão e implementação de tecnologias para facilitar a independência, comunicação, mobilidade e integração social de pessoas com deficiência. Dessa maneira, a classificação em doze categorias proporciona uma perspectiva integrada, contribuindo para o contínuo desenvolvimento de soluções assistivas que respondam efetivamente às diversas necessidades desse público.

Sendo assim, a primeira categoria apresentada por Bersch (2017) refere-se a Auxílios para a Vida Diária e Prática. Essa categoria abran-

ge uma variedade de dispositivos destinados a atividades cotidianas, tais como vestir-se, cozinhar e alimentar-se. Entre os exemplos mencionados estão fixadores para talher, abotoaduras, argolas para zíper e cadarço mola, aranha mola para fixação da caneta, pulseira de imã estabilizadora da mão, plano inclinado, engrossadores de lápis e virador de página por acionadores. Esses auxílios visam promover a independência e facilitar a execução de tarefas diárias por parte das pessoas que utilizam Tecnologia Assistiva.

No trabalho de Bersch (2017), também é destacado diante as categorias a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é apresentada como uma categoria específica de Tecnologia Assistiva direcionada para atender indivíduos que não possuem fala ou escrita funcional, bem como para aqueles que enfrentam defasagem entre suas necessidades comunicativas e suas habilidades em falar, escrever e/ou compreender. Nesse contexto, são empregados recursos como pranchas de comunicação impressas e vocalizadores de mensagens gravadas.

Além disso, o autor aborda os Recursos de Acessibilidade ao Computador, referindo-se a *softwares e hardwares* projetados para tornar o computador mais acessível a pessoas com privações sensoriais, intelectuais e motoras. Exemplos incluem mouses, teclados, acionadores, imagens, informações táteis, bem como softwares de reconhecimento de voz, captação de movimentos da cabeça, dos olhos e ondas cerebrais, órteses e ponteiras para digitação, além da utilização de impressoras em braille e impressões em relevo. Esses recursos visam proporcionar maior acessibilidade e inclusão digital para pessoas com diferentes tipos de limitações.

De acordo com as considerações de Bersch (2017), os Sistemas de Controle de Ambiente representam uma categoria de Tecnologia Assistiva que possibilita que pessoas com limitações motoras controlem aparelhos eletroeletrônicos, permitindo o acionamento, desligamento e ajuste de dispositivos como som, luz, ar-condicionado, portão, televisores e ventiladores. Esses controles podem ser ativados tanto de forma

direta quanto indireta, por meio de acionadores posicionados em qualquer parte do corpo.

No que diz respeito a Projetos Arquitetônicos para Acessibilidade, Bersch (2017) destaca que esses projetos são desenvolvidos com o objetivo de proporcionar acesso e locomoção adequados para pessoas com deficiência. Isso inclui a implementação de rampas, elevadores, adequação de banheiros e mobiliários, visando criar ambientes mais inclusivos e funcionais.

No contexto das Órteses e Próteses, o autor enfatiza que esses dispositivos desempenham um papel crucial ao permitir uma melhor posição e estabilização do corpo. Em virtude disso, tais órteses e próteses são confeccionadas sob medidas específicas, atendendo às necessidades individuais dos usuários. Além disso, Bersch (2017) ressalta a importância da Adequação Postural para o desenvolvimento de atividades cotidianas, evidenciando a necessidade de postura estável. Nesse sentido, são mencionados assentos especiais, encostos para cadeira de rodas e almofadas como elementos que contribuem para a promoção da estabilidade postural e, por conseguinte, para a realização eficaz de diversas tarefas diárias.

Para Bersch (2017), os Auxílios de Mobilidade englobam dispositivos como muletas, bengalas, andadores, cadeiras de rodas e carrinhos, cuja finalidade é facilitar a locomoção das pessoas. Quanto aos Auxílios para Ampliação da Função Visual e recursos de tradução de conteúdos visuais, o autor destaca a utilização de lentes, lupas, softwares de ampliação de tela, materiais com textura em alto relevo e tecnologias como OCR (*Optical Character Recognition*) em celulares para identificação de texto informativo.

No que diz respeito aos Auxílios para Melhorar a Função Auditiva, Bersch (2017) menciona aparelhos auditivos, sistemas com alertas tátil-visual, celulares que possibilitam chamadas por vibração e a conversão de texto digitado em voz ou a transcrição de textos falados. Para a Mobilidade em Veículos, o autor aborda as tecnologias que permitem

que pessoas com deficiência física possam dirigir, destacando equipamentos como veículos adaptados, elevadores para cadeirantes e rampas para cadeiras de rodas, que facilitam o embarque e desembarque.

Por fim, no âmbito do Esporte e Lazer, Bersch (2017) menciona recursos como cadeiras de rodas para basquete, bolas sonoras e auxílios para segurar cartas, evidenciando a importância desses dispositivos na promoção da participação e inclusão em atividades esportivas e de lazer. Todas estas categorias servem para organizar melhor a área de conhecimento, servindo como parâmetro para estudos, pesquisas e o desenvolvimento de políticas públicas promotoras de inclusão.

A formação docente na era digital representa um desafio e uma oportunidade para os professores, pois envolve muito mais do que apenas o aprendizado das ferramentas tecnológicas, implica uma imersão nas possibilidades pedagógicas da tecnologia móvel digital, isso inclui o desenvolvimento de habilidades para projetar experiências de aprendizado que sejam inclusivas e atendam às diversas necessidades dos estudantes. Entretanto, para atingir essas possibilidades pedagógicas, é necessário formação dos professores, não apenas incluir nos currículos o uso desses recursos tecnológicos em sala de aula, mas também formar os professores para o acompanhamento dessas tecnologias móveis digitais.

Torna-se fundamental que os docentes desenvolvam prática pedagógicas inovadoras que estimulem o interesse e a reflexão dos alunos, tendo como propósito o desenvolvimento cognitivo, através de práticas reflexivas, contando sempre com a participação do docente, a fim de que este possa propiciar o desenvolvimento de novas competências em seus discentes. Segundo Kenski (2012), não é possível dissociar a prática docente sem pensar na pessoa do professor e em sua formação. Essa formação,

[...] não se dá apenas durante seu percurso nos cursos de formação de professores, mas durante todo seu caminho profissional,

dentro e fora da sala de aula. Antes de tudo, a esse professor devem ser dadas oportunidades de conhecimento e de reflexão sobre sua identidade pessoal como profissional docente, seus estilos e seus anseios (Kenski, 2012, p. 48).

Deve-se nesse contexto, considerar que todo professor, possui saberes que são construídos para além da sala de aula e que estes, devem ser considerados e mapeados no processo de ensino e aprendizagem. Para além desses saberes, é preciso respeitar as especificidades das situações reais dentro do contexto educacional em que se atua, bem como se atentar para o uso das práticas pedagógicas que melhor se encaixem ao grupo social no qual este professor esteja como mediador.

Assim, compreende-se que o educador deve aprimorar seus conhecimentos de forma contínua, buscando realizar a integração das TMDIC, de forma que estas o auxiliem a executar com maestria sua profissão, sendo capaz de redimensionar práticas e métodos pedagógicos que permitam aumentar suas ações dentro e fora da sala de aula e, nesse sentido, conseguir de forma significativa, dinamizar as relações de trabalho e promover a cultura e direitos educacionais, uma vez que a função da escola não se restringe ao conteúdo programático curricular, cabe-lhe acima de tudo, conduzir e preparar os educando para sua ação social individual e coletiva.

Esses são os novos cenários que os docentes devem buscar na formação, ou seja, algo que promova sua atuação em sala de aula e, assim consiga solidificar nos estudantes novos saberes, fomentando reflexões, atitudes, pensamento crítico, vontades e transformações no indivíduo e no seu contexto social. Levy (1999, p. 44) diz que, “os dispositivos da informática suportam tecnologias intelectuais que ampliam e exteriorizam numerosas funções cognitivas humanas: memória, imaginação, percepção e raciocínio”. É preciso que os professores saiam da zona de conforto, e busquem novos saberes para inovar nas suas ações e refle-

xões, podendo fazer uso de novos referenciais e construir as próprias práticas pedagógicas.

Em pesquisa realizada por Vasconcelos (2020), docentes e discentes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe “apresentaram como urgente e necessária a integração das TDIC no processo de aprendizagem” (p. 170), e relataram utilizar alguns recursos digitais na sua prática como o *Whatsapp*, o *Instagram*, alguns aplicativos do *Google* e, também o *YouTube*. Isso demonstra que, gradativamente, os docentes começam a integrar esses recursos no processo de formação inicial de professores, mesmo os mais simples, tanto para o manuseio do professor quanto para o aluno.

Nesta pesquisa, os participantes definiram as tecnologias como ferramentas que proporcionam acessibilidade ao conhecimento, esporte, lazer e para facilitar o processo de aprendizagem e comunicação na sociedade. Também incluíram as tecnologias Assistivas como um desses recursos. Dessa maneira, é importante ressaltar o conceito de Tecnologia Assistiva como

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009, p. 9).

A partir desse conceito, destaca-se que, toda tecnologia digital pode ser assistiva a depender da funcionalidade que se configura nesses dispositivos móveis digitais e se ela, quando retirada do aluno, causa-lhe prejuízo. Conforme descrito no site da plataforma do *WhatsApp*, na parte de central de ajuda, destaca-se a importância dos recursos de acessibilidade no *WhatsApp*, fornecendo uma visão abrangente das opções disponíveis para usuários *Android* e *IOS*. Essas funcionalidades visam

promover a inclusão digital, garantindo uma experiência acessível a indivíduos com diversas necessidades de interação. Assim, os usuários têm a oportunidade de ativar tais funções por meio das configurações de seus dispositivos. No contexto do sistema operacional *Android e IOS*, destacam-se as seguintes funcionalidades para a inclusão das pessoas com deficiências com as TMDIC:

Quadro I: Ferramentas de acessibilidade no sistema operacional Android¹

| Ferramentas de acessibilidade no sistema operacional Android | |
|---|--|
| <i>TalkBack</i> | Assistente de voz que auxilia no acesso a recursos de acessibilidade do android desde desbloqueio do smartphone até acesso a aplicativos, interação com teclado e linha Braille via <i>bluetooth</i> . Além de disponibilizar configurações de áudio e texto na tela onde diversas opções estão disponíveis, tais como legendas. |
| Leitor de tela | Faz a leitura do texto ao selecionar para ouvir, converte o texto em voz e disponibiliza menu de acessibilidade no canto inferior direito da tela do smartphone para acesso ao <i>Google</i> assistente, configurações e outros. |
| Exibir | Oferece a flexibilidade de ajustar o tamanho da exibição ao tocar três vezes na tela, correção de cor, ampliar mouse e colocar o texto em alto contraste. |
| Controles interativos | Define intensidade de vibração e do retorno tátil, permite clicar quando o ponteiro para no item em que deseja acessar, ajusta o tempo para agir e atraso ao tocar e pressionar. |

Fonte: Autores (2024)

Para acessar esses recursos, basta entrar nas configurações do smartphone > configurações adicionais > acessibilidade. O *whatsapp* por ser prático e de fácil manuseio tem um alcance muito grande de pessoas, o que aumenta sua usabilidade. Atualmente esse aplicativo tem se preocupado com a acessibilidade das pessoas com deficiências, assim, passou a adicionar algumas funções que facilitam o acesso desse público.

1 Audiodescrição: É um quadrado de fundo branco, com linhas da cor preta, na qual temos cinco linhas e duas colunas, relatando o que cada ferramenta de acessibilidade proporciona. As ferramentas citadas com suas funcionalidades são: talkback, leitor de tela, exibir, controles imperativos. Na parte superior está escrito: ferramentas de acessibilidade no sistema operacional Android.

Quadro II: Ferramentas de acessibilidade no WhatsApp²

| Ferramentas de acessibilidade no WhatsApp | |
|--|---|
| Comunicação | Permite o envio de mensagens em três modalidades: texto, áudio e vídeo, ampliando as possibilidades de interação entre os usuários. |
| Enquetes | Ferramenta ainda pouco conhecida, mas que tem conquistado os usuários no momento de tomar decisões coletivas ou até mesmo responder questões de conteúdos (acesso na aba anexo, representada pela imagem do clipe). |
| Emojis | Apresenta emojis com sinais de LIBRAS facilitando a interação rápida, além de integrar emojis de representatividade da pessoa negra, com deficiência física, surdez ou cegueira. |

Fonte: Autores (2024)

A empresa *Google* também se evidencia como uma *big edtech* amplamente acessível, apresentando uma diversidade de recursos que simplificam a utilização para os usuários com distintas necessidades. Por exemplo, a estrutura da interface do *Google* na página do buscador é concebida de maneira intuitiva, incluindo opções de personalização que permitem ajustar o tamanho da fonte e o contraste, proporcionando uma experiência mais acolhedora para indivíduos com deficiências visuais, por exemplo. Essa abordagem inclusiva reflete o comprometimento do *Google* em tornar suas tecnologias acessíveis a uma ampla diversidade de usuários, promovendo a equidade no acesso à informação e aos serviços online.

2 Audiodescrição: É um quadrado de fundo branco, com linhas da cor preta, na qual temos três linhas e duas colunas, relatando o que cada ferramenta de acessibilidade no WhatsApp proporciona. As ferramentas são: comunicação, enquetes, emojis. Na parte superior está escrito: ferramentas de acessibilidade no WhatsApp.

Quadro III: Ferramentas de acessibilidade do Google³

| Ferramentas de acessibilidade do Google | |
|--|---|
| Google Assistente | Assistente virtual que interage com o usuário auxiliando em pesquisas de forma verbal. |
| Google Meet | Acesso a aulas e reuniões por videochamada oferecendo algumas ferramentas interativas como reações (emojis), lousa interativa, gravar e transmitir ao vivo. Ademais, cria legendas com a transcrição instantânea do áudio. Todas essas funções estão disponíveis nos ícones na parte inferior da tela. |
| Google Documentos | Permite digitação e edição por meio de comando de voz (aba ferramentas > digitação por voz). Compatibilidade com leitor de tela, lupa e suporte a ferramentas externas de Braille como teclado e linha Braille (aba ferramentas > acessibilidade). Além disso, pode-se ampliar o zoom da tela, aumentar o espaçamento entre linhas e ajustar o contraste. |
| Google Sala de aula | É compatível com leitor de tela recomendado pelo Google, suporte como NVDA ou JAWS com o Firefox ou Chrome em dispositivos Windows. A interface do aplicativo é configurada para que o usuário tenha fácil acesso às pastas com suporte do leitor de tela. |

Fonte: Autores (2024)

O *Youtube* é muito utilizado tanto para objetivo profissional, aprendizagem e entretenimento quanto para disseminação de informação. A prática de utilização dessa ferramenta para ensinar conteúdos escolares não é novidade, mas essa ação foi intensificada com a pandemia do Covid-19 em que professores começaram a fazer canais privados para suas turmas, assim, poderiam disponibilizar o link de acesso, ao invés, do aluno precisar baixar o vídeo. Desse modo, destacamos algumas funções de acessibilidade desse recurso no quadro abaixo.

3 Audiodescrição: É um quadrado de fundo branco, com linhas da cor preta, na qual temos quatro linhas e duas colunas, relatando o que cada ferramenta de acessibilidade do google proporciona. As ferramentas citadas com suas funcionalidades são: Google assistente, Google Meet, Google documentos, Google sala de aula. Na parte superior tem um tópico com o título: ferramentas de acessibilidade no Google.

Quadro IV: Ferramentas de acessibilidade no Youtube⁴

| Ferramentas de acessibilidade no Youtube | |
|---|--|
| Legenda automática | Ao habilitar a função, converte automaticamente o áudio do vídeo em texto permitindo a pessoa com deficiência auditiva acompanhar o conteúdo de entretenimento, educação ou informação em diversos idiomas. |
| Pesquisa por voz/ teclado virtual | Na barra de pesquisa, permite que o usuário ao clicar no microfone fale o que deseja pesquisar. Para aqueles com alguma dificuldade motora que impossibilita usar o teclado físico, na mesma barra tem a opção de teclado virtual que com o clique do mouse permite a digitação. |
| Aparência | No canto superior direito, nas configurações de conta, tem a função de ajustar aparência com as opções de tema claro, escuro e do dispositivo, assim se o aparelho já tiver um ajuste de contraste e tema específico também o <i>youtube</i> será adaptado, permitindo às pessoas com deficiência visual uma experiência mais agradável. |

Fonte: Autores (2024)

A adequação dessas ferramentas para a acessibilidade das pessoas com deficiência é resultado de muitas lutas por uma sociedade igualitária e consciente. Há um caminho longo a ser trilhado, e as tecnologias móveis digitais são valiosos meios para auxiliar nessa caminhada. Desse modo, a educação como instrumento de transformação da sociedade tem papel fundamental e como profissionais da educação comprometidos com a qualidade do ensino-aprendizagem somos responsáveis por adaptar nossas práticas e torná-lo acessível a todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo destaca o papel crucial dos recursos digitais na promoção da acessibilidade e inclusão. Embora sejam perceptíveis avanços na integração desses elementos no processo formativo, é inegável que persistem desafios que precisam ser superados. O caminho rumo a uma educação inclusiva demanda esforços contínuos, envolvendo aprimoramento

⁴ Audiodescrição: É um quadrado de fundo branco, com linhas da cor preta, na qual temos três linhas e duas colunas, relatando o que cada ferramenta de acessibilidade do youtube proporciona. As ferramentas são: legenda automática, pesquisa por voz/ teclado virtual, aparência. Na parte superior está escrito: ferramentas de acessibilidade no youtube.

ramentos nas práticas pedagógicas, adaptações curriculares e a maximização do potencial dos recursos digitais.

Ao abordar o impacto da tecnologia digital, o artigo ressalta a importância dessa ferramenta como catalisadora de acessibilidade e ensino personalizado, especialmente para alunos com deficiências. A ênfase em aplicativos e softwares que eliminam barreiras para o desenvolvimento da autonomia e a diversificação das formas de aprendizagem reflete uma abordagem progressista e alinhada às demandas contemporâneas.

O acesso a recursos de tecnologia assistiva destaca a relevância do papel do professor como mediador e do aluno como agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Essa dinâmica, facilitada pelos recursos digitais, promove uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades individuais, rompendo com paradigmas tradicionais.

As possibilidades de usufruir das novas tecnologias não se aplicam tão somente à educação, mas ao universo de convivência com o ambiente externo, os equipamentos favorecem a adaptação do corpo para a comunicação com o mundo externo, construindo uma ponte com novas possibilidades de comunicação. A consciência dos profissionais deve ser alinhada na capacitação com formação contínua, aprimorar-se para contribuir na qualidade no ensino, tratando os princípios da atenção à diversidade com afetividade e a sensibilidade necessária.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. S.; FERRETE, A. A. S. S.; SANTOS, W. L. As tecnologias móveis digitais da informação e comunicação presentes na formação inicial docente em ciências biológicas. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v9.n2.a4520> Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4520> . Acesso em: 9 nov. 2023.

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). Disponível

vel em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 9 nov. 2023.

BRASIL. Constituição. 1988

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. **Inclusão digital**: Iniciativas de inclusão digital do governo brasileiro; banda larga; infraestrutura de TIC. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/inclusao-digital> Acesso em: 11 de nov. 2023.

BRASIL. 10.098, de 19 de dezembro de 2000

BRASIL. Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 10.048, de 08 de Novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 19 jul. 2019.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

BERSCH, R. et al., Fatores humanos em TA: uma análise de fatores críticos nos sistemas de prestação de serviços. **Revista Plurais**, Salvador, UNEB, v. 1, n. 1, 2008.

DELGADO GARCIA, Jesus Carlos, et al. **Pesquisa nacional de inovação em Tecnologia Assistiva III (PNITA III)**: principais resultados, análise e recomendações para as políticas públicas. São Paulo: ITS Brasil, 2017.

HAZARD, Damian; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; REZENDE, André Luiz Andrade. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência**: textos de referência para monitores de telecentros. Brasília: UNESCO, 2007.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION [ISO]. **ISO 9999:2002**. Technical aids for persons with disabilities: Classification and terminology. ISO: 2002. Disponível em <http://www.inr.pt/content/1/59/ajudas-tecnicas/> Acesso em 19 jul. 2019.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999;

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. Colaboração Dietmar Klaus Pfeiffer. - 4. ed. rev., atual. e ampl. - São Paulo: Atlas, 2017.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023**: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? 2023. DOI: <https://doi.org/10.54676/CUYC7902> Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por/PDF/386147por.pdf.multi Acesso em: 9 nov. 2023.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> Acesso em: 9 nov. 2023.

VASCONCELOS, A. D.; FERRETE, A. A. S. S.; LIMA, I. P. de. Formação docente para o uso dos aplicativos do Google for Education em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.15, n. 4, p. 1877–1887, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12741> Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12741>. Acesso em: 9 nov. 2023.

VASCONCELOS, Alana Danielly; FERRETE, Anne Alilma Silva Souza; SANTOS, Willian Lima. Os saberes profissionais dos pedagogos e as tecnologias digitais na Universidade Federal de Sergipe. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10649> Acesso em: 9 nov. 2023.

A close-up photograph of a hand with the index finger pointing towards a stack of books. The books are stacked on the right side of the frame, with the top book having a green cover. The background is plain white.

O DESAFIO DO PROFESSOR NA NOVA SALA DE AULA

Adelina Cintia Silva Nascimento

E-mail: dra.adelinacintia@gmail.com.

Claudia Patrícia Carvalho dos Santos

E-mail: paaatiii@yahoo.com.br

Lillena Lima da Silva

E-mail: lillena10@hotmail.com.

Tisciana Sandra Melo Lima

E-mail: tiscimlima@gmail.com.

Advanusia Santos Silva de Oliveira

E-mail: advanusia.oliveira@educacao.aracaju.se.gov.br

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula inclusiva tem sido um grande desafio para o docente do século XXI. Atualmente, estudos comprovam que vem crescendo de forma alarmante a presença de crianças com deficiência na rede regular de ensino. Essa nova modalidade de ensino e aprendizagem exige uma mudança de atitude, não só dos professores, mas de toda a comunidade escolar.

Tendo em vista, que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

A graduação somente, não possibilita ao professor compreender a dimensão do processo inclusivo que corrobore com sua prática. Além disso, após iniciar suas funções como docente, por diversos motivos trabalham em mais de uma empresa/instituição escolar ficando sem tempo para as tarefas extraclasse. Como relata Santos (2022), ao trabalhar em mais de uma escola, com tarefas para serem feitas em casa, a exemplo de plano de aula, correções de avaliações e atividades, entre outras, o profissional tem uma redução de tempo para buscar, filtrar e adaptar conteúdos e recursos pedagógicos para o estudante público-alvo da educação especial.

Entretanto, o foco deste artigo é trazer luz no sentido de minimizar os desafios enfrentados pelo docente na sala de aula inclusiva, para que ele, como nos ensina Santos (2022, p. 125) “crie pontes para um conhecimento contextualizado que pode promover novas relações e aprendizados em sala de aula”.

Em todo o processo educacional os professores têm um papel fundamental para a construção acadêmica de um indivíduo, portanto, o professor assume uma perspectiva na qual o ensinar ultrapassa a noção de transmissão de conhecimento que supunha um aluno passivo e a ênfase no conteúdo a ser ensinado seja ampliada e inclua novos objetivos e resultados que dependem das características que cada aluno vai

aprender. Para que haja inclusão na sala de aula, o papel do professor é reconhecer, respeitar e responder às diversas demandas trazidas por seus alunos e desenvolver intervenção pedagógica para cada limitação aliadas às habilidades já existentes para melhor realizar a adaptação do estudante.

Nessa direção, o trabalho tem como problemática: quais as repercussões de práticas pedagógicas inovadoras em uma sala de aula permeada por desafios inclusivos? Para responder à questão trazida tem-se como objetivo central analisar as repercussões de práticas pedagógicas inovadoras com o uso de poucos recursos/dispositivos didáticos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Para chegar ao objetivo proposto, utilizou-se de recurso metodológico, de pesquisa bibliográfica, realizada a partir de descrição de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico, de autores tais como: Filho e Cunha; Lima, Oliveira e Nunes (2021), entre outros.

Essa temática é relevante, pois traz subsídios que contribuirão para pesquisas futuras, servindo assim, para que futuros profissionais, encontrem inspiração para fundamentar seus trabalhos de pesquisas, como também sua jornada escolhida.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DAS METODOLOGIAS INOVADORAS DE ENSINO

Atualmente a formação docente vem sofrendo muitas transformações diante das novas metodologias que surgem diariamente, principalmente após a pandemia, momento marcante no âmbito da educação, esse período trouxe-nos de forma brusca, o contato imediato com as tecnologias, trazendo-nos grandes benefícios, assim como malefícios. Dessa forma, se faz importante que os docentes estejam se atualizando e buscando novas ferramentas para auxiliar suas práticas em sala de aula, pois os educandos estão cada vez mais proficientes com o uso das

novas tecnologias, uma vez que esse é o mundo no qual nasceram e estão se desenvolvendo.

Com o uso excessivo de dispositivos tecnológicos, como smartphones e tablets, os membros da família podem se distanciar uns dos outros, reduzindo o tempo de interação pessoal e de qualidade em família, isso se tornou bem mais evidente durante o período pandêmico. O uso excessivo de tecnologia pode levar à dependência, especialmente entre crianças e adolescentes, o que pode prejudicar seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Dessa forma, os pais muitas vezes enfrentam dificuldades para controlar o tempo de tela de seus filhos e garantir que estejam usando a tecnologia de forma segura e saudável. É importante que as famílias reconheçam esses desafios e trabalhem juntas para estabelecer um equilíbrio saudável no uso da tecnologia, promovendo atividades familiares offline, limitando o tempo de tela e incentivando uma comunicação aberta sobre o impacto da tecnologia em suas vidas.

Nessa perspectiva é possível construir práticas pedagógicas que utilizem as tecnologias a favor da aprendizagem, principalmente no tocante à educação especial inclusiva. Para tal é necessário que o docente busque manter-se constantemente atualizado para atender a diversidade presente na sala de aula, respeitar e cumprir o que determina a Lei de Diretrizes e Bases-LDB (1996).

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996, p. 46).

A preocupação com a prática educacional inclusiva é fundamental para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação e oportunidades de aprendizagem. A inclusão envolve não apenas a garantia de acesso físico às instituições educacionais, mas também a implementação de novas metodologias que atendam às necessidades individuais de cada docente, independentemente de suas características específicas.

Os educadores devem adaptar o currículo para atender às necessidades individuais dos educandos, fornecendo suporte adicional quando necessário e utilizando métodos de ensino diferenciados que considerem a diversidade de aprendizagem, por isso se faz tão importante investir no processo de conhecimento do desenvolvimento do PEI (Planejamento de Ensino Individualizado), uma vez que este será pensado com a finalidade de atender todas as demandas individuais do aluno, incluindo-o de forma mais significativa e respeitosa.

É um direito do educando ter acesso à educação, independente de suas características ou necessidades, as escolas e centros de formação, devem criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, independentemente de sua identidade de gênero, etnia, nacionalidade, deficiência, sexualidade ou religião. É crucial oferecer formação contínua aos professores sobre práticas inclusivas de ensino, para que possam desenvolver habilidades e estratégias para atender às necessidades de todos em suas salas de aula, uma vez que é visível que, em sua maioria, os mesmos, não saem da faculdade com essa visão atual, das necessidades da educação, assim, devem trabalhar em parceria com as famílias, profissionais de saúde, organizações e outros membros da comunidade para garantir o apoio e os recursos necessários para promover a inclusão educacional.

Dessa forma, devemos sempre buscar o conhecimento curricular, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, centrada no desenvolvimento de cada indivíduo de forma plena e em seu devido tempo. Dessa forma Victor, Vieira e Oliveira (2017), afirmam que:

(...) é importante considerarmos o papel do professor na identificação da criança público-alvo da Educação Especial. Há uma linha tênue entre a produção do laudo para garantir o atendimento e a produção do laudo para evidenciar uma determinada condição, seja transtorno, seja deficiência. Isso principalmente por estarmos falando de crianças de até 5 anos de idade e, após o laudo, há um caminho que se traça na história de vida dessas crianças que não permite reconsiderações. Isso demanda um conhecimento muito aprofundado do professor, além de demandar uma criticidade em relação aos conhecimentos da área da Educação Especial e os que são introduzidos, como no caso dos conhecimentos médicos. (Victor; Vieira; Oliveira, 2017. p. 141)

É válido ressaltar que a formação docente no Brasil, nas últimas décadas, partindo da LDBEN nº 9.394/96, está voltada para políticas educacionais mais focadas na formação de docentes em nível superior para atuação na Educação Básica, assim como em programas de valorização do ensino. O docente tem mostrado muito mais interesse em ampliar seus conhecimentos para atender as necessidades do novo mercado de trabalho, que exige que o mesmo se mantenha sempre atualizado diante da evolução da comunicação ou falta dela, entre os aprendentes. Ao formar novos docentes, os cursos e instituição de formação, devem ter em vista que a atuação desse profissional está sujeita a um novo perfil de estudantes, hiper conectados aos meios digitais, onde produzem e geram conhecimento, estudantes que são extremamente expostos a redes sociais, estímulos e informações adequadas e inadequadas para a sua idade cognitiva. Essa conexão com o mundo exterior requer um novo modelo de diálogo, mediação e de interação entre o educando e o educador. Segundo Moreira

A formação continuada possibilita ao professor desenvolver suas habilidades e competências, atualizar-se diante das necessidades

atuais e refletir sobre sua prática para buscar alternativas para melhorar o aprendizado dos alunos. Logo, é essencial investir em uma formação inicial e continuada de qualidade, que permita ao professor ser um agente transformador na educação. Somente assim, será possível promover uma educação de qualidade e atender às necessidades e demandas da sociedade. (Moreira; Coutinho, 2023, p. 5)

Nesse contexto, o docente encontra-se incumbido de buscar novas metodologias que atraiam o discente para a aprendizagem. Para atrair o foco desse, seja ele típico ou atípico à disciplina, é necessário que o professor busque uma melhor abordagem do conteúdo proposto. Nesse sentido, pode-se utilizar as metodologias ativas como modelo pedagógico, por isso se faz indispensável a troca entre família e escola, para que os conteúdos e metodologias sejam compatíveis com a demanda dos aprendentes, facilitando a aplicação das mesmas.

No contexto do planejamento de classe, a metodologia deve ser pensada de forma a atender às necessidades dos discentes e aos objetivos educacionais que os assistem. Diante disso, é preciso escolher estratégias de ensino adequadas para cada conteúdo e para cada grupo. O docente deve atentar, no contexto educacional, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, psicomotoras, interpessoais e afetivas, buscando sempre melhorar e ressignificar suas metodologias de acordo com as necessidades apresentadas por cada indivíduo aprendente promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo.

Algumas das metodologias que podem ser utilizadas no planejamento educacional, são: Aulas expositivas, onde o mediador apresenta informações aos alunos de forma direta e organizada, fornecendo conceitos e conteúdos fundamentais. É importante que a aula expositiva seja complementada por outras atividades que promovam a participação ativa dos alunos e a aplicação prática do conhecimento, podendo

também incluir jogos tecnológicos para que fiquem ainda mais interessantes ou que facilitem a interação com os demais.

Aulas baseadas em projetos, os alunos trabalham em projetos significativos e contextualizados, explorando tópicos de interesse por meio de investigação e colaboração. Os projetos incentivam a autonomia dos alunos, promovem a resolução de problemas e facilitam a aplicação do conhecimento em situações do mundo real e principalmente trabalhando com as realidades os quais enfrentam diariamente na sociedade em que vivem, gerando cidadãos responsáveis e capazes de criarem um mundo melhor para viverem.

Aulas em grupos, os alunos trabalham em grupos pequenos para alcançar objetivos comuns, colaborando e compartilhando responsabilidades. A aprendizagem cooperativa promove habilidades sociais, como comunicação eficaz, trabalho em equipe e resolução de conflitos, além de fortalecer o senso de comunidade na sala de aula e em qualquer outro lugar que convivam, essa se faz muito importante, para o desenvolvimento de uma sociedade muito mais comprometida com o todo.

Aulas concretas, trazem atividades que envolvem o uso de materiais tangíveis e experiências práticas para facilitar a compreensão de conceitos abstratos. Este é especialmente eficaz para alunos com diferentes estilos de aprendizagem e pode ajudar a promover uma compreensão mais profunda e duradoura do conteúdo.

Com essas práticas diversificadas é possível promover a aprendizagem, a empatia e o respeito mútuo, criando oportunidades para os alunos compartilharem suas experiências e aprenderem uns com os outros. Ao incorporar essas diferentes metodologias de ensino em seu planejamento educacional, os mediadores podem oferecer uma experiência de aprendizagem mais diversificada e personalizada, que atenda às necessidades e interesses individuais de todos os alunos.

3 O DESAFIO DA INCLUSÃO

Antes de pensar nos desafios que a educação inclusiva apresenta é necessário refletir sobre o significado da palavra empatia. Ela é inata ou uma habilidade que pode ser desenvolvida ao longo da vida? Para exercitar essa habilidade o indivíduo precisa estar disposto a se abrir para as experiências dos outros; importante também ouvir suas histórias e tentar entender suas emoções. Um aluno não é apenas observado a partir do momento que entra na sala de aula, mas também através das observações feitas em cada conversa com seus pais e/ou responsáveis. Juntar os vários aspectos que a pessoa possui traz à luz as possibilidades de ajuda que serão necessárias para uma boa aprendizagem.

Ser empático significa criar laços mais fortes com as pessoas ao redor, seja discente, colega de profissão ou superior hierárquico. Estar atento às necessidades e sentimentos da outra pessoa gera confiança e respeito mútuo, ajuda a resolver conflitos de forma mais pacífica e é através desse olhar empático que se torna possível encontrar soluções justas para ambas as partes. Além disso, tanto na vida pessoal quanto no ambiente de trabalho a empatia é capaz de criar um clima mais positivo e colaborativo e quando apoio e incentivo mútuo ocorrem, todos caminham na mesma direção, os resultados são melhores e tornam-se mais facilmente atingidos.

Diante do exposto é necessário entender as dificuldades de cada aluno, de suas famílias, do colega de trabalho e praticar a escuta ativa na busca pela empatia. Isto é, ouvir e prestar atenção nas entrelinhas, expressões faciais e corporais, como também ficar atento às emoções vivenciadas durante as narrativas. E sim, todo indivíduo pode desenvolver a empatia. É através da empatia que o ser humano aprende mais sobre si próprio e se torna hábil em entender as emoções dos outros.

Quando a equipe diretiva da instituição de ensino desenvolve práticas de escuta ativa com os seus colaboradores, ou seja, estimula um ambiente empático, cultiva uma cultura de acolhimento com os

seus professores, tudo em volta conspira para uma comunicação de resolução dos mais variados desafios que a educação inclusiva possa apresentar. Isto significa que ao matricular a criança, durante o preenchimento do requerimento de matrícula e/ou assinatura do contrato, seja realizada uma pequena entrevista com os responsáveis para se ter desde o início, um rastreio das dificuldades do aluno ingressante.

A partir de 2020 com o início da pandemia muitas crianças em idade escolar estão chegando na sala de aula com lacunas a serem preenchidas para que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer de forma satisfatória. Tais características, num primeiro momento, podem ser confundidas com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) por conta do isolamento vivido mundialmente a partir daquele ano. Pensar nos desafios da educação inclusiva requer um olhar amplo para a diversidade do alunado, sejam elas originárias de questões físicas, neurológicas e/ou estruturais, porque as demandas surgem das mais variadas formas e para enfrentar esses impasses Lima, Oliveira e Nunes (2021) sugerem:

O docente, nesse contexto, necessita relacionar teoria e prática e fazer uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo para conhecer o desempenho acadêmico, cognitivo e afetivo do seu discente, para assim planejar e confeccionar recursos didático-pedagógicos que potencializam a aprendizagem/conhecimento, além da socialização e interação entre os estudantes com/sem deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação. No entanto, não é essa realidade nas escolas inclusivas atualmente. (Lima; Oliveira e Nunes, 2021).

Assim, com o sugerido rastreio desde o início (somados à comunicação clara e a uma escuta ativa entre equipe diretiva e os docentes), torna-se possível pensar estratégias para os desafios que se apresentam no ambiente escolar. Tal afirmativa revela apenas o pontapé inicial

para a busca de tempo de dedicação exclusiva na sala de aula (AEE), confecção de materiais individualizados, escolha adequada de metodologias ativas, ou seja, para que sejam feitas as mais variadas adaptações para cada criança segundo suas necessidades.

Na sociedade atual muito se fala nas metodologias ativas efetivas e inovadoras. E para que o profissional da área de educação atenda a essas exigências a sua busca se inicia no momento em que o profissional de educação se entenda como em constante processo de aprendizagem para a sua prática docente. Independente do ano de formação desse profissional, sabe-se que o currículo formativo não contempla muitos dos aspectos da vida contemporânea, pois as demandas que surgem são muito desafiadoras. Como exemplo, é fácil encontrar em sala de aula a maioria das crianças portando um celular e utilizando-o com maestria enquanto muitas escolas seguem valorizando a maior parte do tempo da sua prática à pedagogia tradicional, onde o professor segue escrevendo os conteúdos na lousa para que os alunos o copiem no caderno.

Nesse contexto surge a necessidade de colocar o aluno como protagonista do seu aprendizado, porque as ferramentas tecnológicas estão disponíveis/acessíveis a todos, mas saber direcionar e mediar a construção do saber é que passou a ser o maior dos desafios para a formação docente. Para tanto, é possível criar alternativas para que o alunado possa escolher as práticas mais próximas a sua realidade familiar, social, emocional e econômica, como por exemplo disponibilizar atividades com a participação de familiares e comerciantes locais com a produção de vídeos, entrevistas, pesquisas históricas fazendo registros com o uso do celular, são algumas das possibilidades. Como seguir rastreando e motivando os aprendentes? Construindo diariamente um diálogo capaz de reunir as necessidades do público alvo da aprendizagem, aliando ao que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC apresenta e demais diretrizes apresentadas pela legislação nacional. Isto é, para a prática docente, o profissional precisa buscar continuamente se

capacitar para atender o que a legislação define para atender às necessidades e/ou desafios locais que se apresentarem.

Além disso, o perfil do alunado produz a desconstrução das prioridades da rotina escolar quando se percebe uma sala de aula cheia de crianças com desenvolvimento neurodivergente. Mais uma vez se percebe que o currículo formativo para as áreas de educação não apresenta um mínimo aceitável de disciplinas capazes de instrumentalizar esse profissional para o árduo desafio da docência inclusiva.

Segundo Filho e Cunha (2010, p. 35), os desafios vividos em sala de aula ocorrem mais comumente com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), pois esse público apresenta maiores prejuízos nas áreas de comunicação, compartilhamento social e flexibilidade mental e tais características facilmente são mal interpretadas como falta de educação, preguiça, lentidão, etc. Essas dificuldades para um indivíduo com TGD precisam ser identificadas para que o profissional de educação possa enxergar e utilizar práticas escolares para que o ensino-aprendizagem possa ocorrer de forma satisfatória e contemplando a diversidade vivida na sala de aula. Ainda segundo Filho e Cunha (2010):

Se nos mantivermos inflexíveis mediante as diferenças de nossos alunos e esperarmos que simplesmente se adaptem às nossas estratégias em sala de aula, contribuiremos pouco para o desenvolvimento de novas competências em cada um deles. Se isto é uma realidade da prática pedagógica, com qualquer aluno, para efetivar a inclusão escolar daqueles que apresentam TGD, tal perspectiva torna-se ainda mais evidente e a transformação das práticas escolares passa a ser imprescindível. (Filho e Cunha, 2010).

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), preparar um indivíduo para o mercado de trabalho é uma tarefa de responsabilidade da família e da sociedade, visando o desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o traba-

lho, porém esse último quesito é o principal objeto das Instituições de Ensino Superior (IES). Em contrapartida pela defasagem na construção do currículo, após concluir a sua formação docente, o professor fica isolado se não atentar para a necessidade de continuar se capacitando para contribuir na sociedade com uma prática que contemple a diversidade de cada realidade onde ele esteja exercendo a sua profissão, seja a nível de bairro, cidade ou região.

Entender a sala de aula e seu entorno, características políticas, econômicas, sociais, e culturais são fundamentais para conciliar a prática docente aos aspectos metodológicos e realizar educação inclusiva nos moldes em que ela se apresenta na atualidade. Porém, quando se fala em TGD é facilmente observado que a grande maioria dos professores que está em sala de aula não sabe nem o que significa tal sigla e realmente ela traz variadas nomenclaturas que merecem atenção, estudo e dedicação, seguem algumas delas, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2014):

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): O Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do neurodesenvolvimento que pode ser identificado como um desenvolvimento atípico em comparação com o das outras crianças. Por isso, as pessoas com TEA costumam apresentar manifestações comportamentais, dificuldades na comunicação e na interação social e comportamentos repetitivos. Como também podem demonstrar interesses, atividades e preferências restritas.

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH): Trata-se de um transtorno de caráter neurobiológico, com causas genéticas, caracterizado por sintomas como falta de atenção, inquietação e impulsividade. Normalmente aparece na infância e pode acompanhar o indivíduo por toda a vida.

TRANSTORNO Opositor Desafiador (TOD): É um trans-

torno caracterizado pelo comportamento desobediente. Ou seja, neste caso, o indivíduo tem como características comportamentais desafiar regras, figuras e símbolos de autoridade, como os pais, professores e responsáveis. Antes de mais nada, é importante saber que caso não seja tratado desde cedo, o problema pode se agravar na fase adulta.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI): A Deficiência Intelectual é um transtorno do desenvolvimento que atinge cerca de 3 a 4% das crianças. Ou seja, a principal característica é que a pessoa com DI apresenta um nível de comportamento e cognição muito abaixo do seu nível de idade cronológica. Por exemplo: ele tem 10 anos de idade e apresenta perfil de comportamento e cognição condizente com o de uma criança de 5 anos.

A aprendizagem nos moldes atuais exige uma relação entre professores e alunos onde esses últimos são estimulados a tomarem a frente, com maior interação e independência, participando ativamente do processo. O professor precisa ser um mediador, orientando e conduzindo os alunos na solução de problemas, na elaboração de ideias e argumentos, no trabalho em equipe e em outras competências muito importantes, como responsabilidade, independência, proatividade, ética etc.

Nesse sentido, o presente trabalho vem conscientizar sobre as possibilidades de uma aprendizagem capaz de contemplar um público diverso e com a metodologia ativa de forma barata, sem grandes custos. A seguir, serão listadas algumas metodologias ativas que contribuirão, de forma econômica, para a formação de um aluno sendo protagonista através do discutir, praticar e ensinar.

Gamificação: Trata-se de jogos comuns em videogames, mas que apresentam desafios, regras, narrativas e *storytelling* que garantem um engajamento natural no alunado. Exemplo de um game é o GraphoGame, iniciativa do Ministério da Educação, no âm-

bito da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender, com a colaboração de cientistas brasileiros, para apoiar os professores, em atividades de ensino remoto. Ele ajuda os estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental a aprender a ler as primeiras letras, sílabas e palavras, com sons e instruções em português brasileiro. O jogo é especialmente eficaz para crianças que estão aprendendo as relações entre letras e sons. Tudo isso sem anúncios e totalmente off-line e gratuito. Pode-se baixar no celular e no computador. O professor acompanha o histórico de cada aluno.

Design thinking: Na verdade, é uma metodologia que visa olhar para os problemas de novas maneiras, utilizando da lógica, imaginação e intuição, bem como materialização da solução por meio da prototipagem e testagem.

Cultura **maker:** Exemplo perfeito de metodologia ativa de aprendizagem, a cultura *maker* é baseada nos princípios do “*do it yourself*” ou “*faça você mesmo*”. Na prática, a cultura *maker* na educação significa apresentar problemas e recursos para resolvê-los.

Aprendizado por problemas: a aprendizagem baseada em problemas permite que os alunos exerçam o aprendizado a partir de desafios. Ao encarar situações em determinados conceitos, é necessário trabalhar com criatividade e reflexão. Os cenários podem sugerir problemas técnicos ou subjetivos, em que diferentes habilidades podem ser necessárias. Sejam técnicas ou emocionais, elas dificilmente são assimiladas por meio de livros ou manuais.

Estudos de casos: os estudantes são expostos a problemas reais, de modo que possam analisá-los por inteiro (como uma situação real) e, entre si, discutir as possibilidades de solucioná-los. Esses casos são relatos construídos de tal modo a estimular o pensamento analítico e sistêmico. São como exercícios em uma prova, mas mais contextualizados e abrangentes.

Aprendizado por projetos: trata-se de um mecanismo que propõe aos alunos identificarem uma situação que não necessariamente é um problema, mas pode ser melhorada, criando uma solução que segue uma linha de raciocínio de “o quê? ”, “para quem? ”, “para quê? ” E “de que forma? ”.

Sala de aula invertida: é uma das metodologias ativas de aprendizagem que contam com o auxílio da tecnologia, transformando qualquer ambiente em um espaço dedicado ao estudo. O conteúdo é previamente disponibilizado e o aluno poderá acessar pelo ZAP (celular), por exemplo, e o tempo da aula pode ser usado para discussões e debates sobre o tema, em vez de somente a transmissão do conteúdo. Além disso, o professor pode, inclusive, complementar com vídeos, demonstrações visuais e práticas.

Seminários e discussões: o professor propõe um tema para discussão geral, de modo que os alunos devem se posicionar em relação a ele. Muitas vezes, para isso, pode-se mudar a disposição das carteiras para que todos os alunos e o professor estejam em posição de igualdade (em um círculo, por exemplo). É uma forma de desenvolver o potencial argumentativo, expondo o aluno a diferentes pontos de vista e colocando-o em situações fora de sua zona de conforto intelectual.

Pesquisa de campo: é uma pesquisa fora da sala, com pessoas diferentes do convívio escolar, sobre qualquer tema. É uma prática comum, mas que pode ser potencializada e utilizada de maneira mais cotidiana para a resolução das atividades.

Storytelling: trata-se da elaboração de narrativas acerca dos temas estudados em sala de aula. É muito mais um recurso do que uma metodologia ativa de aprendizagem. Deve ser aplicado a qualquer metodologia ativa, da gamificação às pesquisas de campo e seminários.

Aprendizagem entre pares e times: nesse formato é possível trabalhar pontos fundamentais como liderança, delegação de tare-

fas, colaboração, empatia, entre outras habilidades socioemocionais, tão necessárias no mercado de trabalho.

Ensino híbrido: mistura aprendizagem no modelo presencial e a distância. Utiliza plataforma com recursos online e digitais para apresentar diferentes formas de aprendizado ao aluno, engajando-o inclusive em atividades para casa que envolvem gamificação.

Rotação por estações: separa a sala de aula em “estações”, dividindo os alunos por etapas relativas ao planejamento da aula. Nessa metodologia ativa de aprendizagem, a primeira etapa ou estação é a mais básica, como a leitura do tema da redação, enquanto a segunda é a exibição de uma videoaula sobre o tema, a terceira uma discussão em grupo sobre o tema e a quarta a produção da redação. (Totvs, 2023, n.p.).

Aplicar as práticas das metodologias ativas em sala de aula traz muitos benefícios, porque o processo de ensino-aprendizagem é pautado no estudante, e é ele o responsável pela construção do conhecimento; as aulas são dinâmicas e divertidas, fazendo com que os alunos sejam muito mais participativos; as competências cognitivas (como memória, atenção, habilidades motoras) são desenvolvidas, como também as socioemocionais, a exemplo da cooperação, flexibilidade e liderança; o estudante ganha mais confiança e segurança para enfrentar situações adversas da vida com mais facilidade.

Desta forma, é importante que o professor busque pesquisar continuamente as melhores maneiras para atender cada aluno e procure diversificar no ambiente educacional metodologias ativas, produção de materiais adaptados usando material reciclável, com custo zero, pois são fundamentais para manter o engajamento e a motivação dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta revisão bibliográfica na área de Formação de Professores para uma educação inclusiva proporcionou uma compreensão mais abrangente das tendências, desafios e estratégias emergentes que moldam a prática educacional na sala de aula contemporânea. O presente artigo trouxe contribuições teóricas sobre as metodologias ativas como modelo pedagógico, bem como ressaltou a importância da integração entre escola, família para a qualidade o desenvolvimento do aprendente atípico.

Diante do exposto, conclui-se que no contexto atual, o professor é convocado a se capacitar sempre a partir das necessidades apresentadas por cada aluno, para se tornar um mediador no desenvolvimento de suas aprendizagens. Para tal é necessário estar atento às diversas metodologias que podem ser utilizadas no planejamento, como a aula expositiva, a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem cooperativa, atividades realizadas com o que é concreto, priorizando as vivências sociais e emocionais, tornando o principal personagem da aprendizagem o aluno.

Em suma, este texto ressalta a importância de um compromisso com práticas educacionais inclusivas, baseadas em evidências e adaptadas às necessidades específicas de cada estudante. Ao implementar as estratégias promissoras indicadas neste artigo, os profissionais estarão mais bem preparados para oferecer uma educação de qualidade, igualdade e acessibilidade a todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.instituto-pebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

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: 12 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base**. Brasília. 2018. Disponível em: [568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 04 jan. 2024.

FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

LIMA, Tisciana Sandra Melo; OLIVEIRA, Advanusia Santos Silva de; NUNES, Andréa Karla Ferreira. Educação Inclusiva e o olhar do professor sobre a formação docente. In: 10º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 2021.

MOREIRA, Andreia Aparecida Silva. COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Formação inicial de professores e sua relação com a formação continuada: o papel da atualização constante na prática educativa**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 08, Ed. 09, Vol. 02, pp. 31-44. Setembro de 2023. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/atualizacao-constante>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. **Redes sociais digitais na educação brasileira: seus perigos e suas possibilidades**. São Paulo, Artesanato Educacional, 2022.

TOTVS. Metodologias ativas de aprendizagem: o que são e 13 tipos. Disponível em: <https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VICTOR. Sonia Lopes; VIEIRA. Alexandre Braga; OLIVEIRA. Ivone Martins. **Educação especial e inclusiva: Conceituações e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, p. 304.

AUTORES

Adelina Cintia Silva Nascimento

Licenciada em História, atualmente graduanda em gerontologia. Especialista em psicopedagogia clínica e Institucional, AEE (Atendimento educacional especializado) TEA (autismo) ABA (análise do comportamento aplicado). Atuando em clínica e escola. E-mail: dra.adelinacintia@gmail.com.

Advanusia Santos Silva de Oliveira

Doutora em Educação pelo PPED/UNIT. Mestre em Educação pela UFS. Psicopedagoga inclusiva da Prefeitura Municipal de Aracaju-SE. Membro do grupo de pesquisa GPDACC/UNIT e do NUPITA/UFS. E-mail: advanusia.oliveira@educacao.aracaju.se.gov.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9739867713346850>.

Alana Danielly Vasconcelos

Pedagoga (UFS). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFS). Doutora em Educação (UFS). Professora Adjunta no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na UNIT. Integrante do Grupo de Pesquisa NUCA (Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia) CNPQ/UFS. Email: alana.vasconcelos@hotmail.com

Aleanderson Augusto R. de Oliveira

Graduação em licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (2022). Atualmente atua como Apoio Escolar II na Escola Estadual 11 de Agosto em Aracaju-SE. Membro do GT “História e Formação de Professores para Cultura Inclusiva” do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NÚPITA/UFS) E-mail: aleanderson.oliveira2710@gmail.com

Alene Mara França Sanches Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Licenciada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Clínico Institucional e em Educação e Gestão. Professora da Educação Básica da SEDUC/SE e SEMED/SE. Membro dos grupos NÚPITA e Educon/CNPq/UFS. E-mail: alenemarasanches@gmail.com

Allan Kardec Santos Barros

Pedagogo (UFS), Pós Graduado em AEE (UNIFAVENI/MG), Pós Graduado em EJA (Instituto Paulo Freire/SP), membro ativo do MOVA (Movimento pela Alfabetização), Professor de Apoio 2 (SEDUC-DEA). E-mail: allan.movabrazil@gmail.com

Amanda Gois Santos

Especialista em Psicopedagogia institucional (UNIT). Professora Polivalente pelas Prefeituras de Itabaiana e Simão Dias em Sergipe. E-mail: mandrika-gois@hotmail.com.

Ana Cláudia Sousa Mendonça

Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Licenciada em Pedagogia. Especialista Psicopedagogia Institucional e Educação e Gestão. Professora da Educação Básica da SEDUC/SE. Membro dos grupos de pesquisas NÚPITA e Educon/CNPq/UFS. E-mail: ananinamendonca@gmail.com

Ana Laura Campos Barbosa

Mestra em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar e Deficiências Múltiplas e Sensoriais. Professora da Educação Básica da SEDUC/SE e SEMED/SE. Membro do grupo NÚPITA/CNPq/UFS. E-mail: laurindana90@gmail.com

Anaceli Aparecida Fonseca Cruz

Graduada em Letras/Português pela UFPB e em Pedagogia pelas FISE. Especialista em Docência do Ensino Superior (Tecnologia Educacional e EAD) e em Educação Especial e Inclusiva pela FAJAR. <https://orcid.org/0000-0002-4026-3070>. Fonsecamrs@hotmail.com.

André Luís da Silva Andrade

Graduado em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal de Sergipe, e-mail: louisannandre@gmail.com

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Doutora em Educação pela UFRN. Mestra em Educação pela UFS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. Líder do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS/CNPq) e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Tecnológica do IFS (GPIT). E-mail: aferrete21@gmail.com

Cândida Luísa Pinto Cruz

Docente da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, Mestra em Educação UFS e doutoranda em Educação pela UNIT. É membro do grupo de pesquisas GPHEN da UNIT. <https://orcid.org/0000-0001-5128-1445>

Carlos Alberto de Santana

Graduação em licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (2022).

Claudia Patrícia Carvalho dos Santos

Pedagoga e psicopedagoga Clínica e Institucional; especialista em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual. Coord. Pedagógica no Centro Educacional Carvalho. Membro do grupo de pesquisa NUPITA/UFS. E-mail: paaatiii@yahoo.com.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/4407912197109152>.

Cristiano Ferronato

Doutor em Educação/UFPB e docente da Pós-graduação da UNIT, é coordenador do grupo de pesquisa GPHEN da UNIT. <http://orcid.org/0000-0003-2735-6595> Orientador da pesquisa. Email: cristianoferronato@gmail.com.

Daniela de Oliveira Alves Araújo

Licenciada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Inclusiva e LIBRAS, E-mail: daniela.pp.alves@hotmail.com

Danielle Santos Menezes

Pedagoga (UFS). Pós-Graduação em Educação Inclusiva e Psicopedagogia / Faculdade Descomplica. Mestranda em Educação PPGED/UFS, integrante do grupo de pesquisa NUCA (Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia). Email: dan.menezes5555@gmail.com

Emerson dos Santos Lima

Mestre em Educação. Coordenador do Núcleo de Estágio da Fanese. Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão da FACSaúde. Professor de Metodologia de Trabalhos Acadêmicos da Fanese. Professor de Português e de Espanhol. <https://orcid.org/0000-0002-6835-6965>. Emerson.lima.professor@hotmail.com.

Evaneyde dos Santos Souza

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo

Instituto Federal de Sergipe (IFS). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: evaneydesouza@gmail.com

Fabiana de Oliveira Andrade

Mestre em Educação. Especialista em Formação Tecnológica em Robótica Educacional (FAFE-USP). Membro da Academia Municipalista de Sergipe. Membro da Academia Feminina de Letras e Artes de Sergipe. Diretora da Fundação Pedro Paes Mendonça. <http://orcid.org/0000-0003-3960-4453>. Fabiana.pot@hotmail.com.

Flávio Correia Santos

Doutorando em Educação pela Universidade Interamericana; mestre em Ensino de Ciências e Matemática; Especialista em Gestão e Escolar e Ensino de Ciências; graduado em Artes Visuais, Matemática e Pedagogia; professor da rede municipal de Aquidabã-SE e da rede Estadual de Sergipe. E-mail: profflaviocorreia@gmail.com.

Gildeane Hilgley Alves da Silva

Pedagoga (UFS). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Especial/ Faculdade Cerquilho, membro do Grupo de Pesquisa RES-SALT (Relações de Saberes e Subjetividades, Alfabetização, Linguagem e Trabalho). Email: gildeanehilgley@gmail.com

Isa Regina Santos dos Anjos

Professora do Departamento de Letras/Libras da Universidade Federal de Sergipe. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (1992), Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2005) e Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2011). Pós-Doutorado pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do grupo de pesquisa Educação e Movimentos Sociais da UFS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, formação de professores e profissionalização de pessoas com deficiência. E-mail: isaanjos@academico.ufs.br

Joana Alice Andrade Santos

Pedagoga; Advogada; pós-graduanda em Constelação Familiar Sistêmica Integrada pelo Centro de Mediadores. E-mail joanaadv.andrade@gmail.com

Joanna Angélica Melo de Andrade

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Ensino de Ciências e Matemática e graduada em licenciatura em Biologia pela UFS. E-mail: joh_bio@yahoo.com.br

Juliana dos Santos

Formada em Licenciatura Plena em Geografia pela Unit e Pedagogia pela UFS; Pós Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Graduada na Pós de Geografia e Meio Ambiente pela Faculdade Faculminas. Trabalha atualmente na Rede Municipal de Aracaju. E-mail: judsantos83@yahoo.com.br

Jussilene de Jesus Santos de Souza

Graduada em Letras-Português pela UNIT e em Pedagogia pela Jardins. Especialista em Letras- Linguística e Linguagem pela Serigy, Educação Inclusiva- LIBRAS pela Amadeus, Docência e Tutoria em Educação a Distância pela UNIT. E-mail: jujss@hotmail.com.

Lavínia Teixeira-Machado

Doutora e Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe, e-mail: laviniateixeira@academico.ufs.br

Leila Cristina Aragão Barbosa

Especialista em Pedagogia Empresarial e graduada em Pedagogia pela Faculdade São Luiz, professora e atualmente exerce a função de coordenadora da creche municipal no município de Aquidabã-SE. E-mail: leilarvm@gmail.com.

Lilian Alves Moura de Jesus

Graduada em Pedagogia e História Licenciatura. Pós-graduada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Gestão Escolar. Atua na Educação Especial há 11 anos, na Rede Estadual de Ensino de Sergipe. Membro do NÚPITA/UFS. E-mail: lilianmoura74@gmail.com

Lillena Lima da Silva

Licenciada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional ambas pela Faculdade Pio Décimo. Profa. com experiência na educação infantil e no Ensino Fundamental anos iniciais. Atualmente Psicopedagoga Institucional no Colégio Santa Chiara e Psicopedagoga Clínica particular. E-mail: lillena10@hotmail.com.

Luciana Santos Daltro Freitas

Graduada em Serviço Social, Letras Português e Pedagogia; Especialização em AEE; Educação Especial e Inclusiva; Libras; Tradutor e Intérprete de Libras; cursando Psicopedagogia. Atualmente trabalhando na Escola Estadual 11 de Agosto como Professora substituta. E-mail: lucifaus@hotmail.com

Marcos Batinga Ferro

Pedagogo (FSLF), Mestre em Educação. Doutorando em Educação (UFS). Professor da Educação Básica em São Cristóvão. Email: marcosbating@gmail.com

Maria Ailda dos Santos Doria

Formada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Psicologia Social, Didática e Prática na Educação Infantil.

Maria Iranilde Santos Souza da Silva

Pedagoga pela Universidade Federal de Sergipe, especialização em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em deficiência Intelectual e múltiplas, membra do grupo de pesquisa NUPITA. E-mail: gugasouza07@gmail.com

Maria José Henrique Santana do Nascimento

Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Serviço Social, Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado, E-mail: mariamari4441@gmail.com

Maria Magna dos Santos

Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Metodologia da Educação Matemática pela Faculdade FAVENI, Graduada em Matemática e Pedagogia pela UNIT, professora Jô município de Aquidabã-SE. E-mail: magnamaria29@yahoo.com.

Maria Virgínia de Assunção Feitosa Gomes

Doutora Honoris Causa em Educação pela Federação Brasileira dos Acadêmicos em Ciências, Letras e Artes. Professora Licenciada em Letras Português/Francês (UFS), Pedagogia e Jornalista. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura e em Psicopedagogia Institucional e Clínica. E-mail: mavifeitosa@gmail.com

Marleide dos Santos Cunha

Doutorado (2022) e Mestrado (2015) em Educação/UFS. Membro do GT “História e Formação de Professores para cultura inclusiva” do Núcleo de Estudo,

Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NÚPITA/UFS). E-mail: marleidecunha01@gmail.com

Michele Morgane de Melo Mattos

Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Sergipe UFS); pedagoga (FPD); mestrado em Diversidade e Inclusão e doutoranda em Educação, ambos pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: michelemorgmattos@gmail.com.

Rita de Cácia Santos Souza

Pós-doutorado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009). Mestrado em Educação (2000) e Licenciatura em Pedagogia pela UFS (1993), Membro da AMSS, ALCAS e AFLAS e membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA (UFS).

Rita de Cássia Fontes de Oliveira

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Pio Décimo e em Atendimento Educacional Especializado pela Facuminas. E-mail: ritapsicopedagogaclinica@gmail.com.

Sandra Arnaldo de Amorim Lima

Mestra em Educação pelo PPED/UNIT. Especialista em Língua Brasileira de Sinais e Educação Inclusiva. Graduada em Letras Português/Espanhol e em Pedagogia. Professora da SEDUC/SE e da Prefeitura Municipal de Laranjeiras/SE. Membro do NÚPITA/UFS. E-mail: Sandy.pedago@yahoo.com.br

Saul Ricardo Alves Brandão

Especialista em Educação em Direitos humanos, Diversidade e Questões - Sociais ou Raciais (FAVENI), graduado em Artes Visuais (FAVENI). E-mail: saulricardo2013@gmail.com.

Silvia Karina Falcão Silva

Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Direito, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Clínica. E-mail: silviakfalcao@hotmail.com

Tamiris da Silveira Mateus

Graduanda de Psicopedagogia e Pedagogia, especialista em Educação Especial Inclusiva, em Libras e em Ciências Sociais e Humanas no Mercado de Trabalho e graduada em História. E-mail: ms.tamiris24@outlook.com.

Tânia Cristina dos Santos Souza

Pedagoga e Jornalista. Pós-graduada áreas educacionais. Fundadora e presidente da Academia Literocultural de Sergipe, Academia Municipalista de Sergipe e Academia de Letras Estudantil de Sergipe. Fundadora e vice-presidente da AFLAS. Idealizadora de projetos culturais. E-mail: cristinasouza35@hotmail.com

Tisciana Sandra Melo Lima

Mestre em Educação pelo PPED/UNIT. Pós-graduada nos cursos de Magistério Superior, Atendimento Educacional, Psicopedagogia Clínica e Institucional. Prof. Prefeitura Municipal de Japaratuba/SE. Membro do grupo de pesquisa GPDACC/UNIT e do NUPITA/UFS. E-mail: tiscimlima@gmail.com.

Ueslei Alves da Silva

Especialista em Metodologias Ativas pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. Policial Militar no Estado da Bahia. Professor Polivalente no Município de Mata Grande. E-mail: ueslei.silva@delmiro.ufal.br.

Wilma Gois Viana dos Santos

Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia institucional e Clínica. E-mail: wylmapink@hotmail.com.

Editado pela Criação Editora
Papel da capa: Supremo 300g
Papel do miolo: Polen
Fonte: Andada
Tiragem: 200 exemplares
Impresso: GrafMarques

