

organizadoras

Graciele Marjana Kraemer

Luciane Bresciani Lopes

Karla Fernanda Wunder da Silva

A educação das pessoas com deficiência

desafios, perspectivas e possibilidades



organizadoras

Graciele Marjana Kraemer

Luciane Bresciani Lopes

Karla Fernanda Wunder da Silva

A educação das pessoas com deficiência

desafios, perspectivas e possibilidades



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzinski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

FINANCIAMENTO

Obra produzida e publicada com recursos PROEX CAPES.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Naiara Von Groll Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Kjpargeter - Freepik.com
Revisão	Editora Pimenta Cultural
Organizadoras	Graciele Marjana Kraemer Luciane Bresciani Lopes Karla Fernanda Wunder da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade / Organizadoras Graciele Marjana Kraemer, Luciane Bresciani Lopes, Karla Fernanda Wunder da Silva. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-519-4

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95194

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial - Deficientes. 3. Escola. 4. Política. I. Kraemer, Graciele Marjana (Organizadora). II. Lopes, Luciane Bresciani (Organizadora). III. Silva, Karla Fernanda Wunder da (Organizadora). IV. Título.

CDD: 371.9

Índice para catálogo sistemático:

I. Inclusão escolar: Educação especial - Deficientes

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impresso (brochura): 978-65-5939-518-7

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

Sumário

Apresentação..... 13

Capítulo 1

**Políticas educacionais na perspectiva
inclusiva e seus desdobramentos para
a efetivação do direito à educação
das pessoas com deficiência..... 18**

Gisele Sotta Ziliotto

Maria Lourdes Gisi

Capítulo 2

**Políticas públicas de Educação Especial
no Brasil: estratégias do estado burguês
para atender as demandas do capital 39**

Liliam Guimarães Barcelos

Rosalba Maria Cardoso Garcia

Vanir Peixer Lorenzini

Capítulo 3

**Atendimento Educacional
Especializado no contexto
das políticas inclusivas no Brasil 58**

Renata Porcher Scherer

Capítulo 4

**The political context of the last decades
in the education of people with disabilities
in the United States 76**

***O contexto político das últimas décadas
na educação de pessoas com deficiência
nos Estados Unidos***

*Susan Stoddard
Kathleen Abou-Rjaily
Patricia Peterson
Alma Sandigo*

Capítulo 5

**El contexto político de las últimas décadas
en la educación de las personas
con discapacidad en Colombia 98**

***O contexto político das últimas décadas
na educação de pessoas
com deficiência na Colômbia***

*Olga Lucía Ruíz Barrero
Libia Vélez Latorre
Dora Manjarrés Carrizalez*

Capítulo 6

**Educación y discapacidad en Argentina:
un estudio sobre la puesta en acto de las políticas
de inclusión en las últimas dos décadas 115**

***Educação e deficiência na Argentina:
um estudo sobre a implementação das políticas
de inclusão nas últimas duas décadas***

Cintia Schwamberger

Capítulo 7

Igualdade, equidade e o melhor interesse da criança como princípios orientadores na implementação do sistema educacional inclusivo Finlandês..... 134

Julienne Madureira Ferreira

Marita Mäkinen

Minna Mäkihönko

Capítulo 8

Educación de personas con discapacidad en Chile y su coherencia con el enfoque inclusivo..... 160

Educação de pessoas com deficiência no Chile e sua coerência com a abordagem inclusiva

Liliana Ramos Abadie

Capítulo 9

Formação de professores e escolarização de alunos com deficiência em Moçambique: estágio atual e desafios..... 181

Delfina Benjamim Massangaie da Silva

Sónia Francisca Mussa Ussene

Capítulo 10

Perspectives on inclusion of students with disabilities: policy in Spain and Portugal..... 202

Perspectivas sobre a inclusão de alunos com deficiência: política em Espanha e Portugal

Alma Sandigo

Patricia Peterson

Kathleen Abou-Rjaily

Susan Stoddard

Capítulo 11

**Atendimento Educacional Especializado
na educação infantil: dos aspectos**

legais à prática pedagógica 223

Andréa Matos Zenari

Lisandra Almeida da Silva

Capítulo 12

Deficiência intelectual e inclusão escolar:

desafios e possibilidades 244

Raquel Fröhlich

Capítulo 13

Saberes pedagógicos e a educação

de sujeitos com deficiência intelectual..... 264

Katiuscha Lara Genro Bins

Capítulo 14

Atendimento Educacional Especializado:

a tessitura de oferta de serviços para bebês
e crianças pequenas em dois municípios

do Rio Grande do Sul (RS) 283

Cláudia Rodrigues de Freitas

Melina Chassot Benincasa Meirelles

Ângela Aline Hack Schindwein Avila

Capítulo 15

Planejamento didático com foco

**na fala e na escrita para os anos
iniciais do ensino fundamental:**

uma proposta para a inclusão escolar 305

Sandra dos Santos Andrade

Clarice Salete Traversini

Marília Forgearini Nunes

Capítulo 16

**Alunos com altas
habilidades/superdotação:**

possibilidades educacionais 325

Aline Russo da Silva

Renata Vanin da Luz

Capítulo 17

**Desafios e necessidades
do bilinguismo e da educação**

bílingue de surdos 343

Pedro Henrique Witches

Virgínia Maria Zilio

Keila Cardoso Teixeira

Capítulo 18

**Saberes pedagógicos
na educação de estudantes**

com deficiência visual 362

Raffaella Lupetina

Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior

Capítulo 19

Transtorno do espectro autista:

diálogos a respeito do sujeito que aprende 381

Karla Fernanda Wunder da Silva

Capítulo 20

O brincar no hospital:

efeitos no desenvolvimento

de crianças hospitalizadas 402

Jovana Gatto Turatti

Luciane Bresciani Lopes

Capítulo 21

Pedagogias da diferença:

uma didática cartográfica inclusiva

para pensar a escola contemporânea 420

Daniele Noal Gai

Victória Jantsch Kroth

Capítulo 22

Políticas educacionais e o direito

à educação na classe hospitalar 438

Maria Alice de Moura Ramos

Capítulo 23

O outro na escola:

cidadania e inclusão escolar 456

Sabrina Gitz

Graciele Marjana Kraemer

Sobre os autores e as autoras 476

Índice remissivo..... 483

Apresentação

Todos os dias vivemos o inédito na escola. Todos os dias. O que nos falta, às vezes, é reconhecê-lo! (ROMERO, 2021, on-line).

Inspirada nessa vontade de viver o inédito diário na/da escola, eu iniciei essa escrita, na tentativa de honrar o convite tão caro que me foi feito para apresentar este livro. Um livro que nasce diante da vida vivida em tempos difíceis, talvez intoleráveis, quando vemos o desejo incessante da norma em governar a vida – ameaçado por existências que parecem ousar acreditar que seja possível resistir – produzir a fragilização da (já frágil) democracia, e por consequência a intensificação da desigualdade e dos discursos de ódio à diferença. Um livro, que ao construir um mapa sobre políticas e práticas educacionais inclusivas em países da América do Norte; América do Sul; África e Europa, nos convida a compreender que a defesa da escola atenta aos inéditos cotidianos produzidos via vida na/com a diferença se faz urgente, não apenas no Brasil, mas sim em diferentes países e culturas.

Nesse contexto da vida vivida, entendo que este livro pode ser significado como um convite para um pensar coletivo acerca de temas que já ocupam os debates em educação há muito tempo e que, no contexto político e social contemporâneo, nos convoca a discussões outras. Ao percorrer seus capítulos, somos inicialmente convidados, após mais de duas décadas de emergência de políticas de inclusão escolar em âmbito nacional e internacional, a conhecer os efeitos de tais políticas na configuração de práticas escolares e na constituição de relações humanas que permanecem se mostrando frágeis em termos de respeito à diferença. Os artigos nos conduzem a discussões que problematizam mais pontualmente elementos que constituem essas políticas, e que visam tensionar a centralidade das práticas na estruturação de serviços educacionais especializados ofertados aos

alunos em processo de inclusão escolar no Brasil, reafirmando a necessidade de construção de significados sobre inclusão que ultrapassem a responsabilização da área da Educação Especial, e possibilitem o estabelecimento de uma relação atenta ao outro na escola.

Permitir-se afetar pelo outro e deixar-se transformar pressupõe vontade de questionar padrões normativos, procurando estabelecer relações éticas de atenção à diferença. Inspirada no filósofo Michel Foucault (1998), me refiro as relações éticas como relações que estabeleço comigo e com os outros, a partir das quais elejo determinadas verdades, assumo minha forma de condução da vida e procuro resistir àquilo que me sujeita e limita minhas possibilidades de viver uma vida mais livre.

O estabelecimento de uma relação ética, atenta e respeitosa diante da singularidade presente na diferença tem me conduzido, como professora de Educação Especial e pesquisadora de políticas de inclusão escolar, há mais de vinte anos, a uma forma específica de olhar para as políticas de inclusão escolar e as diretrizes legais por elas instituídas. Conforme já afirmei em outro momento (CARVALHO, MENEZES, PAGNI, 2022) meu olhar não tem a intenção de reafirmar binarismos naturalizados nos discursos escolares e acadêmicos, a partir dos quais ou defendemos os benefícios das políticas, ou instituímos sua impossibilidade de concretização.

Na contramão das práticas de produção de posicionamentos únicos e generalizantes, o que nos mobiliza a analisar e a discutir políticas de inclusão escolar diz respeito à vontade de problematizar discursos que têm sido produzidos, cuja forma de significar a diferença parece estar diretamente relacionada à deficiência (lida como incapacidade, incompletude, anormalidade, ineficiência). Tal horizonte abrange seus efeitos nos processos de subjetivação de alunos, professores, gestores educacionais, famílias e demais sujeitos que constituem as tramas sociais e que serão aqueles e aquelas que irão imprimir as formas de configuração das práticas escolares e das relações que são estabelecidas na escola. (CARVALHO, MENEZES, PAGNI, 2022, p. 03).

Provocada pelo desejo de tensionar formas naturalizadas na escola de nos relacionarmos com a diferença, tenho recorrentemente me feito alguns questionamentos, aqui compartilhados como convite ao pensamento. Seria possível desconstruir na escola discursos binários que produzem a diferença como o oposto da norma? Podemos construir práticas educacionais que não partam do recorrente movimento binário de comparação entre os alunos, lidos como normais e anormais? E por fim, podemos chamar de escola um espaço que defende o uno e assume a diferença como elemento que impossibilita a vida com o outro? O que entendemos por escola?

Nessa esteira, após me deter na leitura dos artigos aqui reunidos pelas organizadoras, visualizo que o olhar destinado à deficiência e sua presença na escola anunciado pelos autores nos mais de vinte capítulos que constituem a obra, pode ser significado como princípio que introduz a relação que estabelecemos com os alunos. Ao assumir aqui tal ideia, o faço inspirada em Kohan, quando defende que princípios podem ser lidos como “[...] ‘natalidade’, começos, inícios, formas de nascer no mundo, de começar a pensar e a viver” (KOHAN, 2019, p. 29). Princípios que possibilitarão o início de uma trajetória escolar compartilhada entre professor, aluno, colegas, mas que serão reexaminados e ressignificados sempre que as relações estabelecidas produzirem efeitos nos modos de ser do aluno (com deficiência) que não haviam sido antecipados pelas teorizações e classificações diagnósticas.

Parece ser importante então destacar que o olhar direcionado para as práticas de inclusão escolar aqui discutidas não parte da compreensão de que elas se efetivam basicamente a partir da matrícula do aluno com deficiência na escola e, tampouco, que ao falar de inclusão se está falando de alunos com deficiências e, portanto, de alunos cuja responsabilidade passa primeiramente pelo professor da Educação Especial e/ou do Atendimento Educacional Especializado. Inclusão e deficiência são palavras que se complementam, mas que

não podem ser compreendidas em uma relação direta e exclusiva. O que quero pontuar, a partir das discussões propostas pelos autores ao longo do livro, é que pensar em um sistema educacional inclusivo pressupõe pensar em uma escola que ressignifica suas concepções de aprendizagem e de ensino e procura outras possibilidades, que não apenas as tradicionalmente postas, para ofertar práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos.

Tal forma de vivenciarmos a experiência de estar na escola via políticas de inclusão escolar parece encontrar sintonia com a compreensão de que a escola é povoada por encontros inéditos como nos lembra a epígrafe que abre esta apresentação. Encontros renovados a cada dia, e que acontecem entre qualquer sujeito, e o que de singular constitui cada um deles como defendido por Skliar em entrevista que propõe possibilidades de pensarmos uma educação outra (ESTEBAN, SAMPAIO, 2012). Significar a escola como espaço de transformação dos sujeitos via encontros que são sempre da ordem do imprevisível marca aqui uma potente possibilidade de fundamento para a proposição de práticas inclusivas. O que pode o outro provocar em mim, e o que posso eu provocar no outro são perguntas que ao guiarem nossas relações na escola, nos convocam a um olhar sempre curioso, atento e demorado para qualquer aluno.

Ao finalizar essa apresentação, parablenizo organizadoras e autores e reitero o privilégio de poder anunciar a potência das provocações propostas pela obra, desejando que tais provocações sejam assumidas como um convite a um repensar as noções de inclusão, diferença e escolarização de alunos com deficiência, para que seja então possível construirmos coletivamente possibilidades contranormativas de estarmos na escola, respeitando a singularidade dos corpos na mesma medida em que singularizamos práticas.

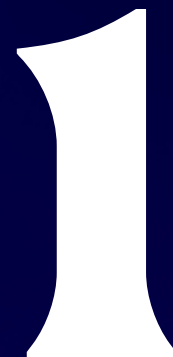
Tensionar o imperativo da normalidade e atentar ao outro em suas legítimas possibilidades de existir e resistir constitui condição

inegociável a todos aqueles que defendem a escola pública como espaço determinante na constituição de uma sociedade democrática e múltipla. Diante da vida que insiste na padronização mecânica dos processos, rotinas, relações, reiterar a escola (inclusiva) como lugar de encontros; como possibilidade viva diante do inédito; como desejo de vida na/pela diferença parece ser uma promessa distante. Sigamos juntos inspirados em Paul Preciado (2018), fazendo de nós mesmos especialistas em contar às pessoas histórias que elas são incapazes de imaginar, para que seja possível assim convencê-las de que é razoável desejar que o inimaginável aconteça!

Eliana Pereira de Menezes

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Alexandre Filordi de; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; PAGNI, Pedro. Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva. **Revista Cocar**. Edição Especial n.º 13/2022 p.1-22. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4568>. Acesso em: 14 jul.2022.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**. Graal: Rio de Janeiro, 1998.
- KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Vestígio: Belo Horizonte, 2019.
- PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**. Crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- ROMERO, Tais. **Pedagogia Subjetividade**. [S./.] 20 ago. 2021. Instagram: @pedagogia_subjetividade. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CS0FvQrFDKÉ/>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- ESTEBAN, Maria Teresa; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa com CARLOS SKLIAR... provocações para pensar em uma educação outra. **Revista Teias**, [S./.], v. 13, n.º 30, p. 15, dez. 2012. ISSN 1982-0305.



Gisele Sotta Ziliotto
Maria Lourdes Gisi

**Políticas educacionais
na perspectiva
inclusiva e seus
desdobramentos para
a efetivação do direito
à educação das pessoas
com deficiência**

sumário

Resumo: No capítulo, discorreremos a respeito da importância das políticas educacionais na perspectiva inclusiva para as pessoas com deficiência e discutimos o desafio enquanto implementação das normativas no âmbito educacional. A abordagem gira em torno da conquista do direito à educação, face ao histórico educacional segregador, enfatizando o papel governamental enquanto promotor dos direitos regulamentados em lei e a necessidade de sua participação assertiva na implementação das políticas públicas em especial no âmbito educacional. A premissa do direito à educação deve ser sustentada nas sociedades democráticas, a fim de evidenciar a reflexão de que a sociedade como um todo precisa assumir posturas inclusivas a praticar a justiça social ao exigir a efetivação por parte do Estado das políticas educacionais e o acesso à educação como um direito humano.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Educação Especial; Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Partindo do axioma constitucional de que todos os cidadãos são iguais perante a lei, o direito à educação torna-se juridicamente um direito fundamental a todas as pessoas, entre estas o público-alvo da Educação Especial. Na perspectiva da escolarização para todos, a Educação Especial “constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal” (BRASIL, 2010, p. 9).

O acesso à educação é postulado como direito dos cidadãos e dever do Estado, veiculado internacionalmente nas sociedades democráticas por meio da extensa proposição de políticas públicas, compreendidas como forma de assegurar os direitos humanos. Depreende-se que todas as crianças, jovens e adultos com algum tipo de deficiência usufruam desse direito social. Como destaca Cury (2002, p. 246), “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”.

Contudo, o direito à educação tem sido conquistado ao longo da história educacional do país numa breve mirada do prenúncio da legislação educacional brasileira, pois o Brasil Colônia carecia de uma política educacional voltada às pessoas com deficiência, feito que se iniciou em meados do século XIX, como destaca Caiado (2017, p. 9):

A história da Educação Especial no Brasil mostra que uma pequena parcela de pessoas com deficiência foi atendida em serviços de educação, reabilitação e assistência social em instituições privadas de caráter filantrópico. Sendo que o processo de escolarização foi negado à maioria das pessoas com deficiência.

Desse modo, a herança colonial acarretou desigualdades educacionais em território brasileiro à medida que era escasso o acesso

escolar a toda população, sendo excluídas as mulheres, os escravos e as crianças abandonadas, e, portanto, “[...] a cobertura escolar permaneceu em níveis bastante exíguos” (SAVIANI, 2013, p. 444).

Nesse sentido, as iniciativas educacionais dirigidas à população com deficiência concentraram-se em atendimentos segregados em instituições¹ especializadas na época imperial, para posteriormente a organização de classes especiais, numa vertente integracionista, e então timidamente foram pensadas em políticas educacionais, como historiciza Mazzotta (2011, p. 15):

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é uma atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século.

Assim, constata-se na história educacional brasileira a escassez de políticas educacionais e, à medida que o contexto econômico-social foi se alterando, a necessidade de elaborar políticas educacionais para promover a escolarização das pessoas com deficiência foi se constituindo. Somente no ano de 1961, por meio da Lei n.º 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 88 e 89, menciona-se o direito à escolarização dos alunos “excepcionais”.

Contudo, o hiato existente diante da ausência de políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência até sua formulação e, especialmente sua implementação, acarretou consequências no acesso aos direitos sociais e melhores condições de vida a esta população, de modo que atitudes e práticas educacionais que perpetuam a

1 Mazzotta (2011) informa que as primeiras instituições criadas no Brasil que atuavam junto às pessoas com deficiência datam de 1854, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

exclusão educacional das pessoas com deficiência compreendem violação dos direitos humanos, uma vez que,

Durante séculos essas pessoas não foram consideradas como parte da sociedade nem como sujeitos independentes, com direitos comuns a todas as pessoas, como o direito humano à vida, à liberdade, à educação, ao trabalho, à participação na comunidade. Atentar contra os direitos humanos de pessoas com deficiência é continuar negando-lhes a própria humanidade (BRASIL, 2006, p. 66).

A luta pela inclusão educacional para as pessoas com deficiência é secular e, portanto, sua conquista e materialização apresentam, por vezes, percalços, daí a necessidade de órgãos internacionais intervirem no sentido de proteger os direitos civis de minorias sociais. Desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem, datada de 1948, a garantia dos direitos sociais é a tônica que se propaga em inúmeros congressos e convenções internacionais, com vistas à promoção dos direitos fundamentais, entre eles o acesso à educação sem discriminação.

Por meio de conferências que reúnem várias nações, os organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estabelecem agendas globais contidas em documentos orientadores para os países, no quais relacionam programas e diretrizes no intuito de internacionalizar políticas educacionais ainda que sob a égide da globalização, visando os propósitos neoliberais (LIBÂNEO, 2016).

Dentre os documentos oriundos dessas convenções, destaca-se a Declaração Mundial para Todos (1994), elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, Espanha, 1994), patrocinada pela Unesco, documento que exemplifica a influência internacional para a construção de políticas educacionais na

perspectiva inclusiva. O Brasil, como país signatário, assumiu o compromisso de planejar políticas públicas visando a escola inclusiva, com vistas a observar o apregoado na referida Declaração:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados (BRASIL, 2006, p. 330).

Na esteira filosófica inclusiva, o Brasil ratificou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do Decreto Federal n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, quando reafirma ações para promover a justiça, os direitos humanos e a promoção da igualdade, valorizando a diversidade. O referido Decreto destaca no artigo 24 que os Estados Partes devem assegurar o direito à educação sem discriminação e promover o “[...] pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana” (BRASIL, 2009c, p. 24).

A narrativa das convenções internacionais influenciou a formulação de vários instrumentos jurídicos no Brasil, por meio de inúmeras legislações que abarcam a premência de que os sistemas educacionais nas diversas esferas de atuação (municipal, estadual, federal) se articulem no regime de colaboração, no sentido de implementar as proposições legais de acesso, permanência e participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas instituições educacionais de todo país, nos seus diferentes segmentos.

O preceito de escola democrática e direito de todos os estudantes para exercício da cidadania também é garantido pela Carta

Magna do país, e no artigo 206, a Constituição Federal de 1988, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como dever do Estado (BRASIL, 1988). Nesse sentido, políticas públicas foram elaboradas embasando a concepção de Educação Especial e orientando os sistemas de ensino de modo que

[...] as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompem com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2010, p. 8).

De acordo com a Unesco (2019), as políticas de educação são os pilares para apoiar práticas inclusivas e estabelecer o direito à educação para todas as pessoas, direcionando formas de ensino que alcancem as bases para a educação de qualidade.

O PAPEL DO ESTADO NA CONSOLIDAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Ainda que a garantia do acesso à educação seja priorizada nos textos jurídicos, é preciso que os desdobramentos das políticas educacionais promovam a participação crítica e ativa, bem como possibilitem ao estudante público-alvo da Educação Especial assumir o protagonismo, mobilizando-o a defender seus direitos e exercer seus deveres, a fim de alçar patamares de cidadania mais igualitários. Para Cury (2008, p. 219), o avanço do ordenamento jurídico

[...] evidentemente muito diferente e superior do que se conheceu no passado, o contínuo pleito dos educadores e cientistas por melhor educação e até mesmo o empenho dos governos até agora realizado, apesar dos avanços alcançados,

não foram suficientes para fazer da inclusão um patamar de maior equidade na vida social. A realidade continua apresentando um quadro muito aquém dos benefícios que a educação desencadeia para o conjunto social e se encontra longe das promessas democráticas que ela encerra.

O embate pelo direito ao acesso à escolarização inclusiva para as pessoas com deficiência, por meio da elaboração de políticas educacionais na perspectiva inclusiva, tem tido seu mérito no sentido de alargar o crescente número de matrículas de estudantes no ensino comum, em todas as etapas de ensino, como destacado pelo Censo² Escolar realizado em 2019. Contudo, permanecem os desafios relacionados à oferta do ensino de qualidade que possibilite a real aprendizagem de todos os estudantes com deficiência, de modo que

Os avanços realizados no país foram fundamentais para assegurar o acesso de pessoas com deficiência à educação pública, mas o direito à aprendizagem ainda é uma construção pendente. Nesse sentido, os desafios colocados para as pessoas com deficiência não diferem substancialmente daqueles colocados para a educação pública da maioria da população (PEREIRA; PLETSCHE, 2021, p. 18).

As políticas educacionais precisam garantir que a qualidade do ensino ofertado promova a cidadania, no sentido de fazer valer a letra da lei “a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem” (CURY, 2002, p. 249).

O Estado enquanto provedor e garantidor de políticas públicas que visam que seus destinatários usufruam dos direitos humanos encontra dificuldades de gerenciar a conjuntura de fatores para efetivar tais políticas. Para tanto, orquestrar essa conjuntura envolve administrar diversos aspectos, reconhecendo que

2 De acordo com o Censo Escolar de 2019, o número de matrículas da Educação Especial totaliza 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015 (BRASIL, 2019).

[...] os desafios colocados pelo movimento de inclusão escolar, no plano tanto do declarado quanto das exigências práticas, são por demais complexos: ter que atingir objetivos nobres relativos a uma nova ética, a uma nova educação, diante das precariedades de recursos humanos e materiais, à dinâmica conflituosa da mudança de mentalidade, que não se dá uniforme ou rapidamente, e à existência de diretrizes oficiais ambíguas ou de difícil operacionalização (GÓES, 2013, p. 82).

As adversidades impostas pelas circunstâncias políticas, ideológicas, econômicas e sociais acabam por interpelar o adequado processo de implementação das políticas educacionais na perspectiva inclusiva, de maneira que

[...] os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais. Por isso, a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros (LAPLANE, 2013, p. 5).

O Brasil enquanto nação ainda jovem perante os países da Europa caminha como os seus vizinhos da América Latina³, no sentido de vencer os obstáculos provenientes da mácula excludente do Período Colonial e fazer valer os direitos humanos das pessoas com deficiência por meio das políticas educacionais para o acesso à educação com qualidade e equidade.

Diante do legado histórico educacional de nosso país, ressalta-se a importância das políticas educacionais na solidificação dos direitos para consolidar a cidadania e o acesso aos bens culturais, bem como redimensionar o olhar às pessoas com deficiência na valorização

3 De acordo com o relatório da Unesco (2020), oito convenções internacionais consagram o direito à educação sem discriminação e somente “[...] oito países da América Latina (Argentina, Estado Plurinacional da Bolívia, Brasil, Chile, Equador, Guatemala, Honduras e Peru) e quatro do Caribe (Aruba, Curaçao, Dominica e Saint Maarten) ratificaram todas essas convenções” (UNESCO, 2020, p. 23).

de seu potencial. O cenário escolar torna-se ambiente fértil para que os direitos humanos se efetivem, uma vez que,

Ações que busquem materializar a inclusão escolar devem estar atentas às estratégias que possam ressignificar as pessoas com deficiência, não apenas alterando os rótulos com os quais caracterizam as suas identidades, mas ressignificando o outro no fazer pedagógico. No contexto da educação esta ressignificação passa, entre outros aspectos, pela mudança de concepções sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 37-38).

A realidade educacional tem proporcionado mais exemplos de inclusão do que de exclusão, mesmo que cada contexto tenha sua particularidade e dificuldades de implementação das políticas educacionais. O direito a frequentar os bancos escolares e ter acesso aos bens culturais tem se multiplicado e se distanciado das ações excludentes como os relatos históricos que retratam a indiferença e o afastamento das pessoas com deficiência. Cabe ao Estado minimizar os desvios e se aproximar dos preceitos inclusivos, garantindo que as políticas educacionais efetivem o direito social à educação e proporcionem oportunidades mais igualitárias, à medida que organiza a oferta de

[...] condições diversificadas, respeitando-se as necessidades de cada pessoa. A principal área onde a igualdade de oportunidades gera transformações sociais é a da educação. Se entendermos educação não como mero serviço, e sim como direito inerente a todo ser humano, aí sim, estaremos construindo as bases de uma sociedade inclusiva (BRASIL, 2006, p. 32).

Dentre as estratégias fundamentais para tal feito, destaca-se a participação mais efetiva do Estado enquanto formação⁴ de

4 “Os professores precisam de mais apoio para abraçar a diversidade. De modo geral, oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo não estão disponíveis. Embora 70% dos países da região prevejam em leis ou políticas a capacitação de professores para a inclusão, em geral ou para pelo menos um grupo, e 59% prevejam em leis, políticas ou programas a capacitação de professores para as necessidades da Educação Especial, mais de 50% dos professores no Brasil, na Colômbia e no México relataram uma grande necessidade de desenvolvimento profissional na área de ensino de alunos com necessidades especiais” (UNESCO, 2020, p. 9).

docentes – inicial e continuada – para a diversidade, com disciplinas que envolvam o conhecimento interdisciplinar, as quais envolvam especificidades da Educação Especial em seus currículos, além do fortalecimento na preparação profissional desses docentes, uma vez que a Educação Especial não pode ser pensada à parte, mas como contida na educação geral. Dessa forma, garante-se que os profissionais da educação se comprometam com a qualidade de ensino das pessoas com deficiência e compreendam que

Independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência; para eles, como para com qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância de espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação de conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 39).

Uma vez consolidado o compromisso estatal de formação contínua e interdisciplinar aos profissionais da educação, torna-se mais facilitado aos sistemas de ensino readequar a prática pedagógica, inovando em estratégias e metodologias de ensino e na utilização de tecnologias assistivas que favoreçam o processo ensino-aprendizagem, de modo a reorganizar o currículo inclusivo por meio de flexibilizações dos objetos de conhecimento que atendam às singularidades educacionais de seus estudantes, mediadas por situações significativas de aprendizagem. Nesse viés, a ressignificação da atuação docente, com vistas à heterogeneidade em sala de aula e o envolvimento cooperativo da equipe gestora, pedagógica da instituição educacional e demais profissionais, faz-se necessária à medida que a discussão das práticas educativas favorece o compartilhamento de ideias e soluções, promovendo a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (ZILIOTTO, 2020).

Ainda na esteira de suportes ao processo educacional inclusivo, é necessária a garantia da participação estatal na assistência e na oferta contínua do Atendimento Educacional Especializado em todos os níveis e etapas de ensino aos estudantes com deficiência, transtorno do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009a).

De acordo com a Resolução n.º 4/2009 (BRASIL, 2009a), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um direito dos estudantes e é realizado por profissionais⁵ capacitados, que possam atuar numa perspectiva colaborativa com os profissionais das instituições educacionais, ocorrendo no período do contraturno por meio das salas de recurso multifuncional (SRM) ou em centros de Atendimento Educacional Especializado (CAE) quando da matrícula na etapa da Educação Básica, bem como em núcleos de acessibilidade pedagógica (NAP) para os estudantes matriculados nas Instituição de Ensino Superior (IES), visando a complementação e/ou suplementação de atividades pedagógicas e a oferta de recursos de acessibilidade para favorecer a participação e o processo de aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2009a).

A efetivação do processo educacional inclusivo não é tarefa simples e rápida, pois implica a complexidade de fatores e requer a reestruturação dos sistemas de ensino. Nesse sentido, torna-se tarefa do Estado subsidiar melhores condições de infraestrutura e recursos às secretarias de ensino local, estadual, federal, a fim de possibilitar modificações necessárias de acordo com o contexto e demandar “[...] custos para adaptar currículos, formar professores, desenvolver materiais de ensino e aprendizagem adequados e relevantes e tornar a educação acessível” (UNESCO, 2020, p. 20).

Entre o rol de prioridades da União para a efetivação das políticas educacionais, insere-se ainda o correto direcionamento dos

5 O profissional da sala de recurso multifuncional realiza a interlocução do AEE com o ensino comum e familiares do estudante público-alvo da Educação Especial, organizando de modo colaborativo os suportes, recursos e estratégias necessários ao processo inclusivo.

investimentos governamentais⁶, sendo fulcral para a efetivação de aspectos voltados ao fomento, à aquisição e à melhoria de materiais e de suporte à acessibilidade, na oferta de recursos e tecnologias assistivas para equiparação de condições na promoção do ensino e facilitação da aprendizagem, de modo a respeitar as singularidades dos estudantes.

Outrossim, envolve a articulação intersetorial das políticas públicas como forma de suporte aos profissionais das instituições educacionais e familiares dos estudantes com deficiência, favorecendo a construção da rede de apoio multidisciplinar que contempla “[...] o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça” (BRASIL, 2010, p. 24). Enquanto elaboração de políticas públicas na perspectiva inclusiva, torna-se necessária a integração das legislações “que regem os setores social, assistencial e de saúde com educação convencional e especial. Não se trata somente de trazer o sistema educacional especial para a legislação da educação convencional, mas sim, fundir os dois sistemas” (UNESCO, 2019, p. 23).

Outro pilar que envolve a participação da União em políticas públicas diz respeito à promoção da acessibilidade, que assegure “[...] a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações” (BRASIL, 2010, p. 24).

O aparato das políticas educacionais na perspectiva inclusiva no Brasil é constituído por meio de inúmeras legislações (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996; Política de Educação Especial na

6 De acordo com a informação de Lassale, Crosso e Magalhães (2020), o Brasil investe US\$ PPP 3.210,15 por estudante/ano, enquanto os países membros da OCDE investem cerca de US\$ PPP 7.782,5.

Perspectiva da Educação Inclusiva/2008⁷; Estatuto da Pessoa com Deficiência/2015, entre outras), as quais têm suas diretrizes inclusivas pautadas nos princípios da democratização da educação e que preconizam a garantia do direito à Educação Especial em todos os níveis (BRASIL, 2008).

A implementação das referidas legislações foi se constituindo nos diferentes estados brasileiros, nos grandes centros urbanos. Contudo, é inócua a implementação da política nacional na perspectiva inclusiva em localizações ribeirinhas, municípios com índice populacional reduzido, bem como aos estudantes com deficiência dos povos indígenas, da população do campo, quilombola e refugiados. Na perspectiva dos direitos humanos, o alcance das políticas educacionais deve abranger todas as pessoas, dado que o “[...] direito se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades sociais e do reconhecimento e respeito à diversidade” (BRASIL, 2014, p. 65). Assim, destaca-se o papel da participação de o Estado não se omitir

[...] diante de situações de desigualdade, disparidade, discriminação e privilégios. E nem pode exonerar-se do seu papel de garantia do direito à educação como inalienável à pessoa e à sociedade. É dele, sobretudo, que a sociedade continua esperando condições para a ultrapassagem de situações de excludência, vindas do passado e aliadas a outras nascidas dos tempos presentes (CURY, 2008, p. 219).

Como pontuado pela Unesco (2015), as políticas educacionais na perspectiva dos direitos humanos precisam efetivar ações inclusivas e equitativas de aprendizagem, uma vez que

- 7 O texto da política define como público os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como pilares da política nacional estão a transversalidade da Educação Especial, ou seja, a oferta do Atendimento Educacional Especializado desde a etapa da educação infantil até a educação superior, a formação de professores, a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008). O recente Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2020), que foi alvo de inúmeras críticas de entidades, pesquisadores e associações ligadas à área da Educação Especial, por entenderem um viés segregador ao incentivar a frequência em escolas especiais e a redução do papel estatal como fornecedor da educação (PEREIRA; PLETSCHE, 2021).

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2015, p. 7).

Enquanto se discute a urgência de aprimorar as políticas educacionais inclusivas e exigir a implementação delas em todo o território nacional, desvela-se o paradoxo exclusão/inclusão, uma vez que a sociedade ainda necessita de amplo debate para convencimento de ações assertivas e céleres no intuito de eliminar atitudes excludentes. Tal fato pode suscitar o impasse de que ainda há exclusão velada, afugentando o princípio constitucional do direito à educação para todos. À medida que ações incautas na implementação das políticas educacionais inclusivas se acentuam

[...] acaba por marginalizar, excluir e perpetuar a subcondição, favorecendo os fatores que têm dificultado que a pessoa com deficiência seja protagonista de sua história. É preciso que as proposições contidas nos textos políticos não se tornem apenas a maquiagem para a prestação de contas internacional, pois os dados divulgados quanto à diminuição das desigualdades sociais não revelam de fato as mazelas entre o dito e o realizado a partir das políticas públicas voltadas à minoria das pessoas com deficiência (ZILLOTTO, 2021, p. 171).

Sendo assim, refletir sobre quais fatores ainda sustentam práticas excludentes nos sistemas educacionais do país pode corroborar para minimizá-los e contrapô-los por meio de ações e atitudes inclusivas, a fim de consolidar o prescrito em lei. Ainda que as políticas educacionais estejam alinhadas aos discursos inclusivos internacionais associados às posturas mais diretivas em relação aos direitos sociais, os sistemas de ensino apresentam dificuldades

[...] no sentido de viabilizar concretamente políticas inclusivas. As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, aos valores que nela prevalecem, às prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infraestrutura e aos problemas vinculados à especificidades das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais (GÓES; LAPLANE, 2013, p. 2).

Os direitos das pessoas com deficiência precisam ser legitimados tanto quanto os de qualquer cidadão, pois o que, na verdade, deveria se constituir em políticas universais, precisa ainda de um escudo se particularizando em políticas educacionais inclusivas (face à ameaça excludente que possa ocorrer nas instituições educacionais). Ainda se faz necessária a construção de políticas afirmativas como pauta constante para “[...] defender a universalização do acesso, permanência e aprendizagem na escola, visando à superação de desigualdades e afirmação do direito às diferenças” (LIBÂNEO, 2016, p. 50).

No evidente papel que as políticas educacionais têm de “[...] assegurar a Educação Especial e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 22), visando exercer a cidadania e a valorização da dignidade humana das pessoas com deficiência, é pontual que ações governamentais ampliem a escuta de suas necessidades, adequando as ações propostas nas políticas educacionais, para possibilitar, assim, maior participação dos envolvidos e então sugerir ajustes e possíveis mudanças, de modo que em se tratando de políticas educacionais inclusivas

[...] é necessário dar visibilidade às pessoas com deficiência, as reais protagonistas do processo inclusivo, no sentido de discutir com elas e para elas o que seria mais adequado

enquanto políticas que atendam suas demandas, sob a ótica de suas necessidades educacionais especiais, possibilitando um processo de politização e efetiva participação nas formulações das políticas educacionais (ZILLOTTO, 2021, p. 174).

Sob o prisma da ética e da dignidade humana, destaca-se a importância robusta das políticas educacionais à medida que constituem “[...] um fio condutor para a construção de políticas públicas relacionadas a direitos humanos” (GISI, 2013, p. 475), que visam a garantia do acesso, da permanência e da participação equitativa e de aprendizagem com qualidade para as pessoas com deficiência e estabelecem que atitudes que excluem essa população sejam eliminadas por se tratar de violação dos direitos humanos. Nesse sentido, tais políticas educacionais, ao garantirem o direito constitucional à educação, possibilitam “[...] a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais, é condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito” (BRASIL, 2009b, p. 13), na convicção de transformar a realidade e priorizar a cidadania das pessoas com deficiência. Com isso, as políticas educacionais na perspectiva inclusiva são consideradas

[...] parte vital no desenvolvimento do sistema educacional mais inclusivo e equitativo. Em particular, a legislação fornece a articulação dos princípios e direitos necessários para a criação de um quadro de inclusão e para reformar os elementos no sistema existente que podem constituir grandes barreiras à equidade (UNESCO, 2019, p. 23).

Por fim, ainda que o processo educacional inclusivo ocorra de maneira multifacetada, as políticas educacionais são promotoras de ações que contemplam a diversidade e garantem o direito à educação para que as pessoas com deficiência tenham asseguradas as condições de equidade de oportunidades, as quais alavanquem o seu desenvolvimento e elevem o sentimento de pertencimento e valorização da dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais na perspectiva inclusiva têm sido fundamentais para o avanço das condições de acesso, participação e permanência das pessoas com deficiência nos vários segmentos educacionais. Para tanto, a participação governamental é fundamental quanto à viabilização da implementação da legislação, a fim de subsidiar o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e equitativas, bem como promover o desdobramento auspicioso das políticas educacionais.

Viver em sociedades maduras e democráticas significa aceitar e compreender a pluralidade. O contexto escolar oportuniza a experiência da convivência com a diversidade humana, cenário em excelência para praticar os direitos humanos e respeitar as diferenças.

Na contemporaneidade, faz-se necessário não apenas elaborar políticas educacionais para proteção ao direito à educação das pessoas com deficiência, mas, sobretudo, aclamá-las como direitos humanos consolidados privilegiando a justiça social e a cidadania.

Nesse sentido, a busca incessável pela efetivação dos direitos humanos reflete o amadurecimento social, compreendendo que o direito à educação é inalienável e universal. Exigir a proteção dos direitos educacionais das pessoas com deficiência por meio de políticas públicas e de modo a evitar as desigualdades e injustiças alinha-se aos propósitos de uma sociedade plural mais igualitária e equitativa a toda e qualquer pessoa humana, ganhando toda a sociedade ao adotar posturas inclusivas que possibilitem o acolhimento e o desenvolvimento da diversidade nos diversos contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **[Diário Oficial da União]**, Brasília, DF, 1 out. 2020.

BRASIL. **Educacenso**: Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conae 2014 – Conferência Nacional de Educação**. Documento final. Brasília: Fórum Nacional de Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **[Diário Oficial da União]**, Brasília, DF, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Org. Ricardo Lovatto Blattes. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**. Brasília: MEC, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC/SEE, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. **[Diário Oficial da União]**, Brasília, DF, 2009c.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Prefácio. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 7-10.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, [S./] n.º 48, p. 205-222, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [S./] n.º 116, p. 245-262, 2002.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio. Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (org.). **Políticas e práticas de Educação Especial**. Campinas, SP: 2013. p. 21-46.

GISI, Maria Lourdes. Editorial. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 13, n.º 39, p. 475-481, jul. 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (org.). **Políticas e práticas de Educação Especial**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 65-84.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (org.). **Políticas e práticas de Educação Especial**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise sobre inclusão escolar. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (org.). **Políticas e práticas de Educação Especial**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 5-19.

LASSALLE, Mercedes Mayol; CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe. **Educ – Educação em Revista**, [S./] n.º 36, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [S./] v. 46, n.º 159, 2016. p. 38-62.

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

PEREIRA, João Márcio Mendes; PLETSCHE, Márcia Denise. A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S./] v. 26, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4**. Paris, 2015.

UNESCO. **Inclusión y Educación**: todos y todas sin excepción. Resumen del informe del seguimiento de la educación en el mundo. Paris, 2020.

UNESCO. **Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação**. Brasília, 2019.

ZILLOTTO, Gisele Sotta. **Educação de surdos**: políticas e práticas em construção. Curitiba: Appris, 2021.

ZILLOTTO, Gisele Sotta. **Educação Especial**: fundamentos históricos e filosóficos. Curitiba: Intersaberes, 2020.

2

Líliam Guimarães Barcelos
Rosalba Maria Cardoso Garcia
Vanir Peixer Lorenzini

Políticas públicas de Educação Especial no Brasil: estratégias do estado burguês para atender as demandas do capital

sumário

Resumo: O capítulo discute a gênese e o desenvolvimento da Educação Especial brasileira como política pública em meio às diferentes estratégias políticas do Estado burguês em um país de capitalismo dependente face ao processo de crise estrutural do capital. A análise desenvolvida com base no materialismo histórico e dialético estabeleceu três períodos, identificando no primeiro (1964-1985) a inserção da Educação Especial na estratégia desenvolvimentista associada à ideologia da segurança nacional; no segundo (1986-2015) a ênfase na ampliação do acesso de estudantes da modalidade à escola regular, capitaneada pelas políticas de inclusão em meio à estratégia social-liberal; e no terceiro (2016-2022) a estratégia liberal-ultraconservadora que desenvolve uma ofensiva à classe trabalhadora com consequências nefastas à educação, com efeitos de restrição de acesso e permanência aos estudantes da Educação Especial. Como conclusão, os três períodos foram considerados como uma continuidade do ajuste das políticas às necessidades do capital.

Palavras – chave: Políticas públicas; Educação Especial; Estratégias políticas.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial constituiu-se como política pública no Brasil no movimento de dinamização das relações capitalistas nos últimos cinquenta anos. Sua gênese e desenvolvimento contêm as características da atuação de um Estado burguês mediante o uso de estratégias para atender, ao mesmo tempo, as demandas de rentabilidade do capital internacional e dos interesses privados de uma burguesia interna em processo de crise estrutural do capital, entendida como “a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos” (MÉSZÁROS, 2000, p. 14).

No presente texto discutimos o desenvolvimento da Educação Especial brasileira como política pública da área da educação em meio às diferentes estratégias políticas do Estado em um país de capitalismo dependente, que segundo Limoeiro-Cardoso (1997, p. 5) “conjuga crescimento econômico dependente com miséria e exclusão despóticas, além da ausência de direitos fora dos setores sociais dominantes”. Para Carcanholo (2018, p. 23), “as economias dependentes inserem-se de maneira subordinada na divisão internacional do trabalho que caracteriza o mercado mundial capitalista”.

Ao tratar das políticas de Educação Especial estamos considerando a concepção de Estado Integral proposta por Gramsci (2015), numa compreensão da articulação da sociedade política e da sociedade civil, mediante organizações que atuam para manter/restabelecer a hegemonia burguesa. Para tanto os aparelhos privados de hegemonia cumprem importante papel de articulação e formulação política.

Nossa metodologia de exposição será orientada por uma periodização estabelecida em três momentos: (1) o contexto da constituição da Educação Especial como política pública no Brasil; (2) o período de ampliação do acesso dos estudantes da Educação Especial à

escola pública regular, capitaneada pelas políticas de inclusão; e (3) a ofensiva atual das forças políticas ultraconservadoras na redefinição da Educação Especial.

PRIMEIRO PERÍODO: EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA NA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR (1964-1985)

O golpe de 1964 instalou no Brasil uma “brutal ditadura burguesa, respaldada pelas forças armadas, que preparou o país para um salto de modernização reacionária, de forma a o inserir mais adequadamente no reordenamento internacional do imperialismo” (MAZZEO, 2015, p. 45). A sociabilidade autoritária e conservadora do período foi desenvolvida em articulação com os determinantes econômicos do capitalismo monopolista, seguindo a ideologia de segurança e desenvolvimento (MIGUEL, 2002).

Saviani (2013), em sua obra sobre a *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* analisa que nessa conjuntura houve “uma ruptura política para continuidade socioeconômica”, que reverberou na educação, com a alteração nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em suas “bases organizacionais”, para corresponder às necessidades postas pelo “mercado econômico associado-dependente”, no qual “[...] a educação jogava papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações” (SAVIANI, 2013, p. 365). A educação como ‘capital humano’ torna-se um bem valorizado no mercado.

Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e da “não duplicação de meios para fins idênticos”, orientam a concepção produtivista da educação. A pedagogia tecnicista cumpre os objetivos

de uma educação produtivista, “[...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2013, p. 381). Nesta direção, a aprovação da Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971 objetivou “[...] estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2013, p. 365).

A Educação Especial brasileira, neste período, foi contemplada como política de Estado (KASSAR; REBELO; JANNUZZI, 2019), considerada como área prioritária a partir dos acordos internacionais com os Estados Unidos da América. Pela especificação da Lei n.º 5.692/71, foi atribuída à Educação Especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência. Exceto por iniciativas estaduais (JANNUZZI, 2004), a Educação Especial ficou a cargo de instituições filantrópicas-assistenciais. Para Bueno (1999, p. 88) a Educação Especial desenvolvida no “[...] âmbito das instituições filantrópicas-assistenciais e a sua privatização, [são] aspectos que permanecerão em destaque em toda a sua história [...]”, mesmo se estruturando sob os mesmos princípios tecnicistas, ainda que à parte da educação nacional. Para Kuhnen (2016, p. 136) “Nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu uma ampliação da rede privada de atendimento ao deficiente, o que reflete a importância cada vez maior dessas entidades no atendimento do excepcional tais como a Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs)”.

O movimento de integração, fortalecido na década de 1970, direcionava a educação das pessoas com deficiência internacionalmente. Em 1975 foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Nesta mesma época, o MEC recomendou a extinção das campanhas (BUENO, 1999) que, entre outras questões, tratavam da educação das pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004). Nesse período o MEC já havia criado o Grupo de Trabalho (Decreto n.º 64. 920, de 31 de julho de 1969) com a

função de “estudar o problema do excepcional nos seus aspectos educacional, médico e social, e propor ao Governo as medidas necessárias ao encaminhamento das soluções” (BRASIL, 1969, *apud* KUHNNEN, 2016, p. 135-136). O ofício do MEC de n.º 93 de 1971, que recomendou a extinção das Campanhas Nacionais, também “[...] criou um [segundo] Grupo de Trabalho para definir as características da unidade executora desse programa e orientar o poder executivo na instituição de uma Fundação de Assistência ao Excepcional”. (KUHNNEN, 2016, p. 136-137).

Em 1973, pelo Decreto n.º 72.425/73 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de “[...] promover em todo o território nacional, expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, com “autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura” (KASSAR; REBELO; JANNUZZI, 2019, p. 9). É durante a ditadura empresarial-militar, no Governo Médici (1969-1974) e, sob influências dos organismos internacionais e das instituições privadas assistenciais de Educação Especial, que o CENESP foi criado e a Educação Especial ganhou *status* de política pública.

A articulação econômica e política do país com o capital internacional dinamizou em grande medida a educação nacional, entre outros elementos, para formar a força de trabalho para o projeto de inserção do Brasil na economia mundial em novos padrões tecnológicos ao longo da década de 1970. No conjunto dessas iniciativas, a Educação Especial tem suas atividades incorporadas ao projeto educacional nacional, sendo afirmada pela primeira vez na história como uma política pública, o que foi simbolizado, em grande medida, pela criação do CENESP e, na prática, por um conjunto de políticas a partir desse órgão. Importante ressaltar aqui a atuação de aparelhos privados de hegemonia (GRAMSCI, 2015) como a Federação Nacional das APAEs (criada em 1962) e a Federação Nacional das Associações Pestalozzi (criada em 1970) representantes de forças políticas privadas e assistenciais com atuação por dentro do Estado estrito.

O SEGUNDO PERÍODO: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE MATRIZ NEOLIBERAL (1985-2015)

A década de 1980 foi marcada no Brasil pelo movimento de distensão do regime empresarial-militar, o que teria como simbolismo maior a Assembleia Nacional Constituinte e a formulação de uma nova Constituição Federal para o período pós-ditatorial. Entretanto, segundo Casimiro (2018, p. 26) a transição democrática “[...] não representou uma ruptura com as velhas forças dominantes [...] mas caracterizou-se pela permanência (reestruturada e atualizada) das estruturas dominantes através de estratégias pactuadas pelo alto”.

Fontes (2012) registra que nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil, houve uma transformação de organizações e entidades de base popular vinculadas aos movimentos sociais que passam por um processo gerencialista de conversão em organizações não governamentais e fundações privadas; e associações sem fins lucrativos que passam a atuar como parte da atualização da estratégia de dominação burguesa. A década de 1990 ficou marcada, no Brasil, como um período de reformas políticas e econômicas com impacto sobre as políticas sociais, orientadas pela estratégia neoliberal.

Segundo Figueiras (2006), o projeto neoliberal no Brasil passou por, pelo menos, três momentos distintos: uma fase inicial de implantação das primeiras ações de natureza neoliberal (governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal (governo Fernando Henrique Cardoso); e uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do modelo, com a consolidação da hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante (segundo mandato FHC e governo Lula). Para o autor o modelo econômico neoliberal no Brasil foi estruturado em quatro dimensões: “1) a relação capital/trabalho;

2) a relação entre as distintas frações do capital; 3) a inserção internacional (econômico-financeira) do país; e 4) a estrutura e o funcionamento do Estado” (FILGUEIRAS, 2006, p. 187).

Portanto, se por um lado as políticas neoliberais estão em processo de desenvolvimento e ajuste até o presente momento no Brasil, as políticas de educação para todos (UNESCO, 1990) divulgadas na década de 1990, sob esse corolário, também estão em processo de adequação até o momento atual, produzindo ajustes às exigências do mundo produtivo. Mas na década de 1990 houve forte processo de orientar políticas na área econômica e social em países que concentravam níveis elevados de pobreza e, ao mesmo tempo, uma potencial força de trabalho em condições de regulação favorável à expansão capitalista (FONTES, 2012).

É nessa conjuntura que as políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso são implementadas, com recursos definidos pelo FUNDEF, concentrados na educação fundamental como estratégia de formação/certificação de trabalhadores nos códigos da modernidade para atração de investimentos internacionais também no setor produtivo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

A política de Educação Especial no período 1995-2002 anuncia movimento de reconhecimento dos direitos dos estudantes com deficiência, numa perspectiva inclusivista restrita, baseada na seletividade do acesso à escola regular. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), ao mesmo tempo que tratam da inserção escolar dos estudantes vinculados à Educação Especial, favorecem a participação do setor privado-assistencial, historicamente presente na área. A face filantrópica do mercado na Educação Especial tem sua maior expressão nas entidades nomeadas como Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE que, articuladas por meio de federações estaduais aglutinadas em federação nacional, têm atuado em espaços coletivos de tomada

de decisão como conselhos municipais e estaduais de educação, Câmara de Deputados e Senado Federal. Além disso, unem forças políticas com outras organizações de menor expressão que seguem os mesmos princípios de atuação, dinamizadas pelas formas de privatização dos serviços públicos e drenagem do fundo público para instituições privadas (LEHMKUHL, 2018; SILVA, 2017).

A alternância da forma política da estratégia neoliberal pela burguesia interna aliada à forte produção de consentimento ativo dos movimentos sociais e de trabalhadores possibilitou a hegemonia de novo bloco no poder a partir de 2003, representada pelo Partido dos Trabalhadores e coligações. Na virada do século é possível identificar a atuação da frente de ação burguesa social-liberal (LAMOSA, 2020) disputando fortemente os encaminhamentos das políticas educacionais. Representada pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE) que, em sintonia com aparelhos privados de hegemonia do grande capital, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, têm buscado “afirmar uma perspectiva restrita de formação humana para os trabalhadores brasileiros na atual configuração do capitalismo” (MARTINS, 2009, p. 26).

Uma das estratégias relacionadas às políticas de Educação Especial nos governos do Partido dos Trabalhadores e coalizões é a contenção pela assistência (MATOS, 2014), caracterizada por políticas sociais mais incisivas e focalizadas no sentido de conter os danos sociais produzidos pelas políticas neoliberais em países com maior nível de desigualdade. Podemos relacionar aqui as ‘políticas de inclusão social’, educacional e escolar desenvolvidas por esse bloco no poder entre 2003 e 2015. Ressaltamos também nesse período uma forte atuação de produção de consenso via “uma nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005) disseminada por um discurso político afinado entre aparelhos públicos e aparelhos privados de hegemonia buscando “transmitir aos

subalternos os valores adequados à adaptação a uma ordem produtiva capitalista baseada na ampliação da expropriação e na intensificação da exploração da classe trabalhadora” (MATOS, 2014, p. 188).

Na Educação Especial temos a disseminação de uma perspectiva inclusiva, com efetivação de programas de implantação de serviços de contraturno nas escolas públicas e formação massiva de professores via educação a distância. A dupla matrícula e o financiamento específico produziram efeitos importantes no crescimento do acesso às classes comuns das redes de ensino.

TERCEIRO PERÍODO: A PERSPECTIVA INCLUSIVA NA MATRIZ NEOLIBERAL ULTRACONSERVADORA (2016-2022)

O terceiro período de nossa análise compreende a ascensão de um novo bloco no poder, a partir do golpe midiático, jurídico e parlamentar de 2016, que interrompeu o governo Dilma Rousseff e instituiu Michel Temer como Presidente da República. Embora o governo Dilma tenha buscado atender às exigências das distintas frações da classe dominante, suas ações não foram suficientes para garantir a expansão do capital, diante da amplitude da crise que se instaura no país (ANTUNES, 2018).

O novo bloco no poder, composto por frações apoiadas pela burguesia internacional, atuou para a implementação de amplas reformas nas políticas sociais dentre as quais, a Emenda Constitucional n.º 95/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos nas áreas sociais, induzindo à privatização e à transformação de setores públicos em campo de negócios; a Lei n.º 13.429/2017, que regulamenta a terceirização indiscriminada; e a Lei n.º 13.467/2017, que impôs a reforma trabalhista, desmantelando a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Na educação, as reformas impostas tiveram como base a mercantilização e privatização, coordenadas com alterações curriculares e padronização dos processos de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas voltadas para as necessidades do mercado, dentre elas as habilidades sócio-emocionais. A implementação da Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), acompanhadas de cortes no orçamento das universidades federais e nas áreas da ciência e da tecnologia, são ações que têm atendido às demandas de formação de um trabalhador flexível, “adaptado às exigências dos atuais padrões de reprodução do capital” (LAMOSA, 2020, p. 18).

Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) algumas reformas “pendentes” foram implementadas, como a proposta de contrarreforma da previdência⁸, esboçada durante o governo Dilma e apresentada no governo Temer⁹. Nesse período, a frente liberal-ultraconservadora – composta por uma “miríade de empresários, correntes neopentecostais, adeptos da ‘guerra cultural’ contra os valores da revolução francesa e do Iluminismo” (LEHER, 2020, p. 8) e aglutinada em torno da marca ideológica do movimento Escola Sem Partido – tem tido forte atuação nas políticas educacionais. Dentre as principais defesas dessa frente, Colombo (2018) identifica: (1) privatização das redes de ensino, com transferência do fundo público para a implementação do sistema de vouchers; (2) educação domiciliar (ou uma renovação da ampliação da Educação a Distância); e (3) militarização das escolas.

Nesse clima de conservadorismo e aprofundamento dos ataques à classe trabalhadora foi proposta uma ‘atualização’ para a política nacional de Educação Especial (PNEE) que teve início ainda durante o governo Temer, mas teve sua expressão máxima durante o governo Bolsonaro, com a publicação do Decreto n.º 10.502 de 30 de setembro de

⁸ Implementada por meio da Emenda Constitucional n.º 103/2019.

⁹ PEC n.º 287/2016.

2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Dentre as principais alterações, em relação às políticas de Educação Especial discutidas no segundo período desse texto, destacam-se os serviços e recursos da Educação Especial, prevendo escolas e classes especiais e escolas e classes bilíngues para atendimento educacional dos estudantes que compõem seu público.

Em nossa análise sobre o processo de elaboração dessa política, temos tratado o termo atualização entre aspas, por compreendermos que a proposta não configura mudanças reais à aprendizagem ou à condição social dos estudantes da Educação Especial. Ao contrário, configura-se como um ajuste às determinações do capital para a educação desses estudantes, conforme as necessidades decorrentes da atual configuração do modo de produção capitalista.

Nos documentos relativos a essa proposta, a ‘atualização’ da PNEE está justificada por alguns argumentos centrais: o primeiro diz respeito aos resultados ineficazes da política vigente, uma vez que os estudantes teriam acesso à escola regular, mas não à Educação Especial ou ao Atendimento Educacional Especializado e que muitos desses estudantes não se beneficiam com a inclusão em classes regulares; o segundo – reiteradamente proferido no discurso dos defensores da ‘atualização’ – faz defesa ao “inalienável e preponderante direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2020, on-line). Além disso, é demarcada também a necessidade de ‘atualizar’ a política de acordo com alguns dispositivos legais aprovados nos últimos anos, tais como o Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (Lei n.º 13.005 de 2014), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei n.º 13.146 de 2015) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2017.

Convém destacar que tais dispositivos, propostos pelo Estado burguês em um contexto de acumulação flexível, têm como

pressupostos o projeto educacional do capital em curso que aprofunda a lógica privatista na educação e busca a formação de um trabalhador em contínuo processo formativo flexível para estar disponível a atender às exigências mutáveis do mercado.

Constatamos, no processo de validação da proposta, a disputa entre diversos grupos ligados ao campo da Educação Especial. Para além das críticas relacionadas à revisão da PNEE em um contexto de crise política *pós-impeachment* e à falta de um debate amplo sobre o tema, identificamos a alegação de que o retorno dos atendimentos em escolas e classes especiais configura um retrocesso das políticas para as pessoas com deficiência, tendo em vista os avanços alcançados pelas políticas de inclusão. Por outro lado, grupos favoráveis à atualização da PNEE argumentam que as políticas de inclusão não foram suficientes para garantir os direitos educacionais e sociais dos estudantes da Educação Especial e advogam pelo direito das famílias escolherem se querem matricular seus filhos na escola regular, ou em escolas especiais, como se não fossem instituições de naturezas distintas.

As análises preliminares sobre as manifestações favoráveis e contrárias à atualização da PNEE indicam tratar-se de disputas entre as “forças da ‘tradição’” – “forças historicamente dominantes, vinculadas ao setor privado assistencial e com participação ativa na formulação das políticas” e que consideramos aqui como articuladas à frente de ação burguesa liberal-conservadora; e “forças da ‘inovação’” – que fazem a defesa da proposta inclusiva, que se realiza em “uma conjuntura [...] com inspiração na teoria do capital humano visando preparar para o trabalho simples” e que relacionamos com a frente de ação burguesa social-liberal (GARCIA, 2017, p. 39).

Consideramos, entretanto, que embora atuem e se manifestem a partir de perspectivas diferentes, ambas as forças – da tradição e da inovação – comungam de um projeto social e educacional conservador, tendo em vista que nenhuma dessas forças “propõe

uma formação humana abrangente com vistas à formulação de uma leitura crítica consistente da realidade social e que permita vislumbrar um horizonte para além da desigualdade constitutiva da formação social capitalista” (GARCIA, 2017, p. 40).

Em dezembro de 2020, atendendo a uma ação direta de inconstitucionalidade movida pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) o Decreto n.º 10.502/2020 foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que o considerou inconstitucional. Contudo, a suspensão dos efeitos do decreto não representa, de fato, uma derrota para os grupos que o defendem visto que suas propostas têm sido implementadas mediante outras estratégias. Um exemplo é a Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), inserindo um capítulo específico sobre a educação bilíngue de surdos. Além de prever a existência de escolas e classes bilíngues de surdos, o texto da lei reforça a perspectiva do ‘direito de escolha’ dos estudantes e famílias pela escolarização em escolas e classes regulares, ou em escolas e classes bilíngues de surdos.

Cabe atentar também para a publicação do Decreto n.º 10.930, de 7 de janeiro de 2022, que revogou o decreto n.º 6.278/2007, o qual previa duplo repasse de recursos do FUNDEB referente às matrículas dos estudantes da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado – AEE, o que parece indicar uma tentativa de descaracterizar esse serviço como lócus prioritário da Educação Especial na escola, tal como instituído pelas políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

Em nossa análise identificamos que a proposta de ‘atualização’ da PNEE configura-se como um ajuste das políticas de Educação Especial no Brasil em relação aos princípios mercantis, à meritocracia, à individualização, à competitividade, ao empreendedorismo, reafirmando e readequando um projeto educacional funcional ao capital. Tal ajuste tem suas linhas gerais indicadas pelo Banco Mundial (2017) no relatório intitulado

Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, o qual defendeu o 'teto de gastos' e apontou reformas no setor da educação para supostamente alcançar índices mais elevados de qualidade na educação pública conforme os parâmetros postos pelo mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto discutimos o desenvolvimento da Educação Especial brasileira como política pública da área da Educação em meio às diferentes estratégias políticas do Estado burguês em um país de capitalismo dependente. Para tanto, localizamos a gênese e o desenvolvimento da Educação Especial como política pública em três períodos históricos formulados conforme a identificação de articulação de forças políticas, sua atuação e disputas sobre esse campo.

No primeiro período (1964-1985) relacionamos uma ideologia de segurança e desenvolvimento impulsionada pelo bloco no poder, articulado por militares e empresários, que elevam a Educação Especial ao *status* de política pública, atravessada pelo pensamento da filantropia, desenvolvido pelas lideranças das organizações políticas vinculantes de instituições privadas e assistenciais.

O segundo período (1986-2016) caracterizou-se pela 'transição democrática' que repercutiu em acesso mais amplo à escola pública regular, mas com forte seletividade nas definições de uma política de educação para todos com restrição da formação, na perspectiva de uma formação para menos. Tais políticas continuam em processo de ajuste e aperfeiçoamento com base em um pensamento de matriz neoliberal, que passou por diferentes nuances entre um maior economicismo e uma abertura para investimentos sociais focalizados, característicos das políticas de inclusão social, educacional e escolar.

Observamos, entre 2003 e 2015, a articulação de uma frente de ação burguesa social-liberal, que participa da coalizão política no direcionamento do Estado, na forma de conciliação de classes. Embora as instituições privadas e assistenciais tenham mantido sua atuação e participação nas decisões políticas, tivemos expansão de matrículas nas classes comuns das redes públicas, e implantação de serviços públicos de Educação Especial, ainda que não universalizados, com margem para a atuação do setor privado.

O terceiro período (2016-2022) compreende a ascensão de um novo bloco no poder com atuação dos setores mais conservadores da sociedade, constitutivos de uma frente de ação burguesa liberal-ultraconservadora. Observamos, nesse período, ataques vigorosos à classe trabalhadora na forma de reorganização restritiva dos direitos sociais, trabalhistas, previdência, bem como uma atuação de restrição do acesso à educação e à saúde. Com isso, a Educação Especial vem sendo disputada com maior base de apoio pelo setor privado que difunde na formulação das políticas, por dentro do Estado, ideias relacionadas ao caráter substitutivo da modalidade e à defesa da escolha da escola pelas famílias, favorecendo a naturalização das desigualdades educacionais.

Nesse sentido, o processo de ajuste das políticas de Educação e de Educação Especial numa perspectiva liberal-ultraconservadora tem maior aderência com as necessidades do capital na atual conjuntura, direcionando o projeto educacional para princípios mercantis, meritocráticos, individualistas, de competitividade e empreendedorismo.

sumário

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **O privilégio da Servidão**: O novo proletariado de serviços na era digital. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BANCO MUNDIAL. **Um Ajuste Justo**. Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, 2017.

BRASIL. Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. **[Diário Oficial da União]**, Brasília, DF, 4 jul. 1973. 6426 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **[Diário Oficial da União]**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n.º 555/2007, prorrogada pela portaria n.º 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDU, 1999.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. A crise do capitalismo dependente brasileiro. In: DIAS, Edilyanne; MEDEIROS, Richelly Barbosa de; ALEXANDRE, Tainara. (org.). **Dimensões da crise brasileira: dependência, trabalho e fundo público**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

COLOMBO, Luiza Rabelo. **A Frente Liberal-ultraconservadora no Brasil – Reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido**. Orientador: Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2018.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**, [S.l.] v. 179, p. 206, 2006.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED - NUP, 2017, v. 1, p. 19-66.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHLEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em Educação Especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S.l.] v. 1, p. 69-84, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v.1. Introdução ao estudo da filosofia – A filosofia de Benedetto Croce. 8ª Ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa dos Santos; JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. Educação Especial como política pública: Um projeto do regime militar? **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, [S.l.] v. 27, p. 61-61, 2019.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto da acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, [S.l.] v. 38, n.º 139, abr.-jun., 2017.

KUHLEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de Educação Especial brasileira (1973-2014)**. Orientadora: Rosalba Maria Cardoso Garcia. 2016. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020.

LEHER, Roberto. Compreender o que fazem os setores dominantes quando dominam para construir alternativas para a educação pública, laica e unitária. *In*: LAMOSA, Rodrigo. (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **A reconfiguração da Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de Educação Especial (1974/2016)**. 2018. 173 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. **Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes**. São Paulo: USP/ Instituto de Estudos Avançados – IEA, 1997.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n.º 1, p. 21-28, jan.-jun., 2009.

MATOS, Marcelo Badaró. Os trabalhadores brasileiros e a “contrarrevolução democrática”. **Outros Tempos**, São Luis/MA, v. 11, n.º 17, p. 183-195, 2014.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. 3ª edição, São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**. [S./.] Edição n.º 4, p. 7-15, 2000.

MIGUEL, Luis Felipe Segurança e desenvolvimento: peculiaridades da ideologia da segurança nacional no Brasil. **Diálogos Latinoamericanos**, [S./.] n.º 5, p. 40-56, 2002.

NEVES, Lúcia Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia no Brasil**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, João Henrique da. **Federação Nacional das Apaes no Brasil**: hegemonia e propostas educacionais (1990-2015). Orientadora: Kátia Regina Moreno Caiado. 2017. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990.

3

Renata Porcher Scherer

**Atendimento
Educativo
Especializado
no contexto
das políticas
inclusivas no Brasil**

sumário

Resumo: O presente capítulo realiza uma análise histórica que possibilita a compreensão da emergência do Atendimento Educacional Especializado no contexto das políticas inclusivas, bem como seus efeitos no Brasil para a escolarização das pessoas com deficiência. Por meio de uma leitura crítica da legislação e da produção acadêmica das últimas décadas sobre a temática, mostra-se a centralidade que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assumiu na oferta da Educação Especial. São examinados os limites e as potencialidades da oferta deste serviço para a garantia de uma Educação Especial. Conclui-se defendendo a importância do atendimento especializado, em sua compreensão ampliada para além do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no âmbito da escolarização regular, para o fortalecimento de uma Educação Especial para todos.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Temos que mudar o modo como avaliamos o valor dos indivíduos e das vidas (SOLOMON, 2013, p. 16).

A epígrafe escolhida para abertura deste texto foi retirada da obra *“Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade”*, escrita por Andrew Solomon (2013). Nesta obra, o autor explica que o termo ‘defeituoso’, que durante muitos anos foi utilizado pela comunidade médica para referir-se aos sujeitos com deficiência, hoje tem sido substituído por termos como ‘doença’, ‘síndrome’ e ‘condição’, que podem ser quase tão pejorativos à sua maneira discreta. Para Solomon (2013), muitas vezes usamos o termo ‘doença’ para depreciação de um modo de ser, e a expressão ‘identidade’ é utilizada para validar essa mesma maneira de ser. Estaríamos frente a uma falsa dicotomia, a saber: deficiência ou diferença?

Para analisarmos esse paradoxo, apresentado por Solomon (2013), podemos pensar sobre a interpretação de Copenhague, do campo da Física, relacionada à energia que se comporta às vezes como onda e às vezes como partícula o que pressupõe que ela seja ambas. Todavia, o que nos tornaria incapazes de percebermos as duas ao mesmo tempo seria nossa limitação humana. O trabalho desenvolvido por Paul Dirac, vencedor do Nobel de Física, mostra que a luz pode ser uma partícula se fizermos uma pergunta do tipo partícula e uma onda se fizermos uma pergunta tipo onda. Muitas condições relacionadas às pessoas com deficiência operam com uma dualidade semelhante à interpretação de Copenhague. Porém, como explica Solomon (2013, p. 16), “a política de identidade refuta a ideia de doença, enquanto a medicina ludibria a identidade. Ambas saem diminuídas com essa estreiteza”.

Nesse sentido, seria necessário um novo vocabulário em que os dois conceitos não sejam opostos, mas compreendidos como

aspectos compatíveis de uma condição. Dessa forma, Solomon enfatiza a necessidade de “mudar o modo como avaliamos o valor dos indivíduos e das vidas” (SOLOMON, 2013, p. 16). É oportuno afirmar que precisamos também de um novo léxico que nos permita uma melhor caracterização da Educação Especial em nosso país.

Considerando tais provocações iniciais, no presente texto analisarei como as políticas de inclusão parecem deslocar seu foco: em um primeiro momento, de um discurso médico acerca das pessoas com deficiência para o foco nas políticas de identidade e, posteriormente, os efeitos que tal deslocamento tem produzido na escolarização das pessoas com deficiência. Tal transição, como mostrarei em minhas análises, oferece condições para a emergência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto das políticas públicas e da centralidade que esse serviço passa a assumir na oferta da Educação Especial nas últimas décadas. Para tanto, realizo uma análise dos principais documentos legais orientadores para organização da Educação Especial no Brasil, assumindo como recorte temporal o ano de 2008 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Ainda em termos introdutórios, importa explicitar como nesse texto irei assumir o conceito de Educação Especial. Com base nos estudos da pesquisadora Márcia Pletsch, tenho defendido a Educação Especial, a partir das políticas de Educação Especial, não apenas como uma modalidade de ensino que se organiza a partir de técnicas e recursos específicos, mas também como uma “área interdisciplinar de pesquisa e de uma modalidade colaborativa à Educação Básica e à Educação Superior” (PLETSCH, 2020, p. 66). Tal dimensão amplia o nosso olhar para o campo de atuação na Educação Especial e nos permite realizar novas perguntas sobre a potência desse trabalho nos diferentes níveis de ensino no qual ele deve ser oferecido.

Feitas essas breves notas teóricas, anuncio que o texto será dividido em duas partes: na primeira, ao olhar para a historicidade da oferta da Educação Especial no Brasil, irei analisar o deslocamento da organização da oferta da Educação Especial de um caráter substitutivo para uma oferta de caráter complementar e suplementar. Após esta breve retomada histórica – que nos auxilia a compreender a emergência e a centralidade que o AEE recebe para a operacionalização e para a organização da Educação Especial no contexto atual –, analiso as políticas públicas a partir de 2008 para compreender os direcionamentos atuais acerca da oferta do AEE, especialmente na Educação Básica.

CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA BREVE RETOMADA HISTÓRICA

Nessa seção, irei analisar como as políticas públicas voltadas para a Educação Especial passaram de um caráter segregador, oferecido prioritariamente de maneira separada para as crianças com e sem deficiência, para um caráter inclusivo no qual todos devem aprender juntos, atentado para os efeitos desse deslocamento na escolarização das pessoas com deficiência.

A pesquisadora Mônica Kassir (2011; 2012), a partir de uma análise histórica, examina as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva no contexto brasileiro. Como explica a pesquisadora, tais políticas são compreendidas como um “embate de forças sociais e econômicas” (KASSAR, 2011, p. 41). Neste sentido, importa para a pesquisadora compreender como o fortalecimento de uma perspectiva inclusiva para a Educação Especial está envolvido nessas relações de poder.

Em um primeiro momento, no nosso país, a Educação Especial se organizou de forma excludente e segregadora, a partir de uma visão higienista que defendia que salas de aula homogêneas eram mais eficientes para a aprendizagem. Assim, a Educação Especial foi organizada principalmente por instituições privadas com foco no assistencialismo (KASSAR, 2011). Será apenas com o fortalecimento de uma política de Estado em uma ênfase desenvolvimentista que, no Brasil, uma perspectiva inclusiva começa a se delinear. O ângulo desenvolvimentista fortemente assentado em uma concepção de Capital Humano passará a defender a educação das pessoas com deficiência como rentável para o Estado em uma lógica fortemente baseada na normalização e integração desses sujeitos seja nos contextos escolares, seja no mercado de trabalho. Kassar (2011) atenta para a importância de um conjunto de conferências internacionais ocorridas principalmente na década de 1990, dentre as quais podemos destacar a Declaração de Salamanca, conferência na qual o Brasil participou, assumindo assim um compromisso com metas estabelecidas relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. A pesquisadora evidencia em suas análises uma forte relação entre tais conferências e o Banco Mundial, reafirmando que os direcionamentos econômicos estão atrelados ao contexto social.

Será a articulação de interesses econômicos (KASSAR, 2011) com o resultado de pesquisas acadêmicas e movimentos sociais (KASSAR, 2012) que dará visibilidade aos benefícios para a vida das pessoas com deficiências que participam de instituições sociais em geral (não segregadas) e que irá oferecer condições de possibilidade para esse deslocamento da oferta da Educação Especial (não mais em um caráter substitutivo, mas suplementar e complementar ao ensino regular). Esse conjunto de estudos evidenciava que alunos que estudam junto a outros em situações comuns adquiriam um desenvolvimento mais adequado. Tais estudos enfatizam que isso ocorria mesmo com crianças com deficiências severas.

Todavia, Kassir (2012) mostra em seu estudo outro lado desse movimento. Para a pesquisadora, um dos resultados desse processo foi o fechamento de espaços públicos como classes especiais e oficinas pedagógicas, por esses passarem a ser denunciados como espaços de exclusão educacional e social. Ao invés de ocorrer uma reconfiguração desses espaços, aliados com os espaços de educação regular, esses espaços foram fechados.

Como explicam as pesquisadoras Maura Corcini Lopes e Elí Henn Fabris (2013), sob outra perspectiva teórica, a inclusão nesse contexto passa a se constituir como um imperativo de Estado. De acordo com as pesquisadoras, “os investimentos do Estado parceiro, que convoca cada um e toda a população é uma estratégia potente para que todos sejam colocados no jogo do neoliberalismo” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 78). Nesse contexto, a inclusão se constitui em uma condição para o funcionamento do neoliberalismo.

Importa explicar que compreender a inclusão como um imperativo não significa posicionar-se contra ou a favor de tais políticas, mas reconhecer que tais políticas se constituem como uma construção histórica e, portanto, são invenções/criações da nossa sociedade. Como explicam Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2011, p. 126), “a inclusão é vista como um imperativo que a todos impõe, graças ao caráter natural que, não problemáticamente, é atribuído a ela”. A naturalização dos processos sociais “funciona como uma espessa camada de concreto que sepulta, sob si, o caráter inventado de tais processos”.

Como nos explica Lopes (2019), em seu capítulo para a coletânea *Inclusão e subjetivação*, não há inclusão sem que os indivíduos sejam conduzidos para tal fim, mas há possibilidade de vida digna com o outro sem que esta tenha sido forjada pelas políticas de inclusão. Porém não há nenhuma das possibilidades se os indivíduos de uma população não forem educados para cuidar uns dos outros.

Em decorrência disso, na Modernidade, a educação configura-se como uma variável inegociável quando se trata de vida civilizada. Retomando Veiga-Neto e Lopes (2011), precisamos compreender que o uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ele, também pode impactar o próprio princípio universal das condições de igualdade para todos reduzindo essa compreensão a simples introdução de ‘todos’ no mesmo espaço físico.

As pesquisadoras Dainez e Smolka (2019), em estudo recente, afirmam que a função que a escola tem assumido em relação aos alunos com deficiência segue carregando marcas do discurso médico através da estimulação e do trabalho assistencialista por meio do cuidado, objetivos que convergem em uma compreensão da inclusão escolar que se resume à socialização desses sujeitos. É a partir desses resultados que as autoras defendem que “a função social da escola não se resume à socialização/convivência; relaciona-se, sim, ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado, condição de desenvolvimento cultural orientador da personalidade” (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 14).

Analisando conjuntamente os estudos revisados nesta seção (KASSAR, 2011; KASSAR, 2012, VEIGA-NETO; LOPES, 2011; LOPES; FABRIS, 2013; DAINEZ; SMOLKA, 2019), podemos observar que, no Brasil, a inclusão de todos no espaço escolar configurou-se como um imperativo, especialmente a partir dos anos 1990. Um dos resultados desse processo foi o fechamento de escolas e classes especiais, bem como de oficinas pedagógicas especializadas no atendimento desses sujeitos, por passarem a ser considerados como espaços de exclusão. Infelizmente, como aponta Kassar (2011, p. 843), “na última década, diferentes trabalhos sinalizam para situações de fracasso de alunos com deficiências nas escolas comuns, inclusive quando todos os quesitos previstos pela legislação educacional estão presentes”. Precisamos, então, como professores, compreender um pouco mais sobre esse

processo para podermos propor práticas pedagógicas que caminhem no sentido de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos. Sob esse entendimento, na próxima seção, passo para a análise de dois importantes documentos legais, a saber: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009), buscando apresentar os limites e as possibilidades para a oferta desse serviço no âmbito da educação brasileira.

A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS LEGAIS

Mudanças significativas relacionadas à organização da Educação Especial no Brasil podem ser observadas a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva¹⁰. Destaca-se que esta política busca assegurar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular através de uma proposta de organização centrada na oferta do Atendimento Educacional Especializado. Importa refletir e compreender os delineamentos referentes à organização da Educação Especial constantes na presente política. Para tanto, apresento no quadro abaixo alguns destaques extraídos de seu documento orientador:

10 Destaca-se que no ano de 2020 foi lançada pelo Governo Federal a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, instituída pelo Decreto n.º 10.502 de 30 de setembro de 2020. Diferentes instâncias criticaram os retrocessos com a publicação da presente política. Como explica o pesquisador Romeu Sassaki (2020, p. 12), "esse decreto contém medidas retrocessivas, pois retornam a um período anterior a 1994 (época da aprovação da Declaração de Salamanca, que oficializou a adoção de sistema educacional inclusivo, escolas inclusivas para alunos com e sem deficiência). Nessa trajetória de volta ao passado, as medidas atropelaram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (que foi incorporada à Constituição Federal em 2008) e também a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (que entrou em vigor em 2016)". O Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu a implantação da referida política no mesmo ano.

Quadro 1 – Destaques da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI.

Definição do Público-Alvo	Alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.
Atendimento Educacional Especializado	O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.
Formação de professores para atuar no AEE	Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Fonte: compilado pela autora (2022).

Como podemos observar na sistematização apresentada no quadro 1, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) delinea uma organização da Educação Especial com foco na complementariedade e na suplementação não mais com uma lógica substitutiva ao ensino regular. Com relação a tais análises relacionadas a um suposto caráter substitutivo da Educação Especial, a pesquisadora Enicéia Mendes (2019, p. 10) alerta que tais críticas parecem não considerar “que a substituição do ensino pode ocorrer em qualquer contexto, dado que tal conceito tem relação com o currículo adotado e não necessariamente com o contexto físico”.

Considerando o público-alvo das políticas de Educação Especial, seria conveniente observar que os estudos têm mostrado que tal definição tem se mantido basicamente a mesma desde a década de 1970, mesmo que sejam evidenciadas mudanças terminológicas (MENDES, 2019).

Desejo atentar, em minha análise, que tal reorganização da oferta da Educação Especial a partir de uma radicalização da perspectiva da inclusão escolar nos anos 2000 (MENDES, 2019) exige outros espaços para que a oferta ocorra, não tendo mais como prioridade os Centros e/ou Instituições Especializadas, mas a própria escola como *lócus* privilegiado para essa oferta. Torna-se relevante considerar que a mudança no espaço de trabalho pedagógico com os estudantes público-alvo da Educação Especial não significa necessariamente uma mudança das práticas voltadas a esses sujeitos. Como explica a pesquisadora Eliana Menezes (2008), o trabalho realizado nas instituições especializadas com foco na modelagem do comportamento ou no treino de habilidades teve influência do deslocamento de uma perspectiva médico-clínica para uma ênfase baseada na psicologia do desenvolvimento. De acordo com Menezes (2011, p. 24):

[...] esse olhar psicologizante, capaz de predizer quem são os alunos com deficiência e até onde eles poderão evoluir em suas aprendizagens, passou a embasar de forma determinante as práticas das instituições especializadas em meados do século XX e continua direcionando as ações educacionais.

Se durante décadas, os alunos com deficiência foram atendidos em instituições e escolas especiais. Atualmente, a lógica é inversa. Em decorrência de uma política de Educação Especial, todos devem estar na escola regular, nomeada agora como inclusiva. Assim, como explica Menezes (2008, p. 115), “[...] se a escola opera para e sobre a normalização dos indivíduos, colocar os sujeitos com deficiência nesse espaço [escola regular] pode significar também trabalhar para sua normalização”.

Outro destaque importante com relação a essa nova forma de organizar a Educação Especial refere-se ao profissional que irá atuar no AEE, pois este passará a ter uma formação diferenciada, deslocando-se de uma lógica da especialização para uma formação mais generalista. Segundo a pesquisadora Rosalba Garcia (2013), atualmente foram redirecionadas as atribuições e a formação do professor que atua no AEE, “retirando do profissional e da formação o caráter de aprofundamento

de estudos em um campo de conhecimento e deslocando para a tarefa – AEE – a marca da multifuncionalidade” (GARCIA, 2013, p. 116).

Um segundo destaque relativo às Políticas de Educação Especial voltadas para a organização do Atendimento Educacional Especializado refere-se às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, publicadas no ano de 2009. Para analisar as principais contribuições dessa política, especialmente com relação à organização e oferta do AEE, apresento alguns destaques no quadro a seguir:

Quadro 2 – Destaques das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Realização do AEE	O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.
Atribuições do professor de AEE	<p>I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos PAEE;</p> <p>II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;</p> <p>III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;</p> <p>IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;</p> <p>V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;</p> <p>VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;</p> <p>VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;</p> <p>VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.</p>

Fonte: compilado pela autora (2022).

Com relação à centralidade que o AEE recebe nessa nova organização da Educação Especial, especialmente a partir dos anos 2000, é importante atentar que a expressão “Atendimento Educacional Especializado” se constituiu como um recurso da legislação para evidenciar a necessidade de “suporte adicional para responder necessidades diferenciadas” (MENDES, 2019, p. 8). Todavia, ao analisarmos os excertos presentes no quadro 2, podemos evidenciar que em detrimento de uma variedade de serviços que deveriam se constituir no AEE, necessários para garantir uma Educação Especial, o que se observa é que a Sala de Recursos Multifuncionais “tem se transformado no *lócus* de acomodação da diferença a escola e ainda centra a deficiência no aluno e no seu atendimento provocando pouco ou nenhum impacto na classe comum ou na escola” (MENDES, 2019, p. 14). A SRM constitui-se como uma espécie de “serviço de tamanho único” (MENDES, 2019, p. 15), no qual deveria ser apenas mais um dentre vários oferecidos.

Com relação à organização e oferta do AEE, também é importante atentarmos para outros dois aspectos. Um primeiro se refere aos documentos comprobatórios para que os estudantes PAEE frequentem o serviço de AEE e um segundo refere-se à estruturação desse serviço. Com relação à necessidade de laudo médico (diagnóstico clínico) para que o estudante possa frequentar o AEE, é importante nos remetermos a Nota técnica n.º 4/2014, que enfatiza que o laudo médico pode constituir-se como um documento complementar ao plano de AEE, mas que não se trata de um documento obrigatório (BRASIL, 2014). É importante estarmos atentos com relação a essa especificidade, uma vez que em diferentes municípios que tenho acompanhado ao longo das minhas pesquisas realizadas nos últimos anos na área da Educação Especial, tenho observado que a exigência do laudo médico segue sendo uma prática comum.

O segundo aspecto que desejo evidenciar refere-se aos saberes que têm sustentado a organização das práticas desenvolvidas no AEE. Em estudo desenvolvido (SCHERER, 2012) no ano de 2012, sobre as

práticas desenvolvidas por professoras que atuam no AEE em um município do Rio Grande do Sul/Brasil, pude evidenciar como conhecimentos de áreas clínicas como Psicologia, Psicopedagogia, Psicanálise, dentre outras, eram acionados pelas professoras que atuavam nesse espaço para sustentar sua atuação junto aos estudantes PAEE.

Foi possível evidenciar que as professoras, ao identificarem as necessidades dos estudantes, acionaram esses diferentes saberes para organizar sua intervenção junto a esses estudantes. Cabe reiterar que o trabalho desenvolvido no AEE deve se constituir em um trabalho pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014). Todavia, na pesquisa desenvolvida, foi possível observar que os discursos especialmente da Psicologia e da Psicopedagogia pareciam contribuir para a construção de um olhar e uma intervenção na sala de recursos muito mais clínica e terapêutica do que pedagógica (SCHERER; DAL'IGNA, 2015). Tais práticas reiteram um olhar centrado no aluno e na sua deficiência, pautado em um modelo médico e clínico sobre esses estudantes, em detrimento de um olhar biopsicossocial que descola o foco da deficiência em si para as barreiras que impedem o acesso do aluno a uma Educação Especial e de qualidade.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E UMA ESCOLA INCLUSIVA: UM OLHAR PARA OS INDIVÍDUOS

Encaminho-me para as considerações finais desse texto retomando a epígrafe escolhida para a sua abertura: “Temos que mudar o modo como avaliamos o valor dos indivíduos e das vidas” (SOLOMON, 2013, p. 16). Como evidenciei no decorrer do texto, a partir de uma análise histórica, a Educação Especial no Brasil deslocou o foco da sua oferta de instituições especializadas para a educação regular, assumindo assim um caráter complementar e suplementar ao ensino

comum. Ao observar os desafios para a oferta da Educação Especial na educação regular, o AEE aparece nos documentos legais como um recurso da legislação para registrar a necessidade de suportes adicionais para os estudantes PAEE em sua escolarização.

Todavia, o que se observa a partir da sua implementação é que a necessidade de atendimentos diferenciados na escolarização dos estudantes PAEE passa a ser centralizada através dos atendimentos em contraturno ofertados nas Salas de Recursos Multifuncionais. Tal opção metodológica acaba produzindo uma padronização dos serviços ofertados e, em decorrência disso, a SRM torna-se uma espécie de “serviço de tamanho único” que promove a acomodação da diferença na escola centralizando sua atuação na deficiência (MENDES, 2019). Outra dimensão explorada no texto refere-se à formação do profissional que atua no AEE, a qual acaba retirando a especialização e o aprofundamento nos estudos assumindo a marca da multifuncionalidade (GARCIA, 2013). Tais dimensões evidenciam uma precarização da oferta do Atendimento Educacional Especializado na educação brasileira, à qual precisamos, como profissionais que atuam na educação, estar atentos para poder problematizar e encontrar novos caminhos.

Algumas novas possibilidades para oferta e organização do AEE no âmbito da Educação Básica têm se mostrado promissoras como respostas a essa padronização do trabalho desenvolvido na SRM. Uma dessas possibilidades constitui-se no ensino colaborativo. Tal proposta ainda é incipiente no contexto brasileiro e organiza-se através de uma redefinição do papel dos professores de ensino especial, que atuam conjuntamente na classe comum e não mais exclusivamente em serviços que envolvam a retirada dos estudantes PAEE das salas regulares ou em atendimentos no contraturno exclusivos para estes estudantes (VILARONGA; MENDES, 2014). Outra possibilidade apresentada pelos estudos acadêmicos refere-se à metodologia da tutoria de pares. Essa proposta consiste em uma proposta pedagógica na qual os estudantes se ajudam mutuamente no

processo de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos (FERNANDES; COSTA, 2015). Dentro dessa dinâmica, o professor de ensino especial pode atuar como coordenador desse processo auxiliando tutores e tuto- rados na organização das estratégias de estudo.

Ao destacar tais dimensões, relacionadas a novas formas de organizar a oferta do AEE, busco provocar um descentramento exclu- sivo do trabalho no âmbito da SRM ampliando o olhar e as possibili- dades de oferecer um trabalho pedagógico para os estudantes PAEE. Assim sendo, finalizo minha argumentação retomando a provocação que conduziu o presente texto: é preciso modificar o modo como ava- liamos o valor dos indivíduos e das vidas para podermos fortalecer a oferta de uma Educação Especial para todos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **[Diário Oficial da União]**. Brasília, 2009.

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

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da Educação Especial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019.

FERNANDES, Woquilon Lima; COSTA, Carolina Severino Lopes da. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [S.l.], v. 21, n.º 1, p. 39-56, 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 18, n.º 52, p. 101-239, jan-mar, 2013.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 33, p. 833-849, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percurso da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, p. 41-58, Maio-Ago., 2011.

LOPES, Maura Corcini. Ritornelo e circuito formativo pedagógico. *In*: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane M. (org.). **Inclusão e Subjetivação: ferramentas teóricas-metodológicas**. Curitiba: Apris, 2019.

LOPES, Maura; FABRIS, Eli. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

MENDES, Enicéia G. A política de Educação Especial e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n.º 22, p. 1-23, 2019.

MENEZES, Eliana. Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes. *In*: RECHICO, Cinara F.; FORTES, Vanessa G. (org.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: UFRR, 2008.

MENEZES, Eliana. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Orientadora: Maura Corcini Lopes. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento: diálogos em educação**. V. 29, n.º 1, p. 57-70, jan./abr., 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do decreto 10.502/2020. *In*: **Reação**: revista nacional de reabilitação. São Paulo, ano 23, ed. 134, p. 12-14, set./out., 2020.

SCHERER, Renata Porcher. **A profissional do Atendimento Educacional Especializado**: (des)construindo possibilidades para a intervenção pedagógica. 2012. 66 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

SCHERER, Renata. DAL'IGNA, Maria Cláudia. Professoras do Atendimento Educacional Especializado: intervenção clínica ou pedagógica? **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 37, n.º 4, p. 415-425, out-dez, 2015.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore**: pais, filhos e a busca da identidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 95, n.º 239, p. 139-15, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão.

Revista Verve, n.º 20, p. 121-135, 2011.

4

Susan Stoddard
Kathleen Abou-Rjaily
Patricia Peterson
Alma Sandigo

The political context of the last decades in the education of people with disabilities in the United States

**O contexto político das últimas
décadas na educação de pessoas
com deficiência nos Estados Unidos**

sumário

Abstract: Disabilities in the United States have a history of segregated schooling for physical, cognitive and mental disabilities which has evolved to present day inclusive education. Special education is founded on the belief that all students, regardless of race, color, religion, sex, or national origin should have access to high quality education to support their future goals into adulthood. Current legislation for students with disabilities, Individuals with Disabilities Education Act, mandates students with any disability have access to rigorous curriculum and social interactions with non-disabled peers to support these goals. There are four parts to IDEA (a) funding, (b) age 3-21 education, (c) birth to age 5 education, and (d) teacher training. This chapter will highlight parts B and C as they pertain to the six principles of special education: free and appropriate education, nondiscriminatory and appropriate evaluation, individualized education programs, least restrictive environment, student and parent participation, and procedural safeguards.

Keywords: Disability; Special Education; History; IDEA.

sumário

Resumo: Os Estados Unidos têm um histórico de escolaridade segregada para as deficiências físicas, cognitivas e mentais, que evoluiu para a Educação Especial atual. A Educação Especial baseia-se na crença de que todos os alunos, independentemente de raça, cor, religião, sexo ou origem nacional, devem ter acesso a uma educação de alta qualidade para apoiar seus objetivos futuros na vida adulta. A legislação atual para alunos com deficiência, a Lei de Educação para Indivíduos com Deficiência (IDEA), exige que os alunos com qualquer deficiência tenham acesso a um currículo rigoroso e interações sociais com colegas sem deficiência para apoiar esses objetivos. A IDEA tem quatro partes (a) financiamento, (b) educação de 3 a 21 anos, (c) educação do nascimento aos 5 anos e (d) treinamento de professores. Este capítulo destaca as partes B e C no que se refere aos seis princípios da Educação Especial: educação gratuita e apropriada, avaliação não discriminatória e apropriada, programas de educação individualizados, ambiente menos restritivo, participação de alunos e pais e proteções processuais.

Palavras-chave: Deficiência; Educação Especial; História; IDEA.

HISTORICAL CONTEXT OF SPECIAL EDUCATION

The education of individuals with disabilities in the United States has been shaped over the decades by reinterpretations of equal rights. While much of the efforts to educate the disabled in the United States are frequently attributed to the Civil Rights movement beginning in the 1950s, the philosophical underpinnings of basic rights for all citizens grew from the Enlightenment (WINZER, 1993). Early laws in the United States, like the Stubborn Child Law passed by the Massachusetts Bay Colony in 1646, reinforced the belief that children were property and had no rights (BICEHOUSE; FAIETA, 2017). It was not until 1839 that Pennsylvania's Supreme Court ruled that the state could protect children by overriding a parent's wishes (HINCHEY, 2001). The use of courts to reinterpret rights of children set a precedent in defining their rights under national law.

The education of individuals with disabilities in the United States was also determined by reinterpretations of what it means to be disabled. Prior to the Civil Rights Movement, education of individuals with physical, social and mental disabilities took place in segregated settings when the rights of children were just beginning to be protected. Initial efforts focused on the education of individuals who were deaf and blind. Pioneering work in Western Europe was brought to the US in the early 1800s by Thomas H. Gallaudet, who founded the first institution for the deaf (OSGOOD, 2005). Efforts to educate the blind in Paris were studied by Dr. John D. Fischer, who exported those methods to the U.S. and founded the New England Asylum for the Blind in 1829 (WINZER, 1993). Institutions and specialized schools for individuals with cognitive and behavioral disabilities arose following Jean-Marc-Gaspard Itard's work with "the wild boy of Aveyron, France" and Edouard Seguin's Treatise on Idiocy. This published work "presented unique instructional principles, strategies, and devices that served as a pedagogical model for educating individuals with disabilities" (SALEND; DUHANEY, 2010, p. 715).

The establishment of advocacy groups furthered the causes of equal rights and educational opportunities for children with disabilities. Despite the approval of a Department of Special Education in 1897, a White House conference in 1910 addressing the education of students with disabilities, and compulsory education laws in all states by 1918, students with disabilities were not legally included in public schools (BLCEHOUSE; FAIETA, 2017; YELL, 2015). According to Ingen et al. (2018), the societal view of the disabled as needing protection, separation and dependency did not shift until the return of veterans from World War I. The Soldiers Rehabilitation Act of 1918 for the disabled to receive job training matching their disabilities promoted a view of the disabled as “assets to the workforce” (INGEN et al., 2018, p. 169). The first national organization founded in 1922 – The International Council for Exceptional Children – and the first parent group founded in 1933 – The Cuyahoga County Ohio Council for the Retarded Child – advocated for the education and inclusion of students with disabilities in public schools (YELL, 2015). Their efforts fueled parent involvement, increasing numbers of advocacy groups, and increased research in the field of special education.

The Civil Rights Movement of the 1950s and 1960s laid the foundation for the Civil Rights Act in 1964, which ended unequal racial segregation in schools. It further prompted the first federal legislation in 1965, the Elementary and Secondary Education Act (ESEA), which Yell (2015, p. 221) notes as the first federal law to provide funding to states for the education of disadvantaged children, “including students with disabilities who attended state schools for the deaf, blind and retarded.”. The first civil rights law to protect people with disabilities wasn’t passed until the Rehabilitation Act of 1973. Section 504 of this act granted full access to learning for students with disabilities and prohibited discrimination on the basis of disability in programs receiving federal funding, such as schools. Two years later the Education for All Handicapped Children Act (EAHCA) (1975) was passed, requiring public schools to provide educational services for all children with disabilities between the ages of 3-21.

WHAT IS SPECIAL EDUCATION IN THE US?

The Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA¹¹) is the current U.S. federal law which defines special education as “specially designed instruction, at no cost to parents and/or guardians¹², to meet the unique needs of a child with a disability”. A student can be found eligible for special education under one of the following federally defined disability categories: autism, deaf-blindness, deafness, developmental delays (ages 3-9), emotional disturbance, hearing impairment, intellectual, multiple disabilities, orthopedic impairment, other health impairment, specific learning disability, speech or language impairment, traumatic brain injury, or visual impairment (including blindness) (INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION IMPROVEMENT ACT, 2004). It further ensures that the specialized educational needs of children are met through six tenets of special education: free and appropriate education, nondiscriminatory and appropriate evaluation, individualized education programs, least restrictive environment, student and parent participation, and procedural safeguards. Each of these principles has evolved through reinterpretations of laws and policies, and include services for early childhood and post secondary life.

PERSPECTIVE OF FREE & APPROPRIATE EDUCATION

A free and appropriate education (FAPE) is at the core of IDEA and comes from a history of exclusion. Before IDEA, one in five students with disabilities attended public schools (ARON; LOPREST, 2012; YELL;

11 Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) and Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) are used interchangeably within the law. This chapter will use IDEA.

12 Parents or guardians are used interchangeably. Guardians are adults who can make legal decisions for a student or child but are not considered parents. Parents will be most commonly used within this chapter.

ROGERS; ROGERS, 1998). In 1896 Plessy v Ferguson recognized that all students had access to 'separate but equal' education. Minorities and students in poverty ultimately had access to outdated textbooks, discarded school supplies, and often had to walk further to a segregated school than the school nearby their house. 'Separate but equal' was not equal education for all. In 1954, "Brown v Board of Education of Topeka" was decided upon by the United States Supreme Court. The ruling declared that 'separate but equal' was unconstitutional and inherently unequal, ultimately entitling all students to a free and appropriate education irrespective of race, color, religion, sex or origin. Section 504 of the 1973 Rehabilitation Act ensured that any entity receiving federal funds (i.e., schools) could not discriminate against people with disabilities, further perpetuating FAPE. Section 504 provides more students with a free and appropriate education than the restrictive IDEA law which does not cover all children with disabilities (ARON; LOPREST, 2012). Several amendments to the original law have bolstered student access to FAPE with the 1997 amendment mandating students with disabilities have access to general education classrooms and curriculum.

PERSPECTIVE OF NONDISCRIMINATORY AND APPROPRIATE EVALUATION

Given the history of societal segregation and injustices perpetrated towards minorities in the United States, there continues to be a gap between dominant and minority wealth, education, and health care (BLANCHETT, 2006; EDGARD; SEDGWICK, 1999; KIRBY, 2017). These injustices in society are mirrored within special education in the form of disproportionality (ARON; LOPREST, 2012; ARTILES, 2019; BARRIO, 2017). Disproportionality is the unequal representation of students within special education of a certain group of children in relation to the

percentage of population of their race enrolled in school (BARRIO, 2017). For example, if 20% of the school identified as Black, 20% of students who have an IEP should also be Black. Overrepresentation of Black students would occur if more than 20% of students with IEPs were Black. Special education policies of nondiscrimination are rooted in research describing overrepresentation percentages of minorities who receive special education services.

In 2004, IDEA underwent its most recent amendment which required states to establish policies to prevent inappropriate overidentification by race or ethnicity. This includes shifting 15% of funds from special education to general education if there are a disproportionate number of students from minority groups enrolled in special education (INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION IMPROVEMENT ACT, 2004). However, research shows there is no overrepresentation of minority students when controlling for other variables than identification labels alone (MORGAN, et al., 2015; MORGAN, et al., 2017; ANASTASIOU; KAUFFMAN, 2019). Subsequent iterations of IDEA have outlined a formula to determine significant disproportionality based on race and ethnicity at state and local levels. IDEA also mandates that local education agencies must address the contributing factors to significant disproportionality in assessing and qualifying students with disabilities. With this mixed research and mandates in the law pertaining to disproportionate identification, there continues to be a need for the United States to conduct further research and reexamine its policy for identification.

When considering appropriate evaluations, methods, and criteria for inclusion into special education have fluctuated over several decades but are always rooted in assessments of skills. EAHCA stated that procedures to assess students must be selected based on not racially or culturally discriminating any students. EAHCA and subsequent iterations have never stated specific evaluations to use or how to determine qualifications but requires all assessments to be in the student's

native language. The Individuals with Disabilities Education Act Amendments (1997, p. 46) provided clarification about evaluation procedures to include a review of existing data, mandated that schools could not use one single procedure as the sole criteria for determination, use of standardized tests must be valid for the specific purpose designated, administered by trained personnel, and the child must be assessed in all areas of suspected disability. With IDEA never outlining specific exclusionary criteria from special education, states are left to create their own criteria. Most states adopted a discrepancy model between intellectual quotient (IQ) and academic achievement for specific learning disabilities (GRIGORENKO *et al.*, 2020) but the 2004 amendment permitted an alternative inclusionary criterion based on a student's response-to-intervention and their progress. This amendment was designed to support both disproportional identification and students who are not making progress with effective instruction and interventions.

PERSPECTIVE OF INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM

Special education services are not automatically provided, even if a student qualifies based upon assessments, if the conditions do not adversely affect the student's educational ability (ANASTASIOU; KAFFMAN, 2019; ARON; LOPREST, 2012; INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION IMPROVEMENT ACT, 2004). Special education services are outlined in the IEP and provided by the special education team. Prior to EAHCA, students with disabilities may have received some type of education at their ability level but it was not governed by any entity. With the enactment of EAHCA, students with disabilities were federally mandated to receive specific educational services taught by a qualified person who can provide, or supervise the provision of,

specially designed instruction with the extent the child will participate in general education, a statement of the present levels of educational performance, and annual goals the child will work towards.

Schools were charged with creating IEPs that would provide learning opportunities and educational progress for students. In 1982, the first challenge to the amount of educational progress a student makes in a year was heard in the Supreme Court. The ruling from the Board of Education v. Rowley case determined that special education was not required to help students reach their full potential as learners, known as the de minimis standard. The ruling highlighted the need for students to benefit from educational instruction but did not have to access their full abilities to learn. This was the standard for special education for almost 40 years, until the Endrew F v. Douglas County School District challenge which was tried in the United States Supreme Court. The ruling changed special education services by mandating that schools must do all they can, within their means, to promote greater academic achievement and ensure every child would have the chance to meet challenging objectives. The ruling also mandated that schools must offer an individual education plan reasonably calculated to enable a child to make appropriate progress considering the child's circumstances. This eliminated the de minimis standard.

PERSPECTIVE OF LEAST RESTRICTIVE ENVIRONMENT

Least restrictive environment (LRE) is a core tenant of special education. Educating a student in their LRE breaks down barriers created by exclusionary practices. The goal of a LRE is to ensure students with disabilities are educated with their non-disabled peers. Students who receive special education services can receive services

in different settings, depending upon the amount of time spent in each is based upon the child's needs. Students can receive services in a 'self-contained' setting that places the student inside the regular class less than 40% of the day or a separate school for more than 50% of the day. Students can also receive services that place the student inside the regular class between 40% and 79% of the school day. According to the 43rd Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Act, 2022 the majority of students with IEPs are receiving services that place them inside the regular class 80% or more of the day. Research (KIRBY, 2017; LANEAR; FRATTURA, 2007; GRIGORENKO *et al.*, 2020; ARON; LO-PREST, 2012) and court cases highlight the need to educate students with disabilities within the general education classroom. Landmark Supreme Court cases have been the catalyst for educating students in a least restrictive environment.

The Pennsylvania Association for Retarded Citizens (PARC) v Pennsylvania decision enforced admission of students with disabilities to be placed in publicly funded school settings with their peers (1971). Also in 1972, the Mills v Board of Education of the District of Columbia ruling mandated all students, regardless of disability, must have access to publicly funded educational opportunities. These two cases solidified the EAHCA mandate to fully educate all students with their non-disabled peers possible. The assumption of both cases and special education law is special education is a service, not a place (KIRBY, 2017). The amendment to IDEA in 1997 concentrated on improving students' access to the general education classroom and curriculum with a mandate that all students must have part of their school day spent with their non-disabled peers in classes, not just recess or lunch. The goal of LRE is to enable students access to grade-level curriculum and peer interactions.

PERSPECTIVE OF STUDENT AND PARENTAL PARTICIPATION

Parents possess unique knowledge about the strengths and needs of their children. Parents are expected to share their input regarding their child's strengths, as well as have their concerns and vision for their child explicitly documented in the IEP annually. According to IDEA, parents must be invited to and attend every meeting regarding the identification, evaluation, educational placement, and provisions of FAPE for their child with a disability (INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT OF 2015, 2015). Parents may choose to waive their right to attend, however schools must document multiple attempts to invite parents to meetings before holding them and making decisions without the presence of a parent or guardian (INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT OF 2015, 2015). Regardless of the outcome at meetings, parents must approve any evaluations, IEPs, placement, or other provisions of FAPE for their child.

Student inclusion in the IEP process is different from parental inclusion. While the Education for All Handicapped Children Act of 1975 specified that students could attend their IEP meetings, the 1997 amendments for the current IDEA stipulated that students ages 14 and older be actively invited to attend meetings. This means that students must receive an invitation, not actually attend, or participate in the planning regarding their education. Without a mandate for students to be included in their educational planning, student attendance at meetings has increased but participation remains low (WAGNER *et al.*, 2012).

Even with mandates in place for some form of parental and student participation, they do not guarantee understanding of the process or equal participation. Barriers to participating effectively include use of educational jargon by service providers, lack of knowledge about the

process, an unwelcoming environment, and the perception of meetings being document driven and time limited (deFUR, 2012). According to Wagner *et al.* (2012, p. 151), parent participation was higher for parents with higher levels of income and from some racial/ethnic backgrounds. Meetings were less than satisfactory for parents of students with poor social skills or challenging behaviors. For students, “about half of 11- through 14-year old’s were reported to have attended IEP meetings”.

PERSPECTIVES OF PROCEDURAL SAFEGUARD

Students and families who receive special education, are being considered for special education during an evaluation, and transferring from one educational program to another are all afforded the same legal protections under IDEA. These rules or protections are known as procedural safeguards. Procedural safeguards do not delineate services or goals, instead, they describe rules for how families will work with the school. The procedural safeguards are required to be provided to parents at least one time each year beginning with the 1986 EAH-CA amendment; prior to this amendment, if parents did not know their rights, it was not the responsibility of the school district to provide it. The safeguards outline several components of special education with parental participation as the common thread throughout

1. Parent participation in meetings
2. Access to records
3. Confidentiality
4. Informed consent/parental consent for evaluation and special education services
5. Prior written notice of changes to services

6. Understandable language
7. Independent evaluations if disagreement with school's evaluation
8. "Stay put"
9. Dispute resolution options

Parental participation in meetings requires that the schools make a reasonable attempt to secure participation by parents, so they are aware, informed, and can participate in their child's education. Part of parental participation is access to records within a timely manner, including prior to a meeting if requested. Schools must also provide a copy of the evaluation and IEP to parents after they are completed. Confidentiality ensures that staff or school members are not conversing about a student's IEP within the spaces that can be overheard by others, such as the hallway or playground. Confidentiality extends to secure record keeping that keeps documents locked and only specific individuals have access, which includes parents. The procedural safeguards also outline evaluation procedures and informed consent required before beginning an initial evaluation and prior to placement into special education. A school may not evaluate a student for special education without parental agreement and understanding of the process.

The prior written notice (PWN) is a vital document within special education that must be created every time a school proposes or refuses to initiate a change to the identification, evaluation, educational placement, or delivery of FAPE for a student (INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT OF 2015, 2015). Although the word 'prior' is part of the word PWN, the notice is often created after an IEP meeting to summarize the proposed or refused changes but prior to implementing the decision. A PWN must contain

1. Description of the action the school proposes or refuses to take

2. Explanation for this proposal or refusal
3. Description of each procedure, assessment, record, and/or report used to help with this decision
4. Inclusion of a statement that parents have protections under the procedural safeguards
5. Where to obtain procedural safeguards
6. Resources to contact for help with understanding IDEA
7. Any other options the IEP team considered and why those were rejected
8. A description of other reasons why the school proposed or refused the action

A review of the procedural safeguard documents by Roit and Pfohl's (1984) found them to be incomprehensible to most parents, thus challenging the notion that parents truly understood their rights. The reauthorization of IDEA in 1997 stipulated that the procedural safeguard be published in "language that is easily understandable" (INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT OF 2015, 2015). Procedural safeguards, along with any other parts of the IEP or evaluation, must be presented to the parents in a language that the parent can understand.

After an evaluation is conducted, a parent has the right to disagree with the decision and ask for one independent education evaluation (IEE) per evaluation at the school district expense. An IEE can address all or parts of the evaluation, or something the parents feel was missed. The parents must request the IEE and schools accept the request or deny it. If the school district does not honor the request, the school and family enter mediation with the state department of education. If at any point a family disagrees with the IEP, they may also enter mediation through the

state department of education. The amendment to IDEA in 1997 outlined a mediation process to include attempting to solve disputes with schools first, prior to litigation. IDEA 2004 further encouraged disputes to be resolved in a positive and constructive way (LANEAR; FRATTURA, 2007). While families and schools are working through the mediation process, a parent can invoke the “stay put” law that keeps services and placement the way it was prior to the school’s recommended change. Procedural safeguards are used and needed to protect families and students.

PERSPECTIVES OF EARLY INTERVENTION

After the creation of EACHA, students were able to receive special education services starting at age 3 if they were enrolled in a public district preschool. If a student who had a developmental delay did not enroll into public school until kindergarten (approximately 5 years old), the student would not be identified and receive services until then. Five years would have passed without the students gaining support such as speech therapy or occupational therapy or behavioral interventions. The lack of early support disadvantages a child even further than if they had received early interventions. In 1986, Congress came together and determined that there was a need to identify students earlier than three years old to minimize the effects of the developmental delay, reduce the educational costs due to late identification and remediation, maximize potential for independent living, and support families with infants and toddlers with special needs (EDUCATION OF THE HANDICAPPED ACT AMENDMENTS OF 1986).

All children with disabilities, regardless of the severity of their disabilities, and who are in need of special education and related services, are identified, found, and evaluated under a provision of IDEA called Child Find. Child Find is a mandated activity to ensure that students who need special education receive it. The responsibility of Child Find is determined

by school zones to find all students who live within the bounds, including infants, homeless, wards of the state, or attending private schools that could have a disability. Schools accomplish this with outreach to the communities and public awareness (ENNIS; BLANTON; KATSIYANNIS, 2017). Also, when a student enrolls in a public school, the school is required to complete a 45-day screening process within 45 days of enrollment to determine if there are educational concerns. Early identification of students with disabilities is imperative to provide special education as early as possible to mitigate the long-term consequences of their disability.

PERSPECTIVES OF POST-SECONDARY LIFE

Graduating high school is the entrance to adult life in the United States. Students who do not graduate high school with a regular diploma have lower wages, denied access to job promotions, and/or denied access to higher education, including technical institutions to learn a trade (MURNANE, *et al.*, 2022; KIRBY, 2017). According to the 43rd Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Act, 2022 only 72% of students with disabilities graduate high school with a regular diploma identical to what students receive without disabilities (compared to 86% of general education students¹³). These students with disabilities met the same standards for graduation as those without disabilities as required under IDEA. Of the remaining 28% of students with disabilities, 16.6% of students with disabilities dropout or leave school (compared to 5.1% of general education students¹⁴) and 11.4% of students receive an alternate high school diploma, according to the 2021 report to congress. To help ameliorate these circumstances the IDEA legislation put into place transition services

13 IRWIN, *et al.* (2021).

14 IRWIN, *et al.* (2021).

for students beginning at age 14 that outlined how to support graduation and options outside of high school. The Amendment of 1997 was the first to recommend transition services begin as young as age 14. Transition is integral to supporting student self-determination skills. To do this, students should attend IEP meetings to discuss their strengths, limitations, and goals for postsecondary life (KAUFFMAN *et al.*, 2014). Special education services are implemented with the future goal of supporting students transition into adulthood as productive citizens.

CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR THE FUTURE

The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) has taken 50 years to define special education and transform the provision of services for students with disabilities in the United States. Access to high quality special education services is embedded under six principles: free and appropriate education, nondiscriminatory and appropriate evaluation, individualized education programs, least restrictive environment, student and parent participation, and procedural safeguards. Yet underlying these six principles is another perspective which drives the future of special education: the perspective of zero rejection.

Zero-rejection is a concept established from the Pennsylvania Association for Retarded Children (PARC) v. Commonwealth of Pennsylvania and Mills v. Board of Education of the District of Columbia. Both cases guaranteed the rights of students with disabilities to be placed in publicly funded school settings. They also made it unlawful for students with mental, learning, and behavioral disabilities to be denied access to publicly funded educational opportunities. Public schools in the United States must educate all students. The spirit of special education law grants access to public education for the 14% of all public-school students who

have disabilities (43rd ANNUAL REPORT TO CONGRESS ON THE IMPLEMENTATION OF THE INDIVIDUALS WITH DISABILITIES ACT, 2022).

To maintain the spirit of zero rejection, the United States faces challenges in how to best educate an increasingly diverse student population within an education system containing no national curriculum (KAUFFMAN *et al.*, 2014). The overidentification of students of color in special education can be attributed to social inequalities within the United States (HARRY; KLINGNER, 2014). Solutions for reducing disproportionality include calls for Response to Intervention, inclusive practices, culturally responsive teaching, increased transdisciplinary collaboration, and research that addresses whether disproportionality is due to cultural bias (INGEN *et al.*, 2018; KAUFFMAN; ANASTASIOU, 2019; KIRBY, 2017). Teacher education programs can support zero rejection with culturally responsive teaching. Culturally responsive teaching is the concept of tailoring instruction to increase student cognition with a student's own culture capital to make connections in learning (HAMMOND, 2015).

The education of high-quality special education teachers is another possibility for improving the quality of special education services. It also poses challenges due to increasing difficulties with teacher retention. Factors contributing to special educators leaving the field include preparation, school characteristics, working conditions and teacher demographics (BILLINGSLEY; BETTINI, 2019). With a continued commitment to zero rejection for its increasingly diverse population, as well as a history of societal movements, the United States is continuing to forge new paths which meet the needs of students with disabilities.

REFERENCES

- ANASTASIOU, D.; KAUFFMAN, J. M. Cultural Politics, Ideology, and Methodology in Disproportionality Research: A Rejoinder. **Journal of Disability Policy Studies**, v. 30, n.º 2, p. 105–110, 17 jul., 2019.
- ARON, L.; LOPREST, P. Disability and the Education System. **The Future of Children**, v. 22, n.º 1, p. 97–122, 2012.
- ARTILES, A. J. Fourteenth Annual Brown Lecture in Education Research: Reenvisioning Equity Research: Disability Identification Disparities as a Case in Point. **Educational Researcher**, v. 48, n.º 6, p. 325–335, ago., 2019.
- BARRIO, B. L. Special Education Policy Change. **Rural Special Education Quarterly**, v. 36, n.º 2, p. 64–72, 26 maio 2017.
- BICEHOUSE, Vaughn; FAIETA, J. IDEA at age forty: Weathering common core standards and data driven decision making. **Contemporary Issues in Education Research**, v. 10, n.º 1, p. 33–44, 2017.
- BILLINGSLEY, B.; BETTINI, E. Special Education Teacher Attrition and Retention: A Review of the Literature. **Review of Educational Research**, v. 89, n.º 5, p. 697–744, 22 jul. 2019.
- BLANCHETT, W. J. Disproportionate Representation of African American Students in Special Education: Acknowledging the Role of White Privilege and Racism. **Educational Researcher**, v. 35, n.º 6, p. 24–28, ago. 2006.
- Brown V. Board of Education of Topeka, 347 U.S. 483 (1954).
- DEFUR, S. Parents as Collaborators. **TEACHING Exceptional Children**, v. 44, n.º 3, p. 58–67, jan. 2012.
- EDGARD, A.; SEDGWICK, P. **Key Concepts in Cultural Theory**. London, UK: Routledge, 1999.
- Education for all handicapped children act of 1975 (EAHCA), Publ. L. No. 94 – 142, 1975.
- Education of the handicapped act amendments of 1986, Publ. L. No. 99 – 457, 1986.
- Elementary and secondary education act of 1965, Publ. L. No. 89 – 10, 1965.
- ENDREW F. V. DOUGLAS COUNTY SCHOOL DISTRICT Re-1, 137 S.Ct. 988, 580 U.S., 2017.
- ENNIS, R.P.; BLANTON, K.; KATSIYANNIS, A. Child find activities under the Individuals with Disabilities Education Act: Recent case law. **TEACHING Exceptional Children**, v. 489, n.º 5, 2017, p. 301 - 308.

Exparte Crouse, 4 Whart. 9 (Pa. 1839).

GRIGORENKO, Elena L., *et al.* Understanding, Educating, and Supporting Children with Specific Learning Disabilities: 50 Years of Science and Practice. **American Psychologist**, v. 75, n.º 1, pp. 37–51, jan., 2020.

HAMMOND, Z. **Culturally responsive teaching and the brain**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2015.

HARRY, B.; KLINGNER, J. **Why are so many minority students in special education?** (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press, 2014.

HINCHEY, P. **Student rights: A reference handbook**. Denver, CO: Library of Congress, 2001.

Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, Publ. L. No. 105 – 17, 2001.

Individuals with Disabilities Education Act of 2015 (IDEA), 2015, 20 U.S.C. §§ 1400 et seq. (2006, 2007, 2008, & 2013).

Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEIA), Publ. L. No 108-446, 2004.

INGEN, S. V. *et al.* How the Commitment to Inclusion Has Highlighted the Need for Greater Collaboration in the United States. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n.º spe, p. 167–180, 2018.

IRWIN, V. *et al.* **Report on the Condition of Education 2021** (NCES 2021-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2021.

KAUFFMAN, J. M. *et al.* Special Education Today in the United States of America. **Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe**, p. 3–31, 16 set., 2014.

KAUFFMAN, J. M.; ANASTASIOU, D. On Cultural Politics in Special Education: Is Much of It Justifiable? **Journal of Disability Policy Studies**, v. 30, n.º 2, p. 78–90, 14 fev., 2019.

KIRBY, M. Implicit Assumptions in Special Education Policy: Promoting Full Inclusion for Students with Learning Disabilities. **Child & Youth Care Forum**, v. 46, n.º 2, p. 175–191, 18 nov., 2017.

LANEAR, J.; FRATTURA, E. Getting the stories straight: allowing different voices to tell an “effective history” of special education law in the United States. **Education and the Law**, v. 19, n.º 2, p. 87–109, jun. 2007.

Mills V Board of Education of the District of Columbia, 348 F. Supp. 866 (D.D.C. 1972).

MORGAN, P. L. *et al.* Minorities Are Disproportionately Underrepresented in Special Education. **Educational Researcher**, v. 44, n.º 5, p. 278–292, jun. 2015.

MORGAN, P. L. *et al.* Replicated Evidence of Racial and Ethnic Disparities in Disability Identification in U.S. Schools. **Educational Researcher**, v. 46, n.º 6, p. 305–322, ago. 2017.

MURNANE, R. J. *et al.* Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later? Evidence from the NLSY. **Economics of Education Review**, v. 20, n.º 4, p. 311–320, 2022.

OSGOOD, R.L. **The history of inclusion in the United States**. Washington, D.C. Gallaudet University Press, 2005.

Pennsylvania Association for Retarded Children (PARC) V. Commonwealth of Pennsylvania, 343 F. Supp. 279 (E.D. Pa. 1971).

Pennsylvania Association for Retarded Children V. Commonwealth of Pennsylvania. 343 F. Supp. 279 (E.D. Pa., 1972).

PLESSY V. FERGUSON, 163 U.S. 537 (1896).

Rehabilitation Act, Publ. L. No. 93 – 112, (1973).

ROIT, M. L.; PFOHL, W. The readability of PL. 94-142 parent materials: Are parents truly informed? **Exceptional Children**, 50, p. 496–505, 1984.

Rowley V. Board of Education of the Hendrick Hudson School District, 458 U.S. 176 (S.D.N.Y. 1980), 632 F.2d 945 (2nd Cir. 1982).

SALEND, S. J.; DUHANEY, L. History of Special Education. *In*: PETERSON, P.; BAKER E.; MCGRAW, B.; (eds.), **International Encyclopedia of Education** (3rd Ed). Elsevier Ltd, p. 714-720, 2010.

U.S. Department of Education. **43rd Annual Report To Congress On The Implementation Of The Individuals With Disabilities Act**, 2021. Washington D.C. 2022.

WAGNER, M. *et al.* A National Picture of Parent and Youth Participation in IEP and Transition Planning Meetings. **Journal of Disability Policy Studies**, v. 23, n.º 3, p. 140–155, 18 jan., 2012.

WINZER, M. A. **The history of special education: From isolation to integration**. Washington, D.C: Gallaudet University Press, 1993.

YELL, M. L. Special education in the United States: Legal history. *In*: WRIGHT, J. D. (ed.), **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. Elsevier, Ltd, p. 219-224, 2015.

YELL, M. L.; ROGERS, D.; ROGERS, E. L. The Legal History of Special Education. **Remedial and Special Education**, v. 19, n.º 4, p. 219–228, jul. 1998.

5

Olga Lucía Ruíz Barrero
Libia Vélez Latorre
Dora Manjarrés Carrizalez

El contexto político de las últimas décadas en la educación de las personas con discapacidad en Colombia

**O contexto político das últimas
décadas na educação de pessoas
com deficiência na Colômbia**

sumário

Resumen: Este capítulo presenta un análisis de las políticas públicas de atención educativa a personas con discapacidad en Colombia. Dicho análisis se desarrolla en dos apartados; el primero, presenta el panorama general de la ruta que se ha ido construyendo en términos de política educativa de carácter nacional y cómo se ha transformado el rol del educador especial. En segundo lugar, se plantea un análisis de las apuestas y proyecciones de la formación en Educación Especial en Colombia desde la resignificación de ésta como campo de estudio y de saber. Como conclusión se muestra la forma como la política educativa de atención a la población con discapacidad en el país evidencia cambios de paradigmas que han transformado las prácticas y propósitos de formación de los educadores especiales.

Palabras clave: Políticas educativa; Discapacidad; Educación Inclusiva; Educación Especial; Educación superior.

sumário

Resumo: *Este capítulo apresenta uma análise das políticas públicas de educação de pessoas com deficiência na Colômbia. A análise é desenvolvida em dois movimentos, ou seja, apresenta o panorama geral do percurso que está sendo construído em termos de política educacional de caráter nacional e nisso, como o papel do educador especial vem se transformando. Em segundo lugar, faz-se uma análise dos pertencimentos e projeções da formação em Educação Especial na Colômbia a partir da configuração da Educação Especial como campo de estudo e saber. Conclui-se que a forma como a política educacional de atenção à população com deficiência no país evidencia mudanças de paradigmas que transformaram as práticas e exigências de formação dos educadores especiais.*

Palavras-chave: *Políticas educacionais; Incapacidade; Educação Inclusiva; Educação Especial; Ensino superior.*

PANORAMA GENERAL DE LA RUTA QUE SE HA IDO CONSTRUYENDO EN POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA

La educación de las personas con discapacidad en Colombia actualmente transita de manera clara por los principios de la inclusión centrados en la calidad, la diversidad, la pertinencia, la participación, la equidad y la interculturalidad, “enfocados a favorecer las trayectorias educativas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para su ingreso, permanencia, promoción y egreso en el sistema educativo” (COLOMBIA, 2017, Art. 2.3.3.5.2.1.3, Principios). De igual forma, la atención educativa en el país se rige por los preceptos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la normativa nacional en materia de educación (ver tabla 1).

Si bien esta es la apuesta de Colombia, no significa que esté exenta de dificultades, avances y retrocesos, inherentes a lo complejo que resulta, para algunos, asumir cambios y retos que los muevan de su centro. Así, para comprender el momento presente de la educación inclusiva en Colombia, se hace necesario entender cuándo se inicia ese recorrido y cómo ha llegado a su actual estado en materia de política educativa.

En la década de los 90 Colombia afronta, como en ningún otro momento de su historia, retos que la llevan a formular una nueva Constitución Política en la que se reconoce como un país pluriétnico y multicultural. En ella se hace mención a la prestación del servicio educativo para las personas con discapacidad en el marco del derecho a la educación del cual somos titulares todos los colombianos (COLOMBIA, 1991, Art. 67). Este derecho es necesario para el goce efectivo de otros derechos humanos tales como: la dignidad (COLOMBIA, 1991, Art. 1); la libertad de expresión, el libre desarrollo

de la personalidad (COLOMBIA, 1991, Art. 16); y el derecho a la igualdad (COLOMBIA, 1991, Art. 13).

Aunque la Constitución Política no hace mención de manera directa a la educación de las personas con discapacidad, la Corte Constitucional de Colombia profirió la sentencia T – 429 de 1992, en la que se reconoce que los artículos 13 y 44 de la Carta de Derechos de esta Constitución, implicaban un cambio de paradigma en la educación de las personas con discapacidad.

La educación especial, pues, tiene dos perspectivas: por una parte, es innegable su necesidad en cuanto forma particular de abrir la puerta a una vida individualmente productiva y socialmente útil, a quienes padecen de limitaciones. Por otra parte la existencia de la educación especial y el reconocimiento de su necesidad no puede convertirse en un argumento para excluir a los niños de la posibilidad de socializarse desde temprana edad con sus coetáneos en los ambientes escolares en los cuales ellos constituyen sus formas de relación y socialización [...] En estas condiciones, la educación especial ha de concebirse sólo como un recurso extremo para aquellas situaciones que, previa evaluación científica en la cual intervendrán no sólo los expertos sino miembros de la institución educativa y familiares del niño con necesidades especiales, se concluya que es la única posibilidad de hacer efectivo su derecho a la educación (COLOMBIA, 1992).

De esta manera la Constitución Política y la jurisprudencia, resultado de acciones de participación, abren la puerta para que, en la Ley General de Educación (Ley n.º 115 de 1994), se considere que, “El Estado Colombiano brindará apoyo y fomento para la integración educativa de las personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales” (COLOMBIA, 1994, Art. 47). En esta Ley se hace mención a personas con limitaciones y no con discapacidad, nominación adoptada de manera posterior en el marco de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Así, la Ley n.º 115, reglamenta los artículos referidos a la atención educativa de

dichas poblaciones mediante el Decreto n.º 2082 de 1996. En este decreto se introducen, como estrategias para lograr la integración educativa de las personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales, las Aulas de Apoyo Especializadas (AAE) y las Unidades de Atención Integral (UAI).

El artículo 14 del decreto menciona que las AAE:

[...] se conciben como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas para brindar los soportes indicados (...) que permitan la atención integral de los educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Para integrar el componente humano de dichas aulas, las instituciones educativas podrán conformar equipos colaborativos o semejantes, integrados por docentes, padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa que contarán con la asesoría de organismos y profesionales competentes para atender las discapacidades o las excepcionalidades (COLOMBIA, 1996, Art. 14).

Por su parte, el artículo 15 del decreto menciona que las UAI:

[...] se conciben como un conjunto de programas y de servicios profesionales que, de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales, para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios. Estas unidades dispensarán primordial atención a las actividades de investigación, asesoría, fomento y divulgación, relativas a la prestación del servicio educativo, para la población con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales (COLOMBIA, 1996, Art. 15).

Para entender estas estrategias y su impacto en la atención educativa de las personas con discapacidad, es importante recordar que la apuesta inicial era la desaparición progresiva de las instituciones de educación especial, dada su relación en ese momento con un enfoque de educación segregada, esto sin que afectara la calidad de vida de las familias y, por supuesto, de los niños, niñas

y jóvenes con discapacidad. Por ello, se dio la opción a dichas instituciones y a los establecimientos educativos formales, de buscar alternativas en las que se capitalizara el saber de los educadores especiales poniéndolos, en esta ocasión, al servicio de los docentes de aula. Sin embargo, ni los unos ni los otros estaban preparados para asumir los retos que este proceso requería y, aunque algunas experiencias fueron exitosas y significativas, la gran mayoría de las AAE y las UAI, terminaron siendo laboratorios de educación segregada al interior de las instituciones educativas. Vale la pena mencionar, en todo caso, el inmenso esfuerzo que se realizó en el país para formar a los docentes de áreas disciplinares, a través de las Escuelas Normales Superiores y las Universidades, esfuerzo que continúa recogiendo frutos, ahora para la inclusión.

Para mediados de los años 2000, Colombia firma la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual se adopta, como parte del bloque de constitucionalidad, lo que le da la misma fuerza e importancia de la Constitución Política. Con el fin de fortalecer el proceso de educación inclusiva que ya daba sus primeros pasos en Colombia, se promulga el Decreto n.º 366 de 2009, que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para las personas con discapacidad y con talentos excepcionales. Para este momento ya se hace mención a personas con discapacidad.

El artículo 4 de este Decreto, establece que, para la prestación del servicio educativo a los estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y autismo, las instituciones educativas deben organizar, hacer flexible y adaptar: el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación. Esto se debe llevar a cabo de acuerdo con las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas que expide el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de que tal disposición no resulte en el planteamiento de un currículo donde los estudiantes con discapacidad reciban una

educación con menos contenido que la de los estudiantes sin discapacidad; tampoco que se limite de antemano la capacidad del estudiante para aproximarse a los contenidos.

Por su parte, para los estudiantes con discapacidad auditiva (usuarios de la lengua de señas colombiana -LSC-) se establece el uso de la misma, de manera simultánea con la atención de los estudiantes sordos usuarios de lengua castellana.

En el caso de los estudiantes con discapacidad visual (estudiantes ciegos o con baja visión), se establece que es necesario que los docentes se encuentren certificados en el sistema de lectura y escritura Braille y demás áreas tifológicas, incorporando esos dos sistemas en los procesos de enseñanza de literatura y español. Por otra parte, se contempla la obligación de implementar el ábaco en los procesos de enseñanza de las matemáticas.

Es importante señalar que, el Decreto n.º 366 incorpora la presencia de docentes de apoyo pedagógico, mediadores, modelos lingüísticos e intérpretes de Lengua de Señas Colombiana, para la atención de los estudiantes y la formación y acompañamiento a los maestros de área, grado y nivel, exceptuando a los estudiantes con discapacidad visual cuya apuesta está en la formación a dichos docentes en las áreas tifológicas, eliminando la presencia de los educadores especiales para ciegos <<tifólogos>> en las escuelas.

Los Decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009, además de los aportes anteriormente mencionados, avanzan significativamente en la reglamentación que compromete a los gobiernos locales a realizar las provisiones administrativas para que los estudiantes con discapacidad cuenten con los apoyos humanos, físicos y financieros necesarios en el marco de una educación con calidad.

Además, para asegurar la puesta en marcha de lo establecido en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, se promulga la Ley Estatutaria n.º 1618 de 2013, que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. El artículo 11 de esta Ley, relacionado con el derecho a la educación, determina que el Ministerio de Educación Nacional “definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo”.

Es así como se promulga el Decreto n.º 1421 de 2017, por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. Esta norma evidencia la postura de Colombia hacia la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad, alineada con la Convención y con las necesidades de dicha población y sus familias. Esta apuesta supone de manera particular el trabajo colaborativo entre los educadores especiales como profesionales de apoyo pedagógico, tiflólogos y mediadores, encontrando cada uno el lugar en el proceso de educación inclusiva. Se trata entonces de reconocer el saber de los docentes de las áreas disciplinares, así como su papel y articulación en la educación de los estudiantes con discapacidad.

De igual forma, es importante reconocer el rol de otros profesionales de la educación que aportan significativamente a la política de inclusión en el país, a partir de la identificación de barreras y la planificación de los ajustes razonables, por nombrar solo unos de los aspectos fundamentales. En este sentido, se reconoce la postura política que implica la inclusión, no solo en el escenario escolar, sino en las múltiples posibilidades de atención educativa, por ejemplo, educación en casa, aulas hospitalarias, educación para toda la vida.

Tabla 1 – Resumen, normativa frente a la educación de las personas con discapacidad en Colombia.

Normativa Nacional	Propósito	Implicación en la educación
Constitución Política de Colombia	<p>Art. 13. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.</p> <p>Art. 47. El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.</p> <p>Art. 68. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.</p>	La educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado.
Ley n.º 115 de 1994	<p>Por la cual se expide la ley general de educación, entre cuyos objetos está, definir y desarrollar la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.</p> <p>La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.</p>	La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.

Ley n.º 1346
de 2009

Por medio de la cual se aprueba la Convención de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

Art. 24 Educación. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a. Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación.

Se asegura un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida para las personas con discapacidad.

Ley n.º Estatutaria
1618 de 2013

Establecer las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Artículo 11. Derecho a la educación. El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo.

El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo.

Decreto n.º 1421 de 2017	Por el cual se reglamenta la ley n.º 1618 en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.	Se define la Educación Inclusiva como “un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo”
	Reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.	

Fuente: elaboración propia a partir de la normativa (2022).

APUESTA ACTUAL Y PROYECCIONES DE LA FORMACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN COLOMBIA

Bajo el reconocimiento de la evolución de la atención educativa a las personas con discapacidad en la política pública colombiana, simultáneamente se han transformado los fundamentos epistemológicos de la Educación Especial en el país y, por lo tanto, el perfil y los propósitos de formación de educadores especiales.

Como se evidencia en la ruta de política educativa, en un primer momento la Educación Especial se relacionó con una modalidad de atención educativa segregadora dirigida a la población con discapacidad. No obs-

tante, a partir de la transición y evolución hacia la educación inclusiva, se genera una resignificación de la Educación Especial como campo de estudio y de saber, que acompaña y aporta de forma paralela a las apuestas del sistema educativo (MANTOAN, 2017; VÉLEZ; MANJARRÉS, 2020).

Es así como, a partir del creciente interés del Gobierno Nacional por fortalecer los procesos de inclusión de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad a las aulas de educación formal, y la exigencia de trabajar por el planteamiento de un sistema educativo que responda a las habilidades, necesidades y requerimientos de todos sus estudiantes; el rol y las funciones de los educadores especiales se transformaron y resignificaron, así como las propuestas de formación en el país.

La exigencia de conocimiento y atención de los procesos educativos, particularidades y formas de aprender de los estudiantes con discapacidad, se amplió a las dinámicas institucionales y a todos y cada uno de los actores participantes en dicho proceso (SÁNCHEZ, 1998; AGUILAR, 2004; JAIMES, DELGADO, PINEDA, 2009). Así, se empieza a requerir, además de condiciones que tocan los principios, los propósitos y la estructura educativa institucional, la preparación y formación de los docentes de áreas disciplinares en didácticas flexibles, diseño universal para el aprendizaje, conocimientos básicos de las particularidades y requerimientos de apoyo de los estudiantes con discapacidad y herramientas pedagógicas y didácticas que les permitan atender la diversidad en el aula (SÁNCHEZ, 2003; CROSSO, 2010; RODRÍGUEZ; FÉLIX, 2018).

Este cambio de paradigma, ubica al educador especial en un papel que se distancia de la atención segregada o apartada a los estudiantes con discapacidad. Desde los principios de la inclusión, los estudiantes ya no salen del salón a tomar clase de forma paralela y especializada, sino que es en la diversidad del aula, donde sus requerimientos de apoyo se convierten en oportunidades para favorecer didácticas flexibles y beneficiar a todos los estudiantes (MANJARRÉS; HERNÁNDEZ, 2015). De esta manera, la formación en Educación Especial se transforma para continuar aportando al sistema educativo, desde la formación de educa-

dores especiales capaces de identificar y visibilizar las barreras para el aprendizaje y la participación, con el fin de dinamizar, propiciar y promover condiciones y factores facilitadores que favorezcan la generación de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Estas apuestas se explicitan en el Manifiesto “La Educación Especial en Colombia” (2021), en el que las instituciones de educación superior, formadoras de educadores especiales, declaran en los puntos 1 y 4 que:

La Educación Especial en Colombia continúa siendo asociada por algunos sectores y colectivos de la sociedad, a concepciones históricas vinculadas al déficit y a una modalidad educativa señalada como segregadora. Desde los programas de formación, hoy día, tomamos distancia de esta concepción que de ninguna manera nos identifica ni representa (COLOMBIA, 2021a, Declaración, 1).

La Educación Especial no va en contravía de la Educación Inclusiva. En la última década, la Educación Especial ha aportado principalmente al saber disciplinar, didáctico y a la gestión de diversas propuestas educativas y pedagógicas que han acompañado a la transformación del sistema educativo y a una educación para todos en ambientes de aprendizaje comunes, sin discriminación o exclusión. La Educación Especial es en sí misma inclusiva y promueve esta condición (COLOMBIA, 2021a, Declaración, 4).

En este marco, bajo el liderazgo de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia, instituciones de educación superior que cuentan con amplia trayectoria y reconocimiento nacional en la formación en Educación Especial, surge el interés por reflexionar, analizar y visibilizar la formación en este campo de saber de la educación, el cual se modifica en correspondencia con las políticas educativas. De igual forma, la reflexión se orientó hacia los propósitos de formación de educadores especiales y su proyección profesional en Colombia.

Esta iniciativa se materializó a partir de la serie titulada “La Educación Especial en Colombia” realizada en el 2021, desde la cual, instituciones de educación superior formadoras de educadores especiales, egresados, entidades territoriales, representantes del sector educativo, asociaciones de personas con discapacidad, entre otros

participantes, abordaron y definieron temáticas del campo de la Educación Especial relacionadas con: contexto y pertinencia; alcances y límites; formación de educadores especiales; agenda 2030, objetivo 4; importancia de la formación en Educación Especial; contextos de desempeño profesional; políticas públicas y entidades territoriales; participación e incidencia en política educativa.

Como conclusiones importantes, resultado del análisis y debate, se plantea que los programas de formación en Colombia mantienen la firme convicción de la formación de los educadores especiales centrando el objeto de estudio alrededor de las propuestas educativas, pedagógicas y didácticas dirigidas a las personas con discapacidad, talentos y/o capacidades excepcionales a lo largo de la vida y en diversos contextos.

La formación de Educadores Especiales en Colombia está sustentada en la Ley n.º 115 y desde ese plano hay que defenderla y reivindicarla; por lo tanto, es importante continuar trabajando por este reconocimiento en el marco jurídico y la legislación educativa, aún más cuando en el Decreto n.º 1421 de 2017, asume que todos los maestros deben estar preparados para dar respuesta a las capacidades y necesidades educativas de toda la población presente en los escenarios educativos, propiciando espacios colaborativos entre los diferentes campos de saber.

Es importante mencionar una tensión en el marco del planteamiento de la educación inclusiva frente al interés por ampliar el objeto de estudio de la Educación Especial hacia el abordaje de la diversidad. No obstante, la diversidad humana es amplia y compleja, en el sistema educativo esta es interminable. Las propuestas de formación de educadores especiales se han delimitado al saber más amplio en el recorrido histórico de la Educación Especial, el cual está centrado en los procesos educativos, pedagógicos y didácticos para poblaciones con discapacidad y capacidades y/o talentos excepcionales; desde allí se genera el mayor aporte al sistema educativo.

Para finalizar, es importante resaltar que, la Educación Especial le ha aportado a la Educación inclusiva, a la educación para todos, el pensarse un modelo educativo más amplio y atento a la diversidad, un sistema educativo diferente que hoy se materializa en unas apuestas alrededor de la educación inclusiva. Así, la educación especial ha influido en las diversas propuestas que han originado y dado fundamento a la ruta y actuales políticas de educación inclusiva y, los educadores especiales como profesionales de la educación, articulan las condiciones para favorecer los procesos educativos de todos, en la diversidad.

REFERENCIAS

AGUILAR, G. Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. **V Congreso Educativo Internacional:** de la educación tradicional a la educación inclusiva. Costa Rica: Universidad Interamericana, 2004.

COLOMBIA. **Constitución Política de Colombia**, 1991.

COLOMBIA. **Corte Constitucional**. Sentencia T – 429 de 1992.

COLOMBIA. **Decreto n.º 1421 de 2017**. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, 2017.

COLOMBIA. **Decreto n.º 2082 de 1996**. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. 20 de febrero. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, 1996.

COLOMBIA. **Decreto n.º 366 de 2009**. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, 2009a.

COLOMBIA. **Ley n.º 115**. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. Congreso de la República, Colombia, 1994.

COLOMBIA. **Ley n.º 1346 de 2009**. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de julio de 2009. Congreso de la República, Colombia, 2009b.

COLOMBIA. **Ley n.º Estatutaria 1618**. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. Congreso de la República, Colombia, 2013.

COLOMBIA. **Manifiesto “La Educación Especial en Colombia”**. Septiembre de 2021. Colombia, 2021a.

COLOMBIA. Serie la Educación Especial en Colombia. Realización de los programas de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia. Colombia, 2021b. Disponible: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLhgw8K3UUe1UIKFcXklvTMXJilYZkNqmW> Acceso en: 18 jun. 2021.

CROSSO, C. El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. 4(2), p. 79-95, 2010.

JAIMES, G. I. B.; DELGADO, M. F. B.; PINEDA, D. R. V. Discapacidad en Colombia: un reto en la educación superior inclusiva. **Revista Colombiana de Rehabilitación**, v. 8, n.º 1, p. 41, 30 nov. 2017.

LATORRE, V. L.; CARRIZALEZ, D. M. La educación de los sujetos con discapacidad tres procesos visibles en Colombia: educación especial, integración escolar y educación inclusiva. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n.º 78, 4 out. 2019.

LATORRE, V. L.; CARRIZALEZ, D. M. La educación de los sujetos con discapacidad tres procesos visibles en Colombia: educación especial, integración escolar y educación inclusiva. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n.º 78, 4 out. 2019.

MANJARRÉS, D.; HERNÁNDEZ, C. **Hacia una educación inclusiva**. Reto y compromiso de todos en Cundinamarca. Bogotá: Gobernación de Cundinamarca, CDI Colombia y Saldarriaga Concha, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Educación especial en la perspectiva inclusiva: lo que dicen los profesores, directores y el país (Special education in the inclusive perspective: what teachers, directors and the country say). **Inclusión & Desarrollo**, v. 5, n.º 1, p. 7–22, 10 dez., 2017.

NACIONES UNIDAS. **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. New York, 13 de diciembre de 2006.

RODRÍGUEZ, R. F. B. Desafíos y Complejidades en los Procesos de Inclusión. Challenges and Complexities in the Inclusion Processes. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 12, n.º 1, p. 17–20, abr., 2018.

SÁNCHEZ, P. A. **Educación inclusiva: una escuela para todos**. España: Aljibe, 2003.

SÁNCHEZ, P. A. Un análisis de la educación especial hoy. **Anales de Pedagogía**, v. 6, p. 7-25, 1998.

6

Cintia Schwamberger

Educación y discapacidad en Argentina:

un estudio sobre la puesta en acto de las políticas
de inclusión en las últimas dos décadas

Educação e deficiência na Argentina:

um estudo sobre a implementação das políticas
de inclusão nas últimas duas décadas

sumário

Resumen: El presente capítulo recupera avances de investigación cualitativa centrada en las políticas dirigidas a todas las personas con discapacidad, en particular, vinculadas a la dinámica de la escolarización en las últimas dos décadas. Para ello, proponemos un análisis de la puesta en acto de políticas de inclusión en las instituciones. Sostenemos como hipótesis que la implementación de estas políticas exige múltiples esfuerzos, individuales y colectivos, para revertir los procesos de exclusión que obligan a los sujetos e instituciones a recurrir a la gestión de la inclusión. Esto transforma a las políticas como condición básica y de acceso al derecho a la educación, pero que, en contextos donde se cruza la desigualdad y la pobreza, la inclusión de estudiantes con discapacidad se vuelve un privilegio. Son estas preocupaciones las que subrayan la puesta en acto de las políticas de las que nos ocupamos aquí.

Palabras clave: Educación; Discapacidad; Política; Inclusión

sumário

Resumo: O presente capítulo recupera avanços na pesquisa qualitativa das políticas voltadas às pessoas com deficiência vinculadas à dinâmica da escolarização nas últimas duas décadas. Para tanto, propõe-se uma análise da implementação de políticas de inclusão nas instituições. Mantemos como hipótese principal que a implementação dessas políticas demanda múltiplos esforços, individuais e coletivos, para reverter processos de exclusão que obrigam sujeitos e instituições a recorrerem à gestão da inclusão. Isso transforma as políticas como condição básica e o acesso ao direito à educação, mas em contextos onde a desigualdade e a pobreza se cruzam, a inclusão de alunos com deficiência torna-se um privilégio. São estas preocupações que sublinham a implementação das políticas de que tratamos aqui.

Palavras-chave: Educação; Deficiência; Políticas; Inclusão

INTRODUCCIÓN

Las políticas de inclusión en general, pero, en particular para el conjunto de la población de personas con discapacidad viene siendo parte de un entramado político, social, cultural y económico sostenido fundamentalmente a partir de discursos y enunciados que las transforman en un imperativo de Estado (DANEL, 2019; THOMA; HILLESHEIM; SIQUEIRA, 2019; VEIGA-NETO; LOPES, 2012; KRAEMER, 2020; LOCKMAN, 2020; LOPES, 2018). Esto implica que tanto las instituciones como los espacios sociales en general no pueden ‘escapar de ella’. Más bien, son parte de aquellas lógicas que producen, como lo denominan varios autores, inclusiones que enmascaran la exclusión (MASCAREÑO; CARBAJAL, 2015; GAVIRIA; LOCKMANN, 2018; FERRANTE, 2020) y se constituyen como una faceta de las ‘modas’ que la racionalidad neoliberal propone (WAITOLLER, 2020). Lo anterior se instala “como ‘solução ideal e universal’ às contradições históricas vivenciados pelos sujeitos com deficiência, a partir de distintos paradigmas educacionais” (KRAEMER, 2020, p. 72) en donde el límite entre estar incluido o no estarlo depende exclusivamente de aquello que el sujeto en su comunidad logre gestionar(se) (BOCHIO, SCHWAMBERGER, ARMELLA; GRINBERG, 2020; ROSE, 2007), a través de la desesperación y un proceso selectivo (WAITOLLER; SUPER, 2017) de y hacia los sujetos. Estas dinámicas se despliegan bajo lógicas de una gubernamentalidad neoliberal fascista (LOCKMANN, 2020, p. 3) que legitima prácticas discursivas y no discursivas (FOUCAULT, 2013), ultraconservadoras, excluyentes y discriminatorias:

[...] podemos nos referir a um fascismo como fenômeno de massa, molecular que estende, rizomaticamente, seus tentáculos pela teia social (GALLO, 2009, apud. LOCKMAN, 2020, p. 6). Trata-se de uma espécie de virtualidade dos microfascismos do cotidiano que se fazem presentes em focos moleculares cuja materialização encontramos em diferentes instâncias do social e em cada um de nós (LOCKMAN, 2020, p. 6).

En el caso que aquí nos ocupa, las personas con discapacidad no sólo están expuestas a los racismos moleculares y molares que menciona la autora (LOCKMAN, 2020) sino que de manera centrípeta y agencial se suman las múltiples opresiones y discriminaciones que viven a diario a partir de distintos procesos que involucran la patologización, la medicalización, el capacitismo, la heteronormatividad y el patriarcado (MELO, 2016; MC RUER, 2020). Es decir, a las estructuras de poder que se solapan, superponen y vinculan múltiples desigualdades de manera interseccional (VIVEROS VIGOYA, 2016), en un mismo sujeto que, en contextos de precariedad y vulneración de derechos, garantizar la educación se torna un privilegio para pocos. De ello nos ocupamos en este trabajo.

Estos análisis sitúan a la puesta en acto (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) de las políticas de inclusión (BOCCHIO; GRINBERG; VILLAGRAN, 2016) en una analítica conceptual y metodológica, como las dos caras de una misma moneda (LOPES, 2018). Ello, involucra múltiples tensiones y procesos sobre la inclusión (CASAL, 2021) y afecta de manera desproporcionada a las personas con discapacidad como destinatarios de las políticas. Al respecto, en las últimas décadas las políticas de inclusión se vieron cooptadas por marcas de ajuste y reducción de inversiones estatales respecto del mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad, aunque no solo. Esto se agudizó a lo largo y a lo ancho en toda América Latina (DANEL, 2019). Lo anterior, debido a gobiernos neoconservadores que olvidaron sus promesas de campaña, en pos de la inclusión de las personas con discapacidad, centrando su mirada en el eje eficientista y financiero para la mejora de la producción y competitividad del mercado laboral. Estos índices de calidad y efectividad tuvieron un impacto muy fuerte en los procesos de financiamiento educativo, de salud y prestación social, situación, que se vio complejizada durante el aislamiento por la pandemia Covid-19.

Retomando el análisis normativo, el eje vertebrador de las políticas de inclusión vinculadas a la escolarización de estudiantes con

discapacidad en la Argentina, se circunscribe a la Ley de Educación Nacional (LEN) n.º 26.206 del 2006 que sustenta sus bases desde una perspectiva inclusiva y propone a la educación especial como una de las ocho modalidades del sistema educativo (art. 42). Esto significa abandonar discursivamente, las marcas de segregación que las instituciones de educación especial portaban consigo. Esta ley se apoya también, en líneas generales, desde los postulados de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que tuvo un fuerte impacto en cada uno de los países que la ratificaron. Argentina lo hizo dos años después en su Ley n.º 26.378 y en el año 2014, la Convención adquirió jerarquía constitucional (Ley n.º 27.044). Esta jerarquización, significó que cualquier acción u omisión por parte de las instituciones incurriría en la anticonstitucionalidad del derecho.

Esto marcó un camino en el que se suscitaron cambios y reorganizaciones tanto de los espacios institucionales como de la vida social en general. En particular, esto se vio reflejado en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación n.º 155/11; n.º 174/12 y n.º 311/16. Estas reglamentaciones de carácter nacional deben ser suscriptas por cada una de las 24 jurisdicciones del país a fin de cumplimentar con la normativa. Esto demanda que cada gobierno provincial y municipal ajuste y regule sus políticas en pos de la inclusión de las personas con discapacidad. No sin ello, encontrar tensiones entre la prescripción de la normativa y las prácticas desplegadas (LOPES, 2018), muchas veces, como resultado de un intervencionismo de las funciones que asumen las instituciones. Así,

El traslado de las funciones de la escuela o la corresponsabilización escolar para resolver problemas sociales, además de contribuir con la falta de claridad sobre la función de la escuela, abre la posibilidad de diferentes sectores asumir la educación de la población (LOPES, 2018, p. 76).

Esta complejidad conlleva a que la puesta en acto de las políticas, como menciona Ball, Maguire e Braun (2012), se amalgame entre múltiples de procesos de interpretación, re-contextualización y

re-apropiación de cada normativa que llega a la escuela en función de las materialidades y recursos que posee cada institución. Ello en tanto,

[...] el concepto de puesta en acto devela que el proceso de materialización de las políticas no es homogéneo. En efecto, las políticas normalmente no dicen todo lo que se debe hacer, sino que al contrario crean circunstancias en las que las posibles acciones para arribar a las metas o resultados son variadas (BALL, 1994, *apud.* MELÉNDEZ; YUNI, 2017, p. 57).

Al respecto, sobre los resultados y desafíos, focalizamos en los documentos mencionados a partir de la LEN y sus resoluciones que han tenido un impacto positivo en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad, pero, al mismo tiempo, se convierten en políticas de decoración o cosméticas (FERRANTE, 2020), que enmascaran procesos profundamente excluyentes. Sobre estas cuestiones nos centramos entre el análisis documental de las políticas y las voces de las docentes entrevistadas.

METODOLOGÍA

La propuesta metodológica se basa en un estudio cualitativo de carácter descriptivo (SAMPIERI, 2014) en base los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad. En un primer momento, se analizan fuentes primarias documentales atendiendo al análisis del discurso como “un conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (FOUCAULT, 2013, p. 141). En particular, nos centramos en la resolución n.º 155/11, la n.º 174/12 y la n.º 311/16. En un segundo momento se realizan entrevistas en profundidad a docentes de una escuela de educación especial de una localidad de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). Acercarse a la hechura diaria de las políticas de inclusión permite analizar los sentidos de ellas en tanto posibilita: “Describir, comprender e interpretar los fenómenos,

a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes" (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2014, p. 11).

La escuela en la que realizamos el trabajo de investigación es una institución de educación especial de gestión pública que aloja estudiantes con discapacidad intelectual desde los 6 hasta los 21 años de edad. La misma, se emplaza en un cordón de la RMBA que presenta, según datos censales del 2010, los índices más altos de exclusión, pobreza y degradación ambiental (GRINBERG, 2020). Esta situación complejiza los procesos de escolarización de todos los estudiantes y en particular de las personas con discapacidad que se encuentran expuestos de manera interseccional a la exclusión (SCHWAMBERGER; GRINBERG, 2021).

Las entrevistas se desarrollan en un marco de investigación en curso a docentes profesionales de la educación, mujeres de entre 35 y 50 años, que despliegan sus prácticas en escuelas de educación especial y educación común. Se utilizan seudónimos para mantener la confidencialidad y el anonimato de todas las participantes. Asimismo, todos los registros que se presentan cuentan con el consentimiento informado de la información. A partir del guion de entrevistas se buscó indagar sobre la puesta en acto de las políticas de inclusión a partir de las materialidades y recursos con lo que cuentan las instituciones para dar respuesta a las demandas de las políticas y del sistema educativo en general.

El material producido en estos encuentros se analizó mediante el método de comparación constante (GLASSER; STRAUSS, 1967) con el objeto de arribar a categorías conceptuales que permitan comprender el fenómeno de estudio. Asimismo, se sistematizó el corpus de información mediante el programa Atlas Ti que habilita codificar grandes fuentes de información y datos de manera abierta, axial y selectiva. Esto permitió poner atención a dos grandes ejes: 'lo que dicen las políticas' y 'lo que hacemos' que discutimos en el siguiente apartado.

RESULTADOS

Como mencionamos, la LEN n.º 26.206 establece a la inclusión como principio rector (art. 11) en el que ninguna institución puede rechazar/excluir a nadie. Asimismo, establece a la Educación Especial (en adelante EE) como una modalidad transversal (art. 42) capaz de acompañar y alojar recorridos escolares de estudiantes con discapacidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo superando dicotomías segregadoras. Esta 'renovada' mirada de la EE trajo consigo múltiples avances y formas diversas de la puesta en acto de las políticas de inclusión. Ello, porque, como señala Ball *et al.* (2012, p. 14) "la política es codificada en textos y artefactos y es recodificada de forma compleja [...] es un proceso de comprensión y traducción, pero como lo discutiremos aquí es mucho más que eso".

Con el objeto de afianzar la puesta en acto de las políticas a nivel federal, sumado a la demanda creciente y aumento matricular de estudiantes con discapacidad en escuelas de educación común, la resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) n.º155/11 enfatiza en las injerencias y alcances, entre las instituciones intervinientes, para garantizar procesos de inclusión. Esta resolución demanda y promueve espacios de intercambio, diálogo, formación conjunta y sostenimiento de trayectorias integrales (art. 17). Así,

Inclusión e integración deben vincularse y repensarse en las prácticas. La inclusión es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. La integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los

apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias (CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 2011, Art. 19)

Este artículo profundiza en la necesidad de la transformación estructural y promueve estrategias de integración hacia el colectivo de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, los enunciados 'siempre que sea posible' y 'complejidad de la problemática', generaron nuevas sospechas que solaparon y obturaron 'lo integral de las trayectorias' establecido en dos artículos anteriores. Este argumento, fue, muchas veces, el motivo por el cual las instituciones de educación común y los equipos interdisciplinarios permitieran que muchos estudiantes con discapacidad:

volvieron a la escuela especial y se les truncó la posibilidad de continuar en la escuela común por que por ejemplo no podían abordar la problemática o no alcanzaban a satisfacer sus necesidades. Con esta normativa se volvió a mirar lo que el estudiante no podía hacer (Docente 2, mujer 35 años, entrevista en profundidad, año 2021).

(De)volver la mirada a la característica individual del sujeto por sobre el derecho a la educación es lo que hace que la política se desvanezca en su enunciado y como menciona Grinberg (2008, p. 293) "borrando con el codo aquello que escriben con la mano. Se constituyen como discursos emancipatorios y no dejan de ser una forma más de la arbitrariedad de un mundo cada vez más desigual e injusto". Ante esta complejidad fue necesaria la resolución del CFE n.º 174/12 para consolidar y articular dinámicas de inclusión estableciendo 'Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación' con "el imperativo por mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad" (CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 2012, Art. 1).

Para ello, se delinearón elementos y líneas de acción en vistas de construir espacios de corresponsabilidad para el "seguimiento de la

asistencia de los estudiantes en articulación con mesas intersectoriales e interinstitucionales locales (escuelas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, etc.)” (CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, 2012, Art. 10). Asimismo, se focalizó en los puntos críticos de las trayectorias (TERIGI, 2010) a fin de garantizar la continuidad en las escuelas de educación común. Sobre estos puntos críticos, vinculados con la terminalidad del nivel, las fluctuaciones en la matrícula (GRINBERG, 2008), la sobreedad, mudanzas, embarazo, ausentismo, entre otras (TERIGI, 2010) una de las docentes refería que:

Esto hizo que la escuela [especial] tenga que recibir a todos en cualquier momento del año. Al principio los devolvían menos [expresa la frase haciendo el gesto con sus dedos de entrecorbillas], pero en los últimos años la matrícula de inclusión creció un montón, tanto, que tuvimos que abrir lista de espera. Y todo era motivo de intervención de la EE (Docente 1, mujer 50 años, entrevista en profundidad año 2021).

Si bien la resolución demanda conducir estrategias para dar continuidad a las dinámicas de escolarización (GRINBERG, 2008) en las instituciones de educación común, la matrícula de las escuelas de educación especial, como relata la Docente1, no deja de aumentar sus niveles de inscripción de manera progresiva y, con mayor intensidad en los últimos años que, como resultante de ello, los pedidos de intervención y acompañamientos de inclusión pasaron a formar parte de una 'lista de espera'. En relación a ello la Docente 3 relata:

la inclusión se puso de moda y ahora todos es motivo de intervención de la escuela especial. Yo arranqué con integraciones en los 90 y hacíamos todo lo que podíamos para que el estudiante alcance los contenidos. Ahora necesitamos todas estas reglamentaciones y aun así no alcanza y no llegamos a dar respuesta a toda la demanda que tenemos. Mientras esperamos que se designen cargos (Docente 3, mujer 49 años, entrevista en profundidad año 2021).

Entre estas demandas y *listas de espera* producidas como parte del imperativo de la inclusión, distintas asociaciones y luchas

encarnadas por familias y estudiantes (CINQUEGRANI, 2020), para garantizar el derecho a la educación en las instituciones de educación común, emerge una de las últimas resoluciones específicas, 'Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad' n.º 311/16. Ello, con motivo de orientar acuerdos respecto de la terminalidad, la corresponsabilidad, la evaluación, las condiciones de aprendizaje, los apoyos y ajustes "razonables", así como la obligatoriedad de matricular, en las escuelas de educación común, sin motivos de discriminación poniendo énfasis en la elección del estudiante y/o su familia de realizar su recorrido escolar en la institución que desee. Aspecto no menor y frecuentemente invisibilizado (COBEÑAS, 2019).

Asimismo, 'la 311' como se la denomina coloquialmente regula ciertas prácticas y dispositivos respecto de los apoyos y obstáculos de la propuesta educativa y curricular. Para este fin, establece en el artículo 17 el "Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión" (PPI). Este instrumento debe ser elaborado de manera interinstitucional e interdisciplinar a fin eliminar las barreras y obstáculos para el aprendizaje y la participación de los estudiantes atendiendo a sus potencialidades. Este dispositivo que viene siendo parte de prácticas docentes de mucho antes de su puesta en escena a partir de la resolución, define los criterios en base a evaluaciones sistémicas de las condiciones de aprendizaje y enseñanza de cada estudiante que requiera de un acompañamiento en sus aprendizajes materializado a través de la modalidad de educación especial, de un personal de apoyo, de una intervención de los equipos de orientación de la escuela común a la que asiste o no necesitar ninguna de ellas.

Esta resolución, al igual que el PPI, propone modos de correlación y acuerdos institucionales con el objeto de revisar las prácticas de enseñanza, las metodologías, las certificaciones y promociones de los saberes y contenidos curriculares dispuestos por el nivel. Distintas investigaciones han profundizado sobre este documento (PÁEZ *et al.*, 2019) y establecen puntos críticos respecto de la tensión que se

genera a lo largo de la lectura del material dado que se observan vestigios y resabios de paradigmas superados discursivamente, pero, que, en la práctica cotidiana, mantienen su legado biologicista y rehabilitatorio. Asimismo, un estudio de carácter nacional realizado por UNICEF (2016) indica de manera preocupante la falta de conocimiento de esta resolución no sólo por parte de las familias sino del cuerpo directivo y docente. Con respecto a la implementación del PPI advierten que este dispositivo es 'efectivo' en los inicios en cuanto a su propósito, pero, que, en instancias de evaluación, certificación y promoción (postulado central de la normativa), presenta profundas dificultades en cuanto a los acuerdos y el trabajo corresponsable.

Por su parte, la resolución deja bien en claro las condiciones de certificación de entre niveles y modalidades, sin embargo, esto ha traído nuevas complicaciones:

Ahora todos tienen PPI. Sobreabundan los PPI. Nosotras vamos a la escuela y acompañamos las trayectorias de los estudiantes en inclusión. Pero con tanta cosa que nos dice esta última resolución a veces perdemos de vista que lo tenemos lograr es que el pibe aprenda. Pero con tanta burocracia de papeles y acuerdos no terminamos más y hasta que se firma el PPI por ahí podés estar medio año hasta que nos mandan a la escuela. En él mientras tanto el estudiante con discapacidad, por derecho y por ley, se quedó ahí...sin aprender, sin vincularse con sus pares. Pero el problema mayor siempre esta cuando hay que terminar la primaria, la secundaria....ahí la resolución nos vino a dar una mano...Sino siempre es una batalla campal (Docente 4, mujer 40 años, entrevista en profundidad año 2021).

'Tener todos PPI' significa que tenemos ritmos, estilos y procesos de aprendizaje diversos y que a partir de esta resolución necesitaríamos potencialmente de una propuesta individualizada y específica. Esto para las docentes de educación especial que realizan acompañamientos en las instituciones de educación común es parte de su cotidianidad. Sin embargo, comprender y desarrollar estrategias conjuntas y

corresponsables para que, como menciona la Docente 4, los pibes aprendan, hace que las políticas de inclusión diluyan su objetivo principal, a la vez, que evita que se produzca una 'batalla campal'. Nos preguntamos entonces, ¿Todos necesitamos PPI o todos aprendemos de manera diversa?, ¿Cuántos PPI necesitaremos a lo largo de nuestra historia escolar? Y así podemos seguir interrogando a la política, que, como mencionan Aranedo e Infante, se vuelve una práctica y una tecnología de demarcación de las diferencias de los sujetos destinatarios de esas políticas y así,

La insistencia de las políticas en conectar y calcular la vulnerabilidad, el riesgo y la precariedad muestra que cuanto mayor es la distancia entre lo que hace un cuerpo y lo que debería poder hacer, mayor es la necesidad de controlarlo a través de tecnologías de políticas (ARANEDA; INFANTE, 2020, p. 4).

Resulta necesario, entonces, indagar y profundizar sobre la puesta en acto de las políticas (BALL *et al.*, 2012) de inclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de desigualdad y ajuste presupuestario, que demanda esfuerzos interpersonales, interinstitucionales e interdisciplinarios y “supone producir políticas de discapacidad que no operen como discapacitantes ni se liberalicen despreocupándose de las condiciones de reproducción” (DANEL, 2019, p. 99). Analizar esos modos, obliga a poner el acento en las formas en que “la política es escrita en los cuerpos y produce posiciones específicas de los sujetos” (BALL, *et al.*, 2012, p. 13).

CONCLUSIONES

Lo que nos demuestran diversidad de autores es que la política, en este caso educativa, remite a la vida en común (TATIÁN, 2019), a la comunidad, al estar junto a otros y con otros (CARPENTIERI; GRINBERG; ARMELLA, 2020) y que resulta necesaria su puesta en escena

despojada de toda neutralidad y prácticas cosméticas. A partir del análisis documental de las resoluciones vinculadas a las dinámicas de escolarización de estudiantes con discapacidad junto a las voces de las docentes entrevistadas observamos que las condiciones en que se materializan las políticas excede a la letra escrita. Claro está que la puesta en acto de las políticas de inclusión se transforma en una batalla campal sin el encuadre teórico y normativo que propician. Sin embargo, estas situaciones se complejizan cuando los escenarios de pobreza y desigualdad se cruzan con la discapacidad y no logran reducir el impacto de la exclusión y la discriminación.

Resultado de los múltiples agenciamientos (ARANEDA; INFANTE, 2020) de las prácticas, acuerdos, decisiones y reconfiguraciones de las políticas se propician, muchas veces, espacios de segregación al interior de las instituciones. Esto ha sido extensamente estudiado por Liliana Sinisi (2010) y sostiene que esos procesos se producen como marcas de identidad adjudicadas a los sujetos en situación de aprendizaje en tanto fracaso individual y personal. Esto también, lo mencionan las entrevistadas con gran vigor, mientras la burocracia de las políticas hace “esperar” a los estudiantes para lograr hacer valer sus derechos. Gaviria y Lockmann (2018) enfatizan en esta idea y proponen que se desarrollan como ‘inclusiones por habitabilidad’, por el excesivo cumplimiento de la norma mientras la experiencia de aprendizaje y escolaridad se tornan insignificantes, de baja intensidad o casi nulas. Es aquello que las docentes mencionan para que los ‘pibes efectivamente aprendan’.

Centrar la mirada en las múltiples formas que adquiere la puesta en acto de las políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad apremia adentrarse en las prácticas minúsculas, en los saberes locales (FOUCAULT, 2013), en los micro-enunciados y discursos que solapan procesos excluyentes y dejan a un gran conjunto de la población por fuera del ejercicio de sus derechos. Los derechos y las políticas están allí, pero no pueden sostenerse en el caso por caso y en función de lo

que cada institución, docentes, familia y comunidad pueda garantizar. Esto se constituye, como lo denomina Berlant (2020), en un optimismo cruel. Los desafíos futuros de Argentina, en particular, pero de América Latina en su conjunto es combatir, entre otras cosas, como menciona Lockmann (2020), los modos en que los neofascismos se instalan como forma de gobierno y regulación de la población que nos deja, muchas veces, estupefactos ante sus constantes reactualizaciones.

REFERENCIAS

ARANEDA, C.; INFANTE, M. Disturbing able-bodiedness in “vulnerable” schools: dis/orientations inside and through research-assemblages. **Critical Studies in Education**, p. 1–17, 1 nov., 2020.

BALL, S., MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. USA: Routledge, 2012.

BERLANT, L. **El optimismo cruel**. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

BOCCHIO, M. C. *et al.* Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost. una analítica de episodios en escuelas estatales del sur global. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 14, n.º 2, p. 177–190, dez., 2020.

BOCCHIO, M. C.; GRINBERG, S. M.; VILLAGRAN, C. A. Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. **Education policy analysis archives**, v. 24, p. 29, 29 fev., 2016.

CARPENTIERI, Y. A.; GRINBERG, S.; ARMELLA, J. Los unos y los otros: vidas comunes en tiempos digitales. **Question/Cuestión**, v. 2, n.º 66, p. e486, 3 jun. 2020.

CASAL, V. Tensiones entre políticas y prácticas acerca de la educación inclusiva. Aportes desde la Tesis de Maestría: Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario. **Del prudente saber**, 12, p. 13-41, 2021.

CINQUEGRANI, M. A. “¿Dónde está lo que falta?” Representaciones y miradas acerca de la discapacidad en la escuela a partir de las narrativas de familias en lucha por el derecho a la educación inclusiva en la provincia de Buenos Aires (2006-2017). **Pasado Abierto**, v. 7, n.º 13, 3 jun. 2021.

COBEÑAS, P. Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 18, n.º 1, p. 65, 8 set., 2019.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. **Resolución N.º 155/11** “Modalidad Educación Especial”. Buenos Aires, 2011.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. **Resolución N.º 174/12** “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. Buenos Aires, 2012.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. **Resolución N.º 311/16** “Promoción, Acreditación, Certificación Y Titulación De Estudiantes Con Discapacidad”. Buenos Aires, 2016.

DANEL, P. M. Discapacidad y matriz colonial: el caso de las políticas de discapacidad en Argentina. *In*: RÍOS, A. Y.; SOSA, L. M.; RAMÍREZ, B. P. (org.). **Estudios críticos en discapacidad**. Una polifonía desde América Latina. [S.l.]: CLACSO, 2019.

FERRANTE, C. La “discapacidad” como estigma: una mirada social deshumanizante. Una lectura de su incorporación temprana en los Disability Studies y su vigencia actual para América Latina. **Revista Pasajes**, 10, 1-26, 2020.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

GAVIRIA, D. R.; LOCKMANN, K. El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente. **Pedagogía y Saberes**, n.º 49, 1 jul., 2018.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **El descubrimiento de la teoría de Base**. Chicago: Aldino Publishing, 1967.

GRINBERG, S. **Educación y poder en el siglo XXI**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

GRINBERG, S. Etnografía, biopolítica y colonialidad. Genealogías de la precariedad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires. **Tabula Rasa**, 34, 19-39, 2020.

KRAEMER, G. M. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n.º 1, p. 71–87, 2020.

LOCKMANN, K. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–18, 2020.

LOPES, M. C. ¿Qué hay entre las políticas de inclusión y las prácticas pedagógicas en la escuela? **Sudamérica**: Revista de Ciencias Sociales, n.º 9, p. 73–94, 17 dez. 2018.

MASCAREÑO, A.; CARVAJAL, F. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. **Revista CEPAL**, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2015.

MC RUER, R. **Teoría Crip**. España: Kaótica Libros, 2020.

MELLENDEZ, C. E.; YUNI, J. A. Socio-educational inclusion policies enactment in high schools from Catamarca province, Argentina. **Praxis Educativa**, v. 21, n.º 1, p. 55–63, 1 jan. 2017.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n.º 10, p. 3265–3276, out., 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Ley de Educación Nacional N.º 26.206**.

MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. **Ley N.º 27.044**. Jerarquía constitucional Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2014.

MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. **Ley N.º 26.378**. Aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2008.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. **Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad**, 2006.

PÁEZ, S. C. *et al.* Análisis de la Resolución del Consejo Federal de Educación 311/16 y anexos y Res. 312/16: Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de Estudiantes con Discapacidad. **Revista Ruedes**, n.º 9, p. 10, 2021.

ROSE, N. **The Politics of Life Itself**: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty First Century. Princeton: University Press, 2007.

SAMPIERI, R. H. **Metodología de la investigación**. Mc Graw-Hill. Interamericana. México, 2014.

SCHWAMBERGER, C.; GRINBERG, S. Cuerpos que importan en el patio de atrás: precaridad y hacer escuela especial en contextos de pobreza urbana. **Cadernos CEDES**, v. 41, n.º 114, p. 120–130, ago., 2021.

SINISI, L. Integreción o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? **Boletín de Antropología y Educación**, 1, 11-14, 2010.

TATIÁN, D. **Spinoza disidente**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2019.

TERIGI, F. **Las cronologías de aprendizaje**: un concepto para pensar las trayectorias escolares” Apertura ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, 2010.

THOMA, A. S.; HILLESHEIM, B.; SIQUEIRA, C. F.C. **Inclusão, diferença e políticas públicas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. La inclusión como dominación del otro por él mismo. **Pedagogía y Saberes**, n.º 36, 2 maio 2012.

VIGOYA, M. V. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate Feminista**, v. 52, p. 1–17, out., 2016.

WAITOLLER, F. R. *et al.* Hacia una educación inclusiva interseccional: El caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. **Publicaciones**, v. 49, n.º 3, 11 nov. 2019.

WAITOLLER, F.R. Why are we not more inclusive? Examining neoliberal selective inclusionism. *In*: BOYLE, C.; ANDERSON, J.; PAGE, A.; MAVROPOULOU, S. (eds.). **Inclusive education: Global issues and controversies**. Netherlands: Brill/Sense Publishers, 2020.

WAITOLLER, F. R.; SUPER, G. School choice or the politics of desperation? Black and Latinx parents of students with dis/abilities selecting charter schools in Chicago. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 25, p. 55, 2017. DOI: 10.14507/epaa.25.2636. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2636>. Acesso em: 4 Ago. 2022.

7

Juliane Madureira Ferreira
Marita Mäkinen
Minna Mäkihönko

Igualdade, equidade e o melhor interesse da criança como princípios orientadores na implementação do sistema educacional inclusivo Finlandês

sumário

Resumo: O presente capítulo apresenta os princípios que norteiam a implementação do sistema educacional inclusivo finlandês, com foco particular na realidade na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental (EF). Os objetivos deste capítulo são, em primeiro lugar, socializar como conceitos como igualdade, equidade e justiça social são entendidos como a base da educação finlandesa. Em segundo lugar, compartilhar como as ideias relacionadas à Educação Especial e inclusiva foram desenvolvidas e atualmente são traduzidas para o contexto educacional finlandês, e como elas são materializadas em ações e serviços específicos que sustentam o sistema. Ao mesmo tempo, este capítulo compartilha alguns dos inúmeros desafios encontrados durante a implementação da inclusão escolar na Finlândia, evidenciando a necessidade de melhorias contínuas nas políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação de professores. Portanto, o caso finlandês está posicionado neste texto muito mais como uma das múltiplas formas de se implementar a Educação Especial, do que um modelo a ser seguido.

Palavras-chave: Sistema Educacional Inclusivo; Finlândia; Igualdade.

INTRODUÇÃO

O capítulo está dividido em quatro seções. A primeira aborda a conceituação da Educação Especial e informa ao leitor as ideias fundamentais por trás da educação finlandesa. A segunda e terceira seções discorrem brevemente sobre a estrutura do sistema educacional inclusivo finlandês e os serviços de apoio que garantem que todas as crianças, em qualquer momento de sua trajetória educacional, possam receber os recursos para acessar e participar da aprendizagem durante o processo de escolarização. Por fim, a quarta seção reflete sobre os desafios ainda encontrados na promoção da mudança atitudinal e no desenvolvimento profissional dos professores, bem como sobre os esforços para alinhar teoria e prática a partir dos avanços no campo da Educação Especial. Os argumentos levantados ao longo do texto são ilustrados por citações extraídas de pesquisas com professores em formação e em serviço na Finlândia, a base de dados utilizada pertence ao projeto de pesquisa: Formação de professores para Inclusão, por exemplo (MÄKINEN, 2018).

O QUE ENTENDEMOS PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA? INTERPRETANDO O CONCEITO NO CONTEXTO FINLANDÊS ATUAL

No atual movimento educacional global, o entendimento do termo inclusão não é unânime. Não obstante, o termo inclusão aparece entrelaçado a ideia de educação para todos ou às vezes contrastando com o termo Educação Especial. Para entender como a Educação Especial se torna o elemento definidor do sistema educacional finlandês é importante considerar a interação entre esses conceitos e seus desdobramentos.

Aderindo à revisão de Kiuppis (2013) sobre as políticas da UNESCO, as várias definições de inclusão parecem decorrer da divisão entre o progresso nas discussões sobre Educação Inclusiva e a Educação para Todos. O termo Educação Inclusiva tem origem na Declaração de Salamanca (1994), que é considerado o ponto de partida do novo pensamento na educação para atender necessidades especiais, onde os ajustes necessários para garantir o acesso e participação das crianças nos contextos sociais são realizados nas próprias estruturas sociais (por exemplo, escola) e não na esfera individual (ou seja, a criança). Desde então, o termo inclusão tem tido papel fundamental na definição de políticas educacionais internacionais, nas reformas dos currículos escolares, e na elaboração de diretrizes para práticas pedagógicas de muitos países, impulsionando o campo da educação a fortalecer sistemas e desenvolver serviços de apoio às crianças com necessidades educacionais específicas.

A Educação para Todos, por sua vez, desenvolve-se a partir da agenda de justiça social (UNESCO, 1990) dentro da ideia de que toda criança tem o direito a Educação Básica. Talvez a definição ampla mais autoritária venha das agências das Nações Unidas e, segundo o Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Educação Especial nessa perspectiva significa; (a) Um direito fundamental à educação; (b) Um princípio que valoriza o bem-estar, a dignidade, a autonomia e a contribuição dos alunos para a sociedade; e (c), Um processo contínuo para eliminar barreiras à educação e promover reformas na cultura, política e prática pedagógica nas escolas para incluir todos os alunos. Portanto, a inclusão tem sido aceita mundialmente como um direito básico e a base para uma sociedade igualitária.

A diversidade de significados e entendimentos criados sobre Educação Especial também decorre do processo de domesticação de políticas internacionais. Esse processo ocorre porque modelos externos, políticas, regulamentos ou iniciativas nunca são simplesmente

adotados; passam por um processo de tradução ou (re)significação durante o qual são transformados em práticas reais e incorporados às condições locais (ALASUUTARI, 2009; ALASUUTARI; ALASUUTARI, 2012). Dentro desse processo de 'domesticação', os atores locais desempenham um papel importante na adoção de uma ideia, política ou modelo internacional, influenciando as interpretações e processos de formulação de novas regulamentações locais. Portanto, quando falamos de um conceito tão complexo como o da inclusão, "torná-lo parte das práticas rotineiras, afeta o *status* simbólico e material desse novo elemento" (ALASUUTARI, 2009, p. 67), o que exige uma visão local de um fenômeno social internacional.

Ao lado das diversas discussões educativas sobre inclusão, é importante entender também sobre os debates filosóficos, sociais e éticos que estão por trás do conceito de deficiência (assim como em: CORKER, 1999; GOODLEY, 2011; VEHMAS, 2004; VEHMAS; WATSON, 2016), que influenciam a forma como práticas inclusivas são elaboradas diante da necessidade de oferecer Educação Especial. Por exemplo, a deficiência pode ser entendida como uma ideia socialmente construída, o que significa que a organização da sociedade é o que determina as condições limitadoras experimentadas pelas pessoas com deficiência, e não necessariamente a própria condição biológica (SHAKESPEARE; WATSON, 2001). Além disso, há argumentos a favor de uma análise mais crítica do uso dos termos 'incapacidade' e 'limitação'. Tais argumentos defendem a desconstrução da visão dualística contida nas expressões pessoa com deficiência e pessoa não deficiente (aqui entendida como uma imposição da visão médica da deficiência) por meio da utilização de conceitos que dão visibilidade às diferentes capacidades dos indivíduos (GOODLEY, 2011). No Brasil, tais argumentos podem ser encontrados nas discussões propostas por Angelucci (2017). Dessa forma, os estereótipos e valores culturais negativos que cercam o conceito de deficiência e limitação podem ser desafiados e

separados da pessoa com deficiência, influenciando assim como as práticas educacionais podem ser analisadas e elaboradas.

Além disso, é relevante considerar que, embora o documento que guia a reforma da inclusão na Finlândia (FINLAND, 2007) enfatize a sua importância para a Educação Básica enquanto elemento mantenedor da coesão e da justiça social, bem como as alterações na Lei da Educação Básica (2010)¹⁵ e no Currículo Nacional para a Educação Básica¹⁶ (Agência Nacional de Educação da Finlândia) destaquem “o direito de cada aluno de crescer todo o seu potencial como pessoa e como membro da sociedade” (EDUFI, 2014, p. 12), essa visão ampla tem recebido pouca atenção nos municípios e escolas de ensino fundamental até agora. Em contrapartida, uma visão ampla está fortemente presente internacionalmente, por exemplo, com documentos recentes da Unesco (2017, 2020) focando em declarações para desenvolver diretrizes destinadas a superar barreiras à inclusão e à promoção da igualdade.

IGUALDADE E EQUIDADE ORIENTANDO O SISTEMA FINLANDÊS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não há um único conceito que defina inclusão que esteja desconectado a um contexto discursivo, social e cultural (MALINEN, 2013; MÄKINEN, 2013), sendo assim passivo a variadas interpretações com ampla gama de significados para políticos, pesquisadores, educadores e pais (AINSCOW, 2020; MÄKINEN, 2013). Assim,

15 Documento que regulamenta a implementação da Educação Básica em todos os municípios da Finlândia.

16 Versão mais recente publicada em 2014, e implementado no sistema escolar a partir de 2016. O currículo pode ser encontrado em: <https://www.oph.fi/en/statistics-e-publicações/publicações/new-national-core-curricular-basic-education-focus-school>

a implantação de sistemas de Educação Especial, pedagogias ou mesmo ações está entrelaçada com conhecimento cultural, história e experiências locais (KOZLESKI; PROFITT, 2019).

Na Finlândia, a origem da inclusão pode ser traçada desde o início dos anos 1900, quando Cygnaeus – ‘o pai da escola primária na Finlândia’ – lançou a versão finlandesa da ideia ‘Nenhuma Criança Será Deixada Para Trás’. Ele defendia que cada criança que tem acesso à educação aumenta o bem-estar de todos, reduz a pobreza e faz a ponte entre diferentes classes sociais (CYGNAEUS, 1910). Isso poderia ser considerado como um começo para a política fundamental de ‘igualdade de oportunidades’ como um valor básico geralmente reconhecido da sociedade finlandesa. Além disso, o sistema educacional é tradicionalmente percebido na Finlândia como o mecanismo que melhora a justiça social, a equidade e a igualdade (RAJAKALTIO; MÄKINEN, 2014; SAHLBERG, 2011). Esse tipo de consistência educacional tem sido alcançado através do respeito genuíno à educação como um todo, financiamento público razoável, profissionais de ensino bem qualificados, programas multidisciplinares de formação de professores e um currículo nacional que garante que todas as crianças tenham acesso a práticas e conteúdos similares. Assim sendo, o sistema educacional finlandês alocou recursos para obter apoio precoce para atender às diferentes demandas de aprendizagem e bem-estar para todos os alunos (FINLAND, 2010). Como mencionado anteriormente, o mais recente Currículo Nacional para a Educação Básica (EDUFI, 2014) é definido a partir de um amplo princípio inclusivo que exige a oferta de aprendizagem significativa, possibilitando a participação e o sucesso escolar para todos os alunos.

Não é sem esforço, no entanto, que a Educação Especial finlandesa é mantida. As políticas educacionais atuais tornaram-se controversas e complexas, aumentando gradualmente as pressões para a otimização da educação. A excelente conquista do PISA

(Programa de Avaliação Internacional de Estudantes), por exemplo, criou tensões nas escolas para reproduzir o sucesso nas avaliações internacionais, ampliando os requisitos de conteúdo de conhecimento e desempenho acadêmico no Currículo Nacional para a Educação Básica (EDUFI, 2014), enfrentando pressão em direção à padronização e responsabilização baseada em testes (RAJAKAL-TIO; MÄKINEN, 2014). Por exemplo, no estudo realizado por Mäkinen (2018), é possível notar como a ideia de que a avaliação guia os processos educacionais ganhou espaço entre professores em formação, e, além disso, como a inclusão é vista como um obstáculo no caminho de práticas e conquistas inovadoras,

Nosso sistema escolar atual tem funcionado bem como fomos reconhecidos como o país de sucesso do PISA etc. No futuro, queremos continuar entre os principais países em educação. Para continuar no topo do mundo, e para ser altamente valorizado no campo da educação, precisaremos de inovações em nossas escolas. As práticas escolares devem continuar constantemente sendo avaliadas, para poder atender às necessidades da sociedade – a inclusão desafia esses esforços (Professor em formação n.º 19, escrita narrativa, 2010).

Além disso, em muitos estudos, os sistemas de ensino foram reformados para reduzir as desigualdades, desenvolver a qualificação dos professores e as capacidades do sistema, incentivar ambientes de aprendizagem de apoio e desenvolver apoio de alta qualidade para estudantes vulneráveis para que possam atingir seu potencial (por exemplo, UNESCO, 2017, 2020). Embora a ideia de inclusão tenha sido amplamente aceita, as declarações globais que defendem tais ideais raramente, se nunca, obrigam os sistemas educacionais a estabelecer a inclusão. Os professores em formação na Finlândia interpretam a ausência de orientações práticas para a implementação da inclusão como uma das razões pelas quais é difícil criar consenso, como observa o seguinte,

A inclusão é frequentemente introduzida como o ideal em um pedestal, e nem tanto tem sido dito sobre limitações práticas ou implementações de inclusão. Se você não sabe nada sobre a agenda de inclusão, é fácil tomar uma posição como: “uma ideia bonita, mas impossível de implementar” (Professor de pré-atendimento n.º 36, escrita narrativa, 2010).

Até o momento, a Finlândia não adotou a uma política educacional centrada em resultados como a maioria dos países, mas está procurando um novo caminho (HARGREAVES; SHIRLEY, 2012; SAHLBERG, 2011). A questão que perdura é se a Finlândia se movimentará em uma direção mais sustentável e inclusiva ou se ela se renderá lentamente a uma política de educação instrumental.

A ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA FINLANDESA E OS SERVIÇOS DE APOIO EDUCACIONAL

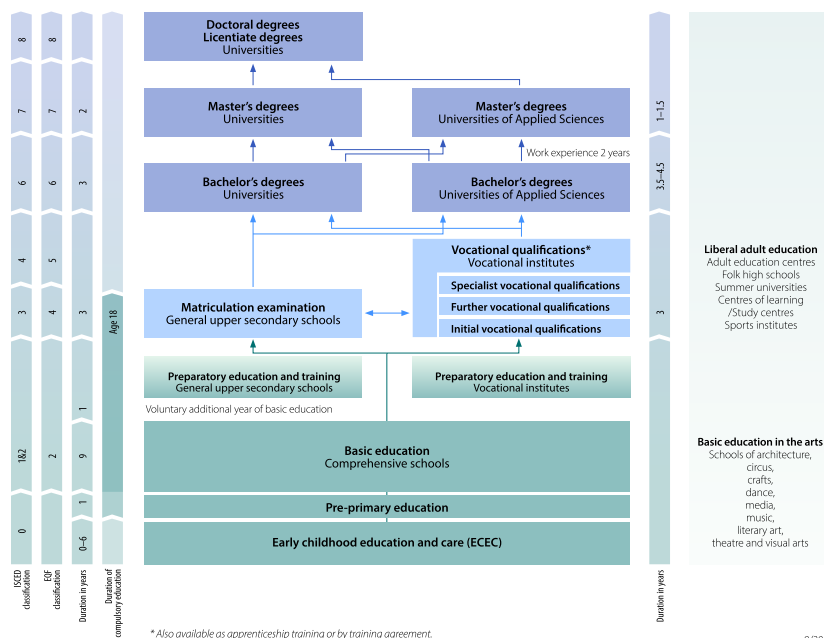
É importante iniciar enfatizando que a ideia de que todas as crianças em idade escolar têm direito subjetivo à educação e ao cuidado na primeira infância, e todas as crianças em idade escolar têm direito à educação gratuita dos níveis de ensino fundamental ao superior é o pilar que sustenta as políticas educacionais finlandesas. A ideia de que a educação é um direito subjetivo, e que o Estado é responsável por proporcionar acesso e apoio necessário à participação dos alunos em todos os níveis de ensino, abre espaço para a inclusão e formam as características igualitárias desse sistema.

A estrutura do sistema educacional finlandês pode ser ilustrada e facilmente compreendida na figura 1, abaixo. No geral, a educação já pode ser oferecida imediatamente após o término da licença parental (quando a criança tem 9 ou 10 meses de idade)

através da Educação Infantil (EI), e continua até o Ensino Superior (ES), tanto em universidades acadêmicas, universidades de ciências aplicadas ou de ensino profissionalizantes.

Figura 1 – Estrutura do Sistema de Educação Finlandesa.

EDUCATION SYSTEM IN FINLAND



Fonte: Ministry of education and culture, 2022.

A EI é orientada a partir de metas de educação e cuidado, com ênfase na pedagogia do modelo nórdico “Educare” (EDUFI, 2014). Esse serviço é ofertado por centros de EI, creches particulares ou na forma de clubes, que organizam atividades esporádicas (CHILDREN’S DAY CARE ACT 36, 1973), cabendo aos pais decidir em que tipo de serviço seus filhos vão participar. A EI é um serviço altamente subsidiado pelo Estado, e eventuais taxas são cobradas

de acordo com a renda dos pais. A EI está conectada aos serviços de saúde e rede de assistência social disponíveis para o público e tem um currículo que é totalmente fundamentado em uma abordagem centrada no aluno, com foco em pedagogias baseadas em brincadeiras e fenômenos (FERREIRA, 2021). Atualmente a rede de EI alcança 100% de cobertura em todo o país (HUJALA; FONSEN; ELO, 2012). Após a EI, quando as crianças completam 6 anos, elas passam por um período de transição entre EI e Ensino Fundamental (EF), a pré-escola (obrigatório a todos os alunos desde 2015). O pré-ensino fundamental tem como foco adaptar as crianças às rotinas escolares e apresenta as crianças às pedagogias que definem a primeira construção do conhecimento sistematizado.

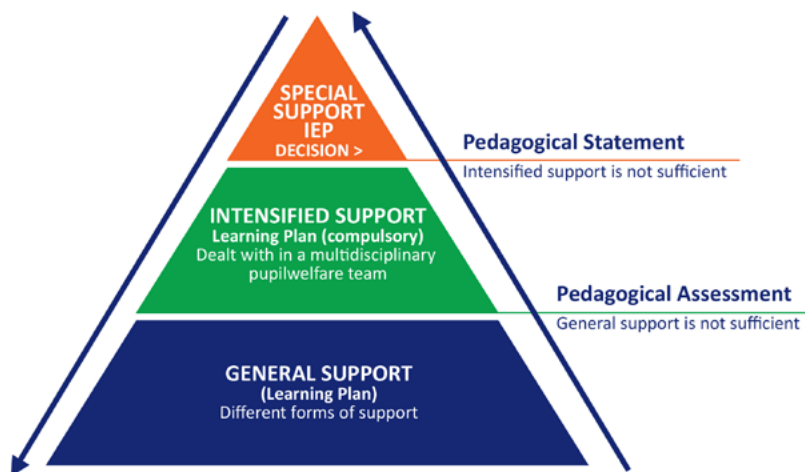
O EF finlandês inicia para todas as crianças de 7 anos; é gratuito e obrigatório para todas as crianças residentes no país. Os currículos das escolas seguem um Currículo Nacional para a Educação Básica, que orienta em geral como a Educação Básica deve ser fornecida e quais são as horas mínimas dedicadas a cada disciplina acadêmica em cada série. No entanto, cabe à administração municipal e escolar avaliar as demandas locais e adaptar os serviços educacionais. Por exemplo, uma ação inclusiva realizada na educação finlandesa é que crianças de origens multiculturais têm acesso à educação também em sua primeira língua, portanto, diferentes escolas podem obter diferentes recursos para garantir que essa ação seja cumprida.

O sistema educacional inclusivo finlandês conta com um serviço de apoio educacional de três níveis que apoia e organiza diferentes conjuntos de ações para garantir que todas as crianças possam se beneficiar do processo de escolarização. Esse serviço foi originalmente oferecido apenas no ensino fundamental e médio, mas desde o início de 2022, foi oficialmente estendido a EI.

A IMPLEMENTAÇÃO DO SERVIÇO DE SUPORTE EDUCACIONAL DE TRÊS NÍVEIS: SUPORTE GERAL, INTENSIVO E ESPECIAL

Muitos países veem Educação Especial como aquela que garante serviços educacionais para os alunos com deficiência (SAVOLAINEN, 2006). Na Finlândia, os serviços de suporte são oferecidos a todos os alunos. Esses serviços são organizados em um sistema de suporte de três níveis previsto de acordo com o Currículo Nacional para a Educação Básica (EDUFI, 2014). Este serviço se concentra em fornecer o suporte mais rápido possível para evitar problemas ou atrasos no desenvolvimento e aprendizagem (JAHNUKAINEN; ITKONEN, 2015) (ver figura 2). Nessa perspectiva de trabalho, cada aluno tem direito à educação, instrução e cuidado sistemático e orientado por metas, devidamente documentadas em um plano de educação individual (EDUFI, 2014).

Figura 2 – Serviços de apoio prestados dentro do Sistema finlandês de Educação Especial.



Fonte: European Agency for special needs and inclusive education, 2020.

O primeiro nível no sistema de apoio é o Apoio Geral, através do qual as crianças recebem assistência imediata com a sistematização do conhecimento formal. Os professores de classe geralmente fornecem o apoio geral, e quando necessário em colaboração com professores de Educação Especial orientam e fornecem suas contribuições para o apoio geral. Se esse tipo de apoio se mostrar insuficiente, a criança é encaminhada para o Suporte Intensificado, que é desencadeado por uma avaliação cuidadosa e planejado por equipes multiprofissionais. O nível final no sistema de suporte é o Suporte Especial. Para acessar os serviços nesse nível de apoio, o aluno passa por uma avaliação detalhada do desenvolvimento e da aprendizagem, o que leva a um plano de educação individual; a decisão final sobre o tipo de apoio especial é feita pela administração da escola juntamente com os pais e a equipe multiprofissional. O apoio especial visa fornecer apoio holístico e sistemático que permita que as crianças completem sua educação obrigatória.

No geral, as formas de suporte em todos os três níveis podem ser entregues individual ou coletivamente; com o auxílio de um assistente em classe ou em uma sala de aula separada; por meio de conteúdo orientado, orientado à atividade ou por diferenciação pedagógica; com ensinamentos¹⁷ especializados em tempo parcial, ou, apenas em casos específicos, com ensino especializado em tempo integral (ELBAUN *et al.*, 2000). Assim, não há um método particular que possa garantir uma intervenção eficaz, mas sim uma abordagem caso a caso em que se considera o que é melhor para a criança na tomada de decisão (consideração dos múltiplos fatores que implicam o desenvolvimento holístico e contínuo de uma criança – EDUFI, 2019).

¹⁷ Neste capítulo, as autoras usam o termo *speciensiño alizado* para se referir a um tipo específico de serviço oferecido por professores de Educação Especial no modelo de assistência a tempo parcial. Este serviço também é conhecido como Educação para Necessidades Especiais, que é um suporte individual ou em grupo fornecido aos alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas socioemocional sem estarem formalmente matriculados em *status* de aluno especial. A nova terminologia é criada para enfatizar que esse serviço não é um modelo de Educação Especial, mas sim um modelo de especial suporte dentro de um sistema inclusivo. Este serviço enfatiza o objetivo da equidade na educação, promovendo a participação de todos os alunos na educação convencional.

QUANDO O SERVIÇO DE SUPORTE INICIA?

As dificuldades na aprendizagem e na frequência escolar podem ser reconhecidas tão cedo quanto na EI e no ensino pré-escolar. O reconhecimento precoce e o apoio pedagógico baseado em avaliação proporcionam a possibilidade de evitar um acúmulo de problemas, especialmente nas cuidadosas transições da EI para a pré-escola, e desta para o EF. Até o final do EF os alunos não precisam de um diagnóstico médico formal para receber serviços de apoio geral; os professores, juntamente com os próprios pais e crianças, avaliam a necessidade de apoio (BJÖRN *et al.*, 2016). Dentro desse contexto é seguro afirmar que os professores desempenham um papel decisivo, não apenas contando com conhecimento formal e recursos pedagógicos, mas também sensibilidade para avaliar a situação como um todo. Esse papel é bem reconhecido pelos professores em formação, como é notado no trecho a seguir,

O professor é obrigado a usar sua sensibilidade para identificar as necessidades educacionais dos alunos, especialmente entre o apoio geral e intensificado. Há uma forte necessidade de colaboração entre professores para implementar o modelo de suporte de três níveis de forma eficaz (Professor em formação n.º 4, escrita narrativa, 2010).

Em relação ao apoio intensificado e especial, é exigido um escopo mais amplo de profissionais. É comum contar com professores de Educação Especial, psicólogos escolares e assistentes sociais para elaborar avaliações e planos educacionais individuais. Embora o apoio intensificado ou especial tenha sido recebido apenas por 21% dos estudantes de ensino integral em 2020 (ESTATÍSTICAS OFICIAIS DA FINLÂNDIA, 2022), pesquisas atuais neste campo destacaram que reconhecimento e intervenção precoce são os pontos fortes do sistema educacional inclusivo finlandês (CHONG, 2016; ITKONEN; JAHNUKAINEN, 2007), sendo relacionados tanto ao desempenho dos alunos

quanto à prevalência de alunos que recebem apoio intensificado ou especial. Há uma grande ênfase em intervenções baseadas em pesquisa (BENEDICT; HORNER; SQUIRES, 2007) e intervenções baseadas em uma avaliação dos resultados (HOLOPAINEN *et al.*, 2017).

Além disso, é importante ressaltar que, embora os serviços de apoio estejam organizados de forma progressiva, crianças, jovens ou adultos podem se mover de forma flexível dentro da estrutura de suporte de três níveis. As necessidades educacionais dos alunos serão continuamente avaliadas, e o apoio é dado de acordo com as necessidades atuais dos estudantes. Essa estrutura flexível funciona para evitar a rotulação e as abordagens determinísticas que estagnam o desenvolvimento e a escolaridade das crianças dentro do sistema.

DESAFIOS E DISCUSSÕES ATUAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Por mais idealista que possa parecer, a Educação Especial finlandesa não é impecável; todos os alunos têm direito a apoio adequado para seu aprendizado e desenvolvimento sempre que precisam, mas a prática nem sempre é tão simples. Na sequência, serão discutidos dois desafios comuns na realidade finlandesa – os desafios para alcançar um entendimento conceitual em todo o país, e os desafios para uma mudança atitudinal dos profissionais em relação à inclusão. Independentemente do reconhecimento mundial, a Finlândia também enfrenta dificuldades para implementar ações inovadoras para consolidar e manter sua Educação Especial.

DESAFIOS COM O ALINHAMENTO CONCEITUAL E COMPREENSÃO DA RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E SUPORTE ESPECIAL

No contexto educacional finlandês, os desafios relacionados à implementação da Educação Especial não são inéditos. Rieser (2011) afirma que a Educação Especial se tornou uma palavra de ordem, muitos professores e formuladores de políticas a usam sem entender completamente o que significa. Embora seja reconhecido que professores que estão prontos para serem inovadores, tendem a facilitar que seus alunos se mantenham interessados em aprender, motivados e independentes (VÄYRYNEN, 2006), semelhante ao que acontece em outros países, ainda é um desafio oferecer uma formação de professores que alinha os desenvolvimentos conceituais no campo da Educação Especial às práticas inclusivas.

Os professores na Finlândia, assim como em muitos países, exercem multifunções: ensinar, identificar necessidades especiais e apoiar a aprendizagem, o que acarreta grandes responsabilidades profissionais (ALASUUTARI; CHIBESA; MÄKIHONKO, 2006). Os professores fazem muitas escolhas educacionais diariamente, como por exemplo, que tipo de tarefas eles realizarão e que tipo de interação eles usarão no ensino. Além das escolhas pedagógicas, os professores fazem escolhas éticas, o que na Finlândia é visto como parte essencial da sua profissão. Um professor é competente quando pode fazer escolhas pedagógicas com base em julgamentos morais (HUSU; TOOM, 2008).

Ainda, para trabalhar no sistema educacional finlandês, é exigido dos professores conhecimentos e habilidades para o apoio escolar dos alunos com deficiência. O novo sistema de três níveis exige que os modelos médicos sobre o conceito deficiência sejam substituídos por novos valores e atitudes, o que ainda parece ser um desafio (BAYAT, 2014).

Superar esse obstáculo exige abordar os diversos entendimentos de como a Educação Especial deve ser implementada, muitas vezes se confrontando com a forma como a Educação Especial aparece nas propostas educacionais (GURALNICK; BRUDER, 2016; MÄKIHOONKO; HAKKARAINEN; HOLOPAINEN, 2017; SEKKEL; CASCO, 2008).

Tais contradições têm sido empiricamente exploradas por Ferreira (2017) ao analisar as rotinas escolares de crianças com e sem deficiência intelectual em salas de aula regulares. As autoras interpostam discurso e prática, evidenciando as contradições constituídas no microsistema da sala de aula, e defendem a reconsideração do que é entendido por Educação Especial. Elas também apontam que para compreender a complexidade envolvida no desenvolvimento e aprendizagem de crianças que apresentam diferenças significativas nesses processos é necessária experiência e uma capacidade sem precedentes de tomar decisões baseadas no equilíbrio entre o que é esperado pela escola e pelos pais, e o que é relevante para a criança. A direção e a comparação dos resultados acadêmicos de estudantes são considerados mecanismos valiosos para apoiar o processo de tomada de decisão relacionado à implementação de políticas educacionais e financiamento para reformas escolares (BYRNE; OZGA, 2008). Contudo, um panorama da literatura no campo da Educação Especial indica a necessidade de se considerar as experiências das crianças, contextualizadas na microesfera da sala de aula na análise da inclusão escolar. Portanto, o que vemos acontecendo na Finlândia não é essencialmente distinto do que pode ocorrer em outras partes do mundo.

Ao mesmo tempo, professores em formação expressam opiniões positivas sobre inclusão:

Eu entendi que a ideia de apoio de três níveis é desvanecer as fronteiras entre a educação geral e a especial. Parece ser um sistema bem construído, incluindo a intenção de fornecer suporte variado e baseado em necessidades sem apressar para o apoio especial radical (Professor em formação n.º 53, escrita narrativa, 2010).

Eles expressam suas preocupações relacionadas às pressões sociais para o foco nas realizações acadêmicas e o modelo de eficiência que circunscrevem as práticas de ensino-aprendizagem.

A inclusão traz pensamentos contraditórios aos professores em sala de aula – tendo que atendendo às demandas de efetividade, ao mesmo tempo que é necessário promover a inclusão e a pedagogia centrada na criança (Professor em formação n.º 84, escrita narrativa, 2010).

Além disso, os professores na Finlândia também têm de lidar com a pressão de ‘saber tudo’. Todos os professores, desde a educação infantil até o ensino superior, são formados na Universidade e é esperado que o professor seja um profissional independente e responsável por suas decisões pedagógicas, capaz de elaborar estratégias pedagógicas baseadas na pesquisa e avaliação dos resultados de cada aluno a partir do momento em que recebe seu mestrado e completa sua formação profissional (ENGELBRECHT *et al.*, 2017). No entanto, assim como a realidade em muitos cursos de formação de professores no Brasil (DENARI, 2006; FREITAS, 2006), os conteúdos que estão diretamente relacionados a implementação prática da Educação Especial são abordados tangencialmente. Grande parte do conhecimento dos professores vem quando ele se depara com a realidade cotidiana. Sobre este assunto, professores em formação levantaram a seguinte preocupação,

A inclusão não significa que devemos estar plenamente preparados para atender às necessidades de todos os alunos de uma só vez, mas podemos acumular nossas competências junto com a carreira docente (Professor em formação n.º 53, escrita narrativa, 2010).

Uma alternativa para esse desafio é proporcionar desenvolvimento profissional contínuo em serviço para os professores, o que é um compromisso de longo prazo. A Finlândia tem investido em tais ações, tomando como obrigatório três dias por ano dedicados à

educação contínua para professores¹⁸. No entanto, a participação em atividades de desenvolvimento profissional contínuo não proporciona aos professores reajustes formais, como aumentos salariais ou promoções. Assim, a principal motivação é o desenvolvimento profissional, a atualização e a renovação de conhecimentos e competências, bem como o bem-estar profissional. Embora os professores na Finlândia busquem e aproveitem as variadas formas de formação em serviço, os esforços não são ainda suficientes para preencher as lacunas entre diferentes abordagens teóricas e metodológicas para inclusão (EDUFI, 2020). Exigindo ainda a intersecção entre pesquisa e prática, assim como uma comunicação aberta com a comunidade profissional.

DESAFIOS NA MUDANÇA ATITUDINAL PROFISSIONAL DOS PROFESSORES PARA INCLUSÃO

O aprimoramento das práticas inclusivas depende não apenas de uma formação acadêmica sólida, mas também das atitudes e crenças dos professores em relação à inclusão (SAVOLAINEN; MALINEN; SCHWAB, 2020). De acordo com Moberg *et al.* (2020), professores finlandeses estão constantemente preocupados com sua própria eficácia quando estão ensinando alunos que apresentam quadros de deficiência ou problemas emocionais e/ou comportamentais. A atitude crítica dos professores finlandeses com relação a si próprios se justifica, de acordo com o estudo, no fato de que as escolas estão focando na eficácia das práticas escolhidas por eles. Com as pressões atuais

¹⁸ A formação continuada de professores é organizada por diferentes tipos de centros de formação, como unidades de ensino contínuo na universidade, faculdades de formação profissional, departamentos universitários de formação de professores, escolas de formação de professores e várias organizações privadas financiadas pelo Ministério da Educação e pela Agência Nacional finlandesa de Educação.

para uma educação que se concentre nas conquistas acadêmicas, com o aumento da relação adulto-criança em sala de aula (DONNELLY; WATKINS, 2011), e com as demandas resultantes de uma sociedade heterogênea (TUOMI, 2004), os professores estão expressando preocupação com as mudanças em seu ambiente de trabalho.

Pergunto-me como uma escola inclusiva poderia lidar e enfrentar todas as necessidades de aprendizagem de um grupo heterogêneo de alunos e elevar a qualidade da educação ao mesmo tempo. Eu não acho que uma aula de educação geral é o lugar certo para todos os alunos. É certo manter um encrenqueiro em uma sala de aula normal? De quem as necessidades ditam? (Professor em formação n.º 43, escrita narrativa, 2010).

A inclusão produz sentimentos de impotência para os professores. Vale a pena implementar a inclusão idealisticamente se os profissionais sentirem que não há recursos suficientes disponíveis? (Professor em formação n.º 26, escrita narrativa, 2010).

A formação dos professores para responder às demandas sociais de inclusão exige novos tipos de métodos de trabalho, bem como medidas para o planejamento educacional (HAPPO; MÄÄTTÄ; UUSIAUTTI, 2012). Saha e Pesonen (2022) têm expressado a importância de os professores entenderem a política e adotarem seus requisitos nas práticas cotidianas em todas as etapas de planejamento, implementação e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo apresentou brevemente a estrutura do sistema educacional inclusivo finlandês, explicitando quais são os principais pilares conceituais que sustentam a implementação de ações e serviços para uma Educação Especial. A ideia principal aqui desenvolvida é que a forma como os conceitos de inclusão e Educação Especial se desenvolveram em cada país moldou a implementação de estratégias

e sistemas educativos em todo o mundo. Como resultado, é possível identificar sistemas, como o observado no Brasil (ou em outros países da América Latina, por exemplo, Chile e Argentina), que fornecem Educação Especial como modalidade paralela de educação, preferencialmente oferecida dentro do sistema educacional regular, para um grupo específico de pessoas, como por exemplo, crianças com deficiência sensorial, intelectual, crianças com transtorno do desenvolvimento, ou crianças com altas habilidades (ROPOLI *et al.*, 2010).

Alternativamente, alguns sistemas disponibilizam o suporte educacional especial como um serviço de apoio disponível para todas as crianças a qualquer momento que precisem, independentemente de especificidades nos processos de desenvolvimento (por exemplo, Finlândia e Noruega). Apesar dos caminhos muito distintos para a implementação da Educação Especial, tanto na Finlândia quanto no Brasil o papel do professor é de maior importância na prestação de qualquer apoio especial que as crianças possam precisar.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, [S.l.], v. 6, n.º 1, p. 1–10, 4 mar. 2020.

ALASUUTARI, H.; CHIBESA, J. L.; MÄKIHONKO, M. The challenges of supporting educators in the inclusive classroom: Development of inclusive education in northwestern province of Zambia as part of the education sector development program. In: SAVOLAINEN, H.; MATERO, M.; KOKKALA, H. (eds.). **When all means all: Experiences in three African countries with EFA and children with disabilities**. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, 2006.

ALASUUTARI, P. The Domestication of Worldwide Policy Models. **2009 - Special issue: Sense of Community**, [S.l.], v. 39, n.º 1, 1 jan. 2009.

- ALASUUTARI, P.; ALASUUTARI, M. The domestication of early childhood education plans in Finland. **Global Social Policy: An Interdisciplinary Journal of Public Policy and Social Development**, [S./], v. 12, n.º 2, p. 129–148, ago. 2012.
- Amendment of the Basic Education Act], Finnish Government, 2010.
- ANGELUCCI, C. B. Educação em conjunto para todos: percurso de um possível. In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (org.). **Concepções e proposições em Psicologia e Educação**. São Paulo: Blucher, 2017.
- BAYAT, M. Global Education Diplomacy and Inclusion in Developing Countries: Lessons From West Africa. **Childhood Education**, v. 90, n.º 4, p. 272–280, 21 jun. 2014.
- BENEDICT, E. A.; HORNER, R. H.; SQUIRES, J. K. Assessment and Implementation of Positive Behavior Support in Preschools. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 27, n.º 3, p. 174–192, jul. 2007.
- BJÖRN, P. M. *et al.* The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. **Learning Disability Quarterly**, v. 39, n.º 1, p. 58–66, 13 jul. 2016.
- BYRNE, D.; OZGA, J. BERA review 2006: education research and policy. **Research Papers in Education**, v. 23, n.º 4, p. 377–405, dez. 2008.
- CHONG, P. W. The Finnish “Recipe” Towards Inclusion: Concocting Educational Equity, Policy Rigour, and Proactive Support Structures. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 62, n.º 4, p. 501–518, 21 dez. 2016.
- CORKER, M. Differences, Conflations and Foundations: The limits to “accurate” theoretical representation of disabled people’s experience? **Disability & Society**, v. 14, n.º 5, p. 627–642, set. 1999.
- CYGNAEUS, U. **Uno Cygnaeusens kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä**. [S./]: Helsinki Press, 1910.
- DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de Educação Especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a Educação Especial. São Paulo: Summus, 2006.
- DONNELLY, V.; WATKINS, A. Teacher education for inclusion in Europe. **PROSPECTS**, v. 41, n.º 3, p. 341–353, set. 2011.
- EDUFI, Finnish National Agency for Education. **National Core Curriculum for Basic Education**. Finland, 2014.

EDUFI, Finnish National Agency for Education. **National Core Curriculum for Early Childhood Education and care 2018**. Finland, 2019.

EDUFI, Finnish National Agency for Education. **Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019**. Raportit ja selvitykset, 2020:22a.

ELBAUM, B. *et al.* How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, n.º 4, p. 605–619, 2000.

ENGELBRECHT, P. *et al.* Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, v. 47, n.º 5, p. 684–702, 20 jan. 2017.

FERREIRA, J. M. Play-based learning and phenomenon-based learning in the Finnish Early Childhood Education. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n.º 3, p. 1278–1306, 21 ago. 2021.

FERREIRA, J. M. What is Special in Special Education from the Inclusive Perspective? **International Journal of Early Childhood Special Education**, v. 1, p. 63–78, 30 jun. 2017.

FINLAND. **Law 642**. Laki perusopetuslain muuttamisesta. [Act on Finland. **Official Statistics of Finland**, 2022.

FINLAND. **Special Education Strategy**. Ministry of Education, 2007.

FREITAS, S. N. A formação de professores na Educação Especial: construindo a base de todo o processo. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Especial**. São Paulo: Summus, 2006.

GOODLEY, D. **Disability studies: An interdisciplinary introduction**. London: Sage Publications, 2011.

GURALNICK, M. J.; BRUDER, M. B. Early childhood inclusion in United States: Goals, current status and future directions. **Infants and Young Children**, v. 29, n.º 3, p. 166-177, 2016.

HAPPO, I.; MÄÄTTÄ, K.; UUSIAUTTI, S. How do Early Childhood Education Teachers Perceive Their Expertise? A Qualitative Study of Child Care Providers in Lapland, Finland. **Early Childhood Education Journal**, v. 41, n.º 4, p. 273–281, 17 out. 2012.

HARGREAVES A.; SHIRLEY D. **The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence**. [S.l.]: Thousand Oaks, 2012.

HOLOPAINEN, L. K. *et al.* The role of part-time special education supporting students with reading and spelling difficulties from grade 1 to grade 2 in

Finland. **European Journal of Special Needs Education**, v. 33, n.º 3, p. 316–333, 19 abr. 2017.

HUJALA, E.; FONSEN, E.; ELO, J. Evaluating the quality of the child care in Finland. **Early Child Development and Care**, v. 182, n.º 3-4, p. 299–314, abr. 2012.

HUSU, J.; TOOM, A. Ethics, moral, politics - the (un)broken circle of good and caring pedagogical practice. In: AKATMUHLKK (org.). **Ihmistä kasvattamassa: koulutus - arvot - uudet avaukset = Cultivating humanity : education - values - new discoveries : professori Hannele Niemen juhlaKirja**. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 2008.

ITKONEN, T.; JAHNUKAINEN, M. An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 54, n.º 1, p. 5–23, mar. 2007.

JAHNUKAINEN, M.; ITKONEN, T. Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. **European Journal of Special Needs Education**, v. 31, n.º 1, p. 140–150, 3 nov. 2015.

KIUPPIS, F. Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the “Salamanca Process”. **International Journal of Inclusive Education**, v. 18, n.º 7, p. 746–761, 12 ago. 2013.

KOZLESKI, E. B.; PROFFITT, W. A. A Journey Towards Equity and Diversity in the Educator Workforce. **Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**, v. 43, n.º 1, p. 63–84, 6 nov. 2019.

MÄKIHONKO, M.; HAKKARAINEN, A.; HOLOPAINEN, L. Oppimisvaikeuksisen opiskelijan yksilöllinen ohjaaminen ja tukeminen opintojen aikana. **Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena**, p. 67–83, 2017.

MÄKINEN, M. Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. **Teaching and Teacher Education**, v. 35, p. 51–61, out. 2013.

MÄKINEN, M. Curriculum Ideologies Reflecting Pre-Service Teachers' Stances toward Inclusive Education. **Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development**, 22 ago. 2018.

MALINEN, O. **Inclusive education from teachers' perspective: Examining pre- and inservice teachers' self-efficacy and attitudes in mainland China**. [S.l.]: Itä-Suomen Yliopisto Press, 2013.

MOBERG, S. *et al.* Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. **European Journal of Special Needs Education**, p. 1–15, 23 maio 2020.

ONU. **Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol**. United Nations. 2006.

RAJAKALTIO, H.; MÄKINEN, M. The Finnish School in Cross-Pressures of Change. **Euro-JCS**, v. 1, n.º 2, p. 133-140, 2014.

RIESER, R. (2011). Disability, human rights and inclusive education, and why inclusive education is the only educational philosophy and practice that makes sense in today's world. *In*: RICHARDS, G.; ARMSTRONG, F. (eds.). **Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms**. [S.l.]: Routledge, 2011.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

SAHA, M.; PESONEN, H. 'Too little attention is paid to children who require specialised support.': In-service and pre-service teachers' views on policy and practice in early childhood teacher education in Finland. **Finnish Early Childhood Education and Care - A Multi-theoretical perspective on research and practice**, 2022.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons: What can the World Learn from Educational Change in Finland?** [S.l.]: Teachers College Press, 2011.

SAVOLAINEN, H. Education for all: where are all the children with disabilities. *In*: SAVOLAINEN, H.; MATERO, M.; KOKKALA, H. **When All Means All: Experiences in Three African Countries with EFA and Children with Disabilities** Edited by, Ministry for Foreign Affairs of Finland, p. 155 - 171, 2006.

SAVOLAINEN, H.; MALINEN, O. P.; SCHWAB, S. Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. **International Journal of Inclusive Education**, [S.l.], p. 1–15, 20 abr. 2020.

SEKKEL, M. C.; CASCO, R. Ambientes inclusivos para educação infantil: considerações sobre o exercício docente. *In*: FRELLER, C. C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. (org.). **Educação Especial: percursos na educação infantil**. [S.l.: s.n.], 2011.

SHAKESPEARE, T.; WATSON, N. The social model of disability: An outdated ideology? **Research in Social Science and Disability**, [S.l.], v. 2, p. 9–28, 2001.

TUOMI, M. T. Planning teachers' professional development for global education 1. **Intercultural Education**, [S.l.], v. 15, n.º 3, p. 295–306, 1 set. 2004.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. 2017.

UNESCO. **Final report of the international forum on inclusion and equity in education – Every learner matters**. 2020.

UNESCO. **Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs**. Jomtien, 1990.

VÄYRYNEN, S. Inclusion and notions of participation. *In*: SAVOLAINEN, H.; MATERO, M.; KOKKALA, H. **When All Means All: Experiences in Three African Countries with EFA and Children with Disabilities** Edited by, Ministry for Foreign Affairs of Finland, p. 155 - 171, 2006.

VEHMAS, S. Ethical Analysis of the Concept of Disability. **Mental Retardation**, [S./], v. 42, n.º 3, p. 209–222, jun. 2004.

VEHMAS, S.; WATSON, N. Exploring normativity in disability studies. **Disability & Society**, [S./], v. 31, n.º 1, p. 1–16, 2 jan. 2016.

VEHMAS, S.; WATSON, N. Moral wrongs, disadvantages, and disability: a critique of critical disability studies. **Disability & Society**, [S./], v. 29, n.º 4, p. 638–650, 6 nov. 2013.

8

Liliana Ramos Abadie

Educación de personas con discapacidad en Chile y su coherencia con el enfoque inclusivo

**Educação de pessoas com
deficiência no Chile
e sua coerência com
a abordagem inclusiva**

sumário

Resumen: El capítulo revisa políticas orientadas a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en Chile, desde 1990 hasta la actualidad. Su propósito es analizar la evolución de estas políticas hacia un enfoque de educación inclusiva consistente con la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad (CDPcD). Se realiza una investigación documental de decretos y leyes a partir de las siguientes dimensiones: concepción de discapacidad, orientación a la transformación de la escuela regular, y rol de la escuela especial. Los resultados muestran avances parciales a nivel de concepción de discapacidad y orientación a la transformación de la escuela regular y retrocesos en cuanto al rol de la escuela especial. Se concluye que las políticas educativas chilenas responden a una visión reducida sobre las implicancias de una educación inclusiva y de calidad, lo que debe modificarse para mejorar las oportunidades de aprendizaje y participación de todo el estudiantado, en particular, de quienes presentan discapacidad.

Palabras clave: Políticas de inclusión; Discapacidad; Escuela Especial; Escuela Regular; Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad.

sumário

Resumo: O capítulo examina as políticas que visam a inclusão educacional de estudantes com deficiência no Chile desde 1990 até o presente. Seu objetivo é analisar a evolução destas políticas à luz de uma abordagem de Educação Especial consistente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O estudo realiza uma pesquisa documental de decretos e leis chilenas com base nas seguintes dimensões: concepção de deficiência, orientação para a transformação da escola regular, e o papel da escola de Educação Especial. Os resultados mostram um progresso parcial em termos de concepção de deficiência e orientação para a transformação da escola regular, e retrocessos em termos do papel da escola especial. Conclui-se que as políticas educacionais chilenas respondem a uma visão parcial relativa a uma Educação Especial e de qualidade. Esta política deve ser modificada a fim de melhorar as oportunidades de aprendizagem e a participação de todos os estudantes, particularmente aqueles com deficiências.

Palavras-chave: Políticas de inclusão; Deficiência; Escola Especial; Escola Regular; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

INTRODUCCIÓN

A partir de 1990, luego del término de una dictadura militar de 17 años, Chile comienza a implementar políticas orientadas a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Entre ellas, en 2008 se ratifica la CDPcD y su Protocolo Facultativo (ONU, 2006).

En el campo educativo, la Convención establece que sus estados parte deben contar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles de la escolaridad, asegurando: (i) la no exclusión del sistema general de educación por motivos de discapacidad; (ii) el acceso a la educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en la comunidad de pertenencia; (iii) la adopción de ajustes razonables considerando las necesidades particulares; (iv) la prestación de apoyos en el contexto del sistema general de educación (ONU, 2006).

En este marco, la Convención desafía a los países a potenciar el desarrollo de un sistema educativo inclusivo que evite la segregación que se produce por la existencia de escuelas paralelas o por modelos que integran a estudiantes con discapacidad, pero que mantienen prácticas discriminatorias.

Investigadores/as del campo de la educación inclusiva advierten que las políticas sustentadas en proporcionar servicios extraordinarios a estudiantes catalogados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) perpetúan la estigmatización, discriminación y segregación educativa (FLORIAN, 2013, 2019; SLEE, 2012; AINSCOW; BOOTH, 2015). De hecho, Ainscow y Booth (2015, p. 44) proponen utilizar el concepto de barreras al aprendizaje y la participación en vez de NEE, ya que asumir que las deficiencias constituyen la principal causa de las dificultades educativas “nos desvía la atención de las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los estudiantes se desarrollan y aprenden, así como del resto de aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales”.

Cabe destacar que la misma Convención reconoce la discapacidad como un resultado de la interacción entre personas que presentan determinados déficits y las barreras producto de actitudes y entornos que restringen la participación social plena y en igualdad de condiciones (ONU, 2006). En este sentido, la homologación entre los conceptos de déficit, discapacidad y NEE refleja una concepción individual y clínica de la discapacidad, que no permite avanzar hacia una educación inclusiva. Esta concepción se puede encontrar tanto en una escuela especial como en una que ha abierto sus puertas a estudiantes con discapacidad, sin que la comunidad educativa cuestione sus creencias en torno a la temática.

Ahondando en lo expresado en el párrafo anterior, la experiencia muestra que la inclusión no ocurre por el simple traspaso de estudiantes con discapacidad desde una escuela especial a una regular, cuestión que ha sido ampliamente documentada por diversos autores que han analizado políticas y experiencias de integración educativa en distintos países (SKRTIC, 1996; ARNAIZ, 2004; RAMOS; MUÑOZ, 2014; GARCÍA, 2018; COBEÑAS, 2019; ÓRDENES; RAMOS, 2020). Ejemplo de lo anterior son los modelos de integración basados en aulas especializadas que funcionan en escuelas regulares, los que han sido cuestionados por alejarse del sentido de una educación inclusiva y por mantener un enfoque de la discapacidad basado en la lógica del déficit (ECHEITA; AINSCOW, 2011; ARNAIZ; CABALLERO, 2020; ARNAIZ; ESCARBAJAL, 2020)

Por otro lado, la educación inclusiva no solo responde a la necesidad de generar sistemas más justos y equitativos para personas con discapacidad, sino que de promover estos sistemas para todas y todos, considerando la diversidad del estudiantado con respecto a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades, entre otras variables (AINSCOW; BOOTH, 2015). Como propone Echeita (2013, on-line) la inclusión educativa es un proceso complejo "encaminado a tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los

centros donde son escolarizados, con particular atención en aquellos más vulnerables”. Esto implica una apertura de las escuelas a la transformación de sus culturas, políticas y prácticas bajo un marco de valores inclusivos, es decir, valores “que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación” (AINSCOW; BOOTH, 2015, p. 25).

Considerando los argumentos anteriormente expresados, el objetivo de este capítulo es analizar la evolución de políticas educativas chilenas con orientación inclusiva relacionadas con el proceso de escolarización de estudiantes con discapacidad, valorando su coherencia con un enfoque inclusivo coherente con la CDPcD.

MÉTODO

El capítulo se realiza en base a una investigación documental de carácter argumentativo, la que utiliza documentos como evidencias para fundamentar un fenómeno. En este caso, los documentos corresponden a decretos y leyes que impactan en la educación de estudiantes con discapacidad, promulgados entre 1990 y 2016.

De acuerdo con las fases del análisis documental propuestas por Bizquerra (2019), para el desarrollo de estudio se siguieron los siguientes pasos:

Rastreo e inventario de documentos disponibles: en esta fase se buscó información en las páginas web de los Ministerios de Educación y del Ministerio de Planificación y Cooperación (actualmente denominado Ministerio de Desarrollo Social), corroborando que los documentos estuvieran disponibles en el sitio web de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile en su versión original y con sus modificaciones.

Clasificación de documentos: los documentos encontrados se clasificaron en base a los criterios de: (i) tipo de documento,

pudiendo ser política o documento orientador, ley o decreto; e (ii) institución responsable (Ver tabla 1).

Tabla 1 – Criterios de clasificación de documentos.

Institución	Política o documentos orientadores de políticas	Leyes	Decretos
Ministerio de Educación	Política Nacional de Educación Especial (2005)	Ley n.º 20.370/2009	Decreto n.º 490/1990
	Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular (2016)	Ley n.º 20.845/2015	Decreto n.º 1/1998
			Decreto n.º 170/2009
			Decreto n.º 83/2015
			Decreto n.º 301/2016
Ministerio de Planificación y Cooperación		Ley n.º 19.284/1994	
		Ley n.º 20.422/2010	

Fuente: elaboración propia, 2022.

Selección de documentos: Se seleccionaron los documentos pertenecientes a las categorías de decretos y leyes, considerando que afectan de manera directa las posibilidades de estudiantes con discapacidad para acceder, participar y aprender en una escuela que avanza hacia la inclusión.

Lectura y análisis en profundidad de los contenidos de los documentos: Se realizó un análisis del contenido de los documentos, sistematizando información de cada uno con relación a tres dimensiones de análisis previamente definidas: (i) concepción de discapacidad presente en el texto; (ii) orientación a la transformación de la escuela regular; y (iii) rol de la escuela especial.

Lectura cruzada y comparativa de los documentos: Se elaboró una síntesis comprensiva de la información obtenida en base a las categorías de análisis y el orden cronológico de promulgación de las

leyes y decretos abordados. Luego, se llevó a cabo un análisis cualitativo interpretativo respecto de la evolución de las normativas estudiadas hacia un enfoque inclusivo, en consistencia con la CDPcD.

RESULTADOS

En primer lugar, se presenta una breve reseña de los decretos y leyes abordados en el presente estudio:

Decreto n.º490, promulgado por el Ministerio de Educación en 1990. Con este instrumento, por primera vez se establecen normas para la incorporación de estudiantes con discapacidad a la educación común, a través de proyectos de integración educativa en los niveles de educación parvularia, básica y media.

Ley n.º19.284, que establece normas para la integración social de personas con discapacidad, promulgada en 1994 por el Ministerio de Planificación y Cooperación. Constituye la primera ley que resguarda derechos de personas con discapacidad en Chile.

Decreto n.º1, que regula el capítulo II, título IV de la Ley n.º19.284, promulgado por el Ministerio de Educación en 1998. Establece normas para el desarrollo de proyectos de integración escolar.

Decreto n.º170, promulgado en 2009 por el Ministerio de Educación. Establece requisitos y regulaciones para identificar al estudiantado con NEE, ya sea transitorias o permanentes, que puede ser beneficiario de la subvención de educación especial en los niveles de educación parvularia, básica y media.

Ley n.º20.370, identificada como Ley General de Educación (LGE), aprobada en 2009 por el Ministerio de Educación. Deroga la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza aprobada por el gobierno

dictatorial un día antes del fin de su mandato, proponiendo el marco para una nueva institucionalidad de educación en Chile.

Ley n.º20.422, promulgada en 2010 por el Ministerio de Planificación y Cooperación. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

Ley n.º20.845 conocida como Ley de Inclusión, promulgada en 2015 por el Ministerio de Educación. Regula los procesos de admisión, elimina el financiamiento compartido y pone fin al lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

Decreto n.º83, promulgado en 2015 por el Ministerio de Educación. Establece criterios y orientaciones de adecuación curricular para los establecimientos educativos de educación parvularia y básica.

Decreto n.º301, promulgado por el Ministerio de Educación en 2016. Modifica el Decreto Supremo n.º52 que reglamenta el proceso de admisión de estudiantes a establecimientos educacionales que reciben subvención a la educación gratuita o aportes del Estado.

En la Tabla 2 se presenta la síntesis del contenido de las normativas estudiadas, considerando las dimensiones de: (i) concepción de discapacidad; (ii) orientación a la transformación de la escuela regular; y (iii) rol de la escuela especial. Los decretos y leyes se ordenan en función de su año de promulgación, con el fin de facilitar la construcción de un análisis que considere la perspectiva evolutiva de estas políticas en el tiempo.

Tabla 2 – Síntesis del contenido de las políticas por dimensión.

Normativa	Concepción de discapacidad	Orientación a la transformación de escuela regular	Rol de la escuela especial
Decreto n.º 490/1990	Individual, asociada a diagnósticos	No se observa. Se propone apoyo especializado y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad.	No hay información.
Ley n.º 19.284/1994	Individual, asociada a funcionamientos y déficits.	No se observa. Se insta a generar innovaciones y adecuaciones focalizadas en estudiantes con discapacidad.	Solo en casos excepcionales se acepta escolarización en estos establecimientos, lo que es responsabilidad en equipos multiprofesionales Mineduc. Amplía rol a asesoría y servicios en espacios de integración educativa. Educación especial desarrolla su acción en forma preferente en escuela regular.
Decreto n.º 1/1998	Individual. Asimila discapacidad con deficiencias.	No se observa. Se establecen opciones de integración que incluyen asistencia total a aula de recursos.	Solo en casos excepcionales se acepta escolarización en estos establecimientos, lo que es responsabilidad en equipos multiprofesionales Mineduc.

Decreto n.º 170/2009	Principalmente individual. Asimila discapacidad con deficiencias. Asocia discapacidad a NEE. La evaluación considera factores contextuales.	Se observa de manera parcial. Se promueve la colaboración entre docentes especialistas y regulares; la responsabilización de docente regulares por la planificación, evaluación y seguimiento del programa; el trabajo de especialistas en aula regular; y el desarrollo profesional de docentes y asistentes de la educación para mejorar respuesta educativa a la diversidad y NEE.	En base a diagnósticos asociados a NEE permanente o transitorias se define el tipo de escuelas o cursos al que asisten estudiantes. Niñas/os con trastornos del lenguaje pueden asistir a escuelas especiales que trabajan con el currículum de educación parvularia.
Ley n.º 20.370/2009	Individual. Asocia NEE a déficit o dificultades específicas de aprendizaje.	Se reconoce rol del Estado de asegurar educación inclusiva y de calidad.	Escolarización en escuela regular o especial debe darse en función del interés superior del niño. La educación especial actúa tanto en establecimientos comunes como especiales.
Ley n.º 20.422/2010	Modelo biopsicosocial (individual y social). Integra deficiencias con barreras del entorno.	Se observa de manera parcial. Se insta a generar innovaciones, adecuaciones y planes focalizados en estudiantes con NEE que consideran a todo el equipo educativo,	Escolarización en escuela regular, curso especial o escuela especial depende de tipo y naturaleza de la discapacidad. La educación especial actúa tanto en establecimientos comunes como especiales. Amplía rol a asesoría y servicios en espacios de integración educativa.

Ley n.º 20.845/2015	Se asocia discapacidad con NEE permanentes, las que se definen como barreras para aprender y participar.	Se reconoce rol del Estado de asegurar educación inclusiva y de calidad. No se observa. Se requiere provisión de apoyos y recursos extraordinarios.	Escolarización en escuela regular o especial debe darse en función del interés superior del niño.
Decreto n.º 83/2015	Se asocia discapacidad con NEE permanentes, las que se definen como barreras para aprender y participar.	Se observa de manera parcial, al proponer diversificación de la enseñanza basada en el DUA como medida para todos/as y previa a la decisión de implementar adecuaciones curriculares. Se requiere provisión de apoyos y recursos extraordinarios.	Elimina currículum basado en déficits e insta a trabajar con currículum nacional en educación parvularia y básica.
Decreto n.º 301/2016	Se asocia discapacidad con NEE permanentes, las que se definen como barreras para aprender y participar.	Asegura acceso a escuela regular aunque el establecimiento no cuente con PIE. Se requiere provisión de apoyos y recursos extraordinarios.	Insta a escuelas especiales a formalizar procedimientos de admisión.

Fuente: elaboración propia, 2022.

CONCEPCIÓN DE DISCAPACIDAD

Al analizar la evolución de las políticas respecto de la concepción de discapacidad, se evidencian avances parciales e inconsistentes en el tiempo, prevaleciendo un enfoque individual, asociado a diagnósticos clínicos. Se aprecian debilidades teóricas al homologar los conceptos de déficit, discapacidad y necesidades educativas permanentes, o al definir las necesidades educativas especiales como barreras al aprendizaje y la participación.

En general, las necesidades educativas especiales son atribuidas al déficit o discapacidad del estudiantado. Solo en el caso de la Ley n.º 20.422 observa una apertura al modelo biopsicosocial de la discapacidad, considerando el funcionamiento y factores contextuales.

ORIENTACIÓN HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA REGULAR

Con relación a la orientación hacia la transformación de la escuela regular, durante la década de los 90 y hasta 2009 el foco de las transformaciones no está puesto en la escuela sino que en los apoyos especializados o en la definición de adecuaciones curriculares individuales que faciliten la adaptación del estudiantado con discapacidad a los desafíos de la escolarización.

Luego, con el Decreto n.º 170 se promueven medidas que implican transformaciones en las escuelas, como el trabajo colaborativo entre docentes diferenciales y regulares; la responsabilización de estos últimos por la planificación, evaluación y seguimiento del programa de integración; el trabajo de docentes diferenciales en el aula regular; y el desarrollo profesional de docentes y no docentes en temas de atención a la diversidad y NEE.

Lo anterior es coherente con el mayor compromiso de las comunidades educativas con planes destinados a estudiantes con NEE, que se fomenta en la Ley n.º 20.422 de 2010. Asimismo, tanto en la Ley de General de Educación de 2009 como en la Ley de Inclusión de 2015 se establece la responsabilidad del Estado por asegurar una educación inclusiva y de calidad.

Con el Decreto n.º 83 de 2015 se promueve una transformación más profunda de la escuela regular, ya que se propone el desarrollo

de prácticas inclusivas de aula sustentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje, no focalizadas en estudiantes con NEE. La adecuación curricular se entiende como una decisión que debe considerar una serie de factores y no como una medida estándar para estudiantes con discapacidad.

Finalmente, tanto la Ley de Inclusión de 2015 como el Decreto n.º301 aseguran el acceso de estudiantes con discapacidad a la escuela regular, aunque ésta no cuente con PIE. Es este caso, el establecimiento debe tomar las medidas pertinentes para brindar una respuesta educativa acorde a las necesidades educativas del estudiantado.

ROL DE LA ESCUELA ESPECIAL

Con respecto al rol de las escuelas especiales se aprecia un retroceso, ya que en algunas políticas de los 90, particularmente en la Ley n.º19.284 de 1990 y en el Decreto n.º1 de 1998, se plantea que la escolarización en escuela especial debe darse en condiciones excepcionales. Lo anterior es consistente con la norma de la CDPcD que no plantea la escuela especial como una opción educativa para las personas con discapacidad ni tampoco modalidades de inclusión parciales. Además, en estos instrumentos se establece el organismo responsable de tomar la decisión sobre esta situación. En la actualidad, considerando la vigencia de la Ley General de Educación de 2009 y de la Ley de Inclusión de 2015, se entiende que esta decisión debe tomarse considerando el interés superior del niño o pupilo. Sin embargo, al no especificarse un mecanismo que dé cuenta del fundamento de una decisión de este tipo, no existe garantía del respeto al derecho del niño, niña o adolescente a tener una educación inclusiva y de calidad, tal como establece la CDPcD.

De esta forma, si bien se observan avances, por ejemplo, con el Decreto n.º 83 y la implementación del currículum nacional en escuelas especiales, estos no están a la altura de los desafíos de la Convención ni de los fundamentos de una educación inclusiva real. Esta situación se agrava con las disposiciones del Decreto n.º 170 de 2009 que consolidan la existencia de escuelas especiales de lenguaje destinadas a estudiantes de educación parvularia diagnosticados con trastornos en esta área.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos se puede concluir que las políticas chilenas de las últimas tres décadas orientadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad presentan un avance insuficiente al contrastarlas con un enfoque inclusivo consistente con la CDPcD. Lo anterior coincide con diversas investigaciones que cuestionan las mismas políticas analizadas, por fundamentarse en la distinción *estudiante normal/estudiante con NEE* (PARRA *et al.*, 2020), por el arraigo de una lógica de integración que no posibilita el desarrollo efectivo de políticas inclusivas (LÓPEZ *et al.*, 2018),

Las tres dimensiones utilizadas para la realización de este estudio operan de manera sinérgica para avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad. De esta forma, si bien es relevante realizar esfuerzos para reducir o eliminar espacios educativos segregados, esto difícilmente se puede concretar sin una transformación de la escuela regular orientada a “reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente” (AINSCOW; BOOTH, 2015). Asimismo, la experiencia nos muestra que estos cambios a nivel de sistema educativo no son efectivos sin un cambio de paradigma sobre la noción de discapacidad.

En este sentido, al analizar el proceso de integración escolar en Estados Unidos, Skrtic (1996) concluye que los cambios organizativos y prácticos de las escuelas no fueron acompañados de una transformación en el conocimiento teórico que sustenta a la educación especial, manteniéndose una visión individual y clínica de la discapacidad que reconoce como útil y objetiva “la distinción discapacitado/típico” (SKRTIC, 1996, p. 42). Este análisis pareciera calzar de manera perfecta con lo observado en las políticas chilenas que dependen del Ministerio de Educación, las que refuerzan sin variabilidad una perspectiva individual de la discapacidad que, a pesar de integrar las nociones de NEE o barreras al aprendizaje y participación, terminan invariablemente reduciendo al sujeto a un diagnóstico clínico.

Diversos estudios sobre las barreras al aprendizaje y la participación en el ámbito de la educación inclusiva clarifican que esta noción se centra en visibilizar condiciones a nivel de culturas, políticas y prácticas de los centros educativos que reducen las posibilidades de aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes (TRUJILLO; RÍOS; GARCÍA, 2019; FORTEZA; FUSTER; MORENO-TALLÓN, 2019). Desde esta perspectiva, las políticas analizadas tienden a confundir la teoría al homologar las NEE, entendidas como un problema individual producto de un diagnóstico, con la noción de barreras al aprendizaje y la participación, constituyéndose ellas mismas en una barrera para el desarrollo de un sistema educativo inclusivo. Esta situación desafía al sistema educativo chileno a efectuar una mirada más profunda de sus políticas, problematizando críticamente las representaciones que están a la base de su construcción (ALFARO, 2017).

Por otra parte, la ausencia de instrumentos que garanticen el interés superior de niñas, niños y adolescentes con discapacidad frente a la posibilidad de ser escolarizados en una escuela especial puede ser entendida como una falta, desde las familias o desde las autoridades del país, para garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad

establecido en la CDPcD. En este contexto, es relevante el planteamiento de Bruñol (2007, p. 134) al señalar que “los niños tienen derecho a que antes de tomar una medida respecto de ellos se adopten aquellas que promuevan y protejan sus derechos y no las que los conculquen”.

En síntesis, el estudio realizado demuestra que las políticas educativas chilenas responden a una visión reducida del sentido e implicancias de una educación inclusiva y de calidad, lo que debe modificarse para mejorar las oportunidades de aprendizaje y participación de todo el estudiantado, en particular de quienes presentan discapacidad. Cambios de este tipo desafían a los países a reconocer su contexto y circunstancias particulares, así como los recursos y capacidades disponibles para movilizar la transformación (ECHEITA *et al.*, 2020). Con los cambios políticos y sociales experimentados por Chile desde 2019, que han derivado en un proceso de cambio constitucional actualmente en marcha, es posible esperar que se den espacios de transformación hacia una educación inclusiva y de calidad, acorde con los estándares establecidos en la CDPcD.

REFERENCIAS

AINSCOW, M.; BOOTH, T. **Guía para la educación inclusiva**. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (adaptación de la tercera edición revisada del Index for Inclusion). Madrid: OEI, FUHEM, 2015.

ALFARO-URRUTIA, J. E. **Representaciones que subyacen a la política educacional inclusiva en Chile**. *Convergencia*, [S.l.], v. 24, n.º 75, p. 87–105, 1 dez. 2017.

ARNAIZ, P. La educación inclusiva: dilemas y desafíos. **Revista Educación, Desarrollo y Diversidad**, [S.l.], v. 7, n.º 2, p. 25-40, 2004.

ARNAIZ, P.; CABALLERO, C. M. Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, [S.l.], v. 9, n.º 1, p. 191, 14 maio 2020.

ARNAIZ, P.; ESCARBAJAL, A. **Aulas abiertas a la inclusión**. Madrid: Dykinson, 2020.

BISQUERRA, R. **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A, 2019.

BRUÑOL, C. M. El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. **Justicia y derechos del niño**, [S.l.], v. 9, p. 125-142, 2007.

CAST. Pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje, 2018.

CHILE. **Decreto n.º 1 de 13 de enero de 1998**. Reglamenta capítulo II título IV de la Ley N°19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. Ministerio de Educación de Chile, 1998.

CHILE. **Decreto n.º 170 de 14 de mayo de 2009**. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Ministerio de Educación de Chile, 2009.

CHILE. **Decreto n.º 301 de 14 de noviembre de 2016**. Modifica Decreto Supremo N°152, de 2016, que reglamenta el proceso de admisión de los y las estudiantes de establecimientos educacionales que reciben subvención a la educación gratuita o aportes del Estado. Ministerio de Educación de Chile, 2016.

CHILE. **Decreto n.º 49 de 3 de abril de 1990**. Establece normas para integrar alumnos discapacitados en escuelas comunes. Ministerio de Educación de Chile, 1990.

CHILE. **Decreto n.º 83 de 5 de febrero de 2015**. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Ministerio de Educación de Chile, 2015.

CHILE. **DFL 2 Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley n.º20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley n.º1 de 2005**. Ministerio de Educación de Chile, 2009.

CHILE. **Ley General de Educación N°20.370 de 12 de septiembre de 2009**. Ministerio de Educación de Chile, 2009.

CHILE. **Ley n° 19.284 de 5 de enero de 1994**. Establece normas para la plena integración de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile, 1994.

CHILE. **Ley n° 20.422 de 3 de febrero de 2010**. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile, 2010.

CHILE. **Ley n° 20.845 de 8 de junio de 2015**. Inclusión Escolar que regula la admisión de los/as estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Ministerio de Educación de Chile, 2015.

CHILE. **Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informe mesa de desarrollo curricular.** Ministerio de Educación de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación, 1994.

COBEÑAS, P. Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [S./l.], v. 18, n.º 1, p. 65, 8 set. 2019.

ECHÉITA, G. **Educación Inclusiva.** El sueño de una noche de verano. Barcelona: Octaedro Editorial, 2019.

ECHÉITA, G. **Redes Colaborativas para la inclusión educativa.** [S./l.]. 2013. Disponível em: https://webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20cooperativo/Redes_colaborativas_para_la_inclusion_educativa.html Acesso em 08 ago. 2022.

ECHÉITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **TEJUELO: Didáctica de la Lengua y la Literatura**, v. 12, p. 26-46, 2011.

ECHÉITA, G. *et al.* **El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos.** Cuatro estudios de caso: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal. Gobierno de España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020.

ECHÉITA, G.; MONARCA, H.; SANDOVAL, M.; SIMON, C. Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. **Propuestas prácticas.** Editorial MAD, España, 2013.

ECHÉITA, G.; PARRILLA, A.; CARBONELL, F. La educación especial a debate. **Revista RUEDES**, [S./l.], año 1, n.º 1, 1 abr. 2011.

FLORIAN, L. La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 7, n.º 2, p.27-36, 2013.

FLORIAN, L. On the necessary co-existence of special and inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, [S./l.], v. 23, n.º 7-8, p. 691-704, 29 maio 2019.

FORTEZA, D.; FUSTER, L.; MORENO-TALLÓN, F. Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, [S./l.], v. 8, n.º 2, p. 113, 18 dez. 2019.

GARCÍA, I. La Educación Inclusiva en la reforma Educativa de México. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva.** [S./l.], v. 11, n.º 2, p. 49-62, 2018.

LÓPEZ, V. *et al.* Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. **education policy analysis archives**, [S.l.], v. 26, p. 157, 3 dez. 2018.

MUNOZ, H. P. *et al.* Normocentrismo, diversidad y alteridades: Deconstruyendo las políticas educativas inclusivas en Chile. **Education policy analysis archives**, [S.l.], v. 28, p. 100, 6 jul. 2020.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. **Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad**, 2006.

ÓRDENES M.; RAMOS, L. Derecho a la educación-respuesta del Estado de Chile a sus compromisos con los estándares internacionales de derechos humanos. *In*: VARGAS, F. (ed.). **Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile 2020**. Centro de Derechos Humanos Universidad Diego Portales, Facultad de Derecho, 2020.

RAMOS. L.; MUÑOZ, P. El derecho a una educación inclusiva y de calidad para estudiantes en situación de discapacidad en Chile. *In*: VIAL, T. (ed.). **Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile 2014**. Centro de Derechos Humanos Universidad Diego Portales, Facultad de Derecho, 2014.

RODRÍGUEZ, R. H.; PEÑA, A. A.; GIL, M. V. D. R. Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. **Revista Complutense de Educación**, [S.l.], v. 31, n.º 3, p. 341–352, 1 jul. 2020.

SARRIONANDÍA, G. E.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente / Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. **TEJUELO**. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación / TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education, [S.l.], v. 12, p. 26–46, 17 mar. 2011.

SKRTIC, T. La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. *In*: FRANKLIN, B. (ed.). **Interpretación de la discapacidad**. Teoría e historia de la educación especial. Madrid: Pomares-Corredor, 1996,

SLEE, R. **La escuela extraordinaria, exclusión, escolarización y educación inclusiva**. Madrid: Ediciones Morata, 2012.

TRUJILLO, J. A.; RÍOS, A. C.; GARCÍA, J. L. (coord.). **Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana** (col. Textos del posgrado n.º 4). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., 2019.

VARGAS, J. J. P.; RAMÍREZ, J. J.; MESA, J. E. R. La investigación documental como sustento de la investigación social y educativa. **Reflexiones metodológicas de investigación educativa**, Bogotá, v.11, n.º 51, p. 107–138, 18 dez. 2020.

9

Delfina Benjamim Massangaie da Silva
Sónia Francisca Mussa Ussene

**Formação
de professores
e escolarização de
alunos com deficiência
em Moçambique:
estágio atual e desafios**

sumário

Resumo: Este capítulo tem como objetivo analisar o estágio atual e os desafios da formação de professores e escolarização de alunos com deficiência em Moçambique. Para a execução desse trabalho, consultaram-se obras bibliográficas e documentos referentes às políticas internacionais e nacionais sobre a escolarização de alunos com deficiência, assim como a formação de professores no país. Sendo assim, no estudo conclui-se que Moçambique introduziu nas instituições de formação de professores conteúdos relacionados a alunos com deficiência e necessidades educativas especiais e tem se pautado por uma formação continuada para os profissionais.

Palavras-chave: Formação de professores; Escolarização; Alunos com deficiência.

INTRODUÇÃO

Moçambique esteve sob a dominação portuguesa até meados da década de 1970. Dessa dominação resultou um sistema segregacionista e elitista, que promovia desigualdades sociais dentro do sistema colonial. Esse sistema começa a ser superado a partir de 1975, com a conquista da independência e são adotadas novas políticas educacionais, com foco na criação de um homem novo, livre da colonização e dotado de conhecimentos científicos, no contexto dos princípios do socialismo. A partir da segunda metade da década de 1980, começam a ser adotados os princípios da perspectiva capitalista.

Na década de 1990, com a eclosão de movimentos educacionais, como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a de Dakar (2000), o país foi impulsionado a repensar suas políticas educacionais, no sentido de responder a essas mudanças. Foi a partir desse período que os técnicos do Ministério da Educação começaram a participar dos encontros organizados pelo Instituto de Inovação Educacional de Portugal, para pensar nas possibilidades da inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino comum, nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), de modo particular em Moçambique.

Em 1998, em Moçambique, inicia-se a implementação do Projeto Escolas Inclusivas, a partir do qual os alunos com deficiência passam a ter acesso às escolas de ensino comum, conforme orientava a Unesco (1994). Um dos objetivos desse projeto era gerar experiências de atendimento e educação de alunos com deficiência e necessidades educativas especiais e formar professores para trabalhar nas 'escolas inclusivas'. É a partir dessa premissa que surge a seguinte questão: como está sendo pensada a formação de professores e escolarização de alunos com deficiência nas escolas de ensino comum, considerando as diretrizes internacionais e nacionais? Para responder a esse questionamento

decidiu-se analisar o estágio atual e os desafios na formação de professores e escolarização de alunos com deficiência em Moçambique.

Dado que o conteúdo do presente trabalho se refere a Moçambique, é pertinente referir que o país se localiza na África Austral. A cidade capital é Maputo – outrora Lourenço Marques. Segundo o Portal do Governo (2015), o país possui os seguintes limites geográficos: a norte, a Tanzânia; a noroeste, o Malawi e a Zâmbia; a oeste, países como o Zimbábwe, a África do Sul e a Suazilândia; a sul, a África do Sul; a leste, seção do Oceano Índico, designada por Canal de Moçambique. Ainda, de acordo com a fonte, no que diz respeito a economia, a mesma indica que os investimentos são direcionados para: agroindústria, agricultura, turismo, pesca e mineração.

O presente capítulo tem como objetivo geral, analisar o estágio atual e os desafios do processo de formação de professores e escolarização de alunos com deficiência em Moçambique, tomando como ponto de partida os pressupostos estabelecidos nos documentos normativos do país. Para a concretização desse objetivo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: (i) Verificar nos documentos normativos aspectos relacionados com a escolarização de alunos com deficiência em Moçambique; (ii) Discutir os aspectos relativos à formação de professores para a escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique; e (iii) Identificar os desafios enfrentados na formação de professores e escolarização dos alunos com deficiência no contexto moçambicano. Assim, levou-se em consideração os pressupostos apresentados na Declaração de Jomtien (1990), na Declaração de Salamanca (1994), na Declaração de Dakar (2000) e em documentos elaborados no contexto moçambicano.

Para a consecução do estudo, seguiu-se por um caminho exploratório que consiste na pesquisa bibliográfica e documental. Desta forma, ao cruzar-se os resultados de diversos materiais explorados como: obras de autores, artigos, legislação internacional, nacional

e documentos normativos sobre formação de professores e escolarização de alunos com deficiência, estes serviram de base para a análise a que se propõe levar a cabo, resultando deste modo, numa abordagem qualitativa. Segundo Yin (2016, p. 7), existem cinco características da pesquisa qualitativa, porém, para o presente trabalho, consideram-se duas, em que a primeira “[...] abrange condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam” e a segunda, destina-se a “coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência [...]” (YIN, 2016, p. 8). A pesquisa documental consistiu-se na análise dos dispositivos normativos que tratam das políticas educacionais no país. Gil (2008) considera que a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador obter uma informação ampla sobre o assunto pesquisado. Desse modo, realizou-se um levantamento bibliográfico, leitura e análise de trabalhos acadêmicos que discutem a temática.

Moçambique, à semelhança de outros países, considera a questão da educação e, conseqüentemente, a formação de professores, um assunto central no organograma político. Neste contexto, a escolarização de alunos com deficiência merece atenção, pois são sujeitos que têm sido alvo de discriminação e preconceito, além de enfrentar enormes dificuldades de acesso e permanência na escola. Destaca-se que algumas famílias ainda resistem em matricular os seus filhos ou familiares, temendo processos de exclusão e de rejeição.

Em termos estruturais, no primeiro momento deste trabalho faz-se a contextualização do lugar da pesquisa, especificamente apresentando os documentos que tratam desta temática, seguida pela apresentação dos documentos normativos que abordam a Educação Especial no país. No segundo momento, faz-se um debate sobre a formação de professores à luz da legislação, seguido pelos desafios enfrentados nesse processo, finaliza-se destacando algumas notas de fechamento.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA LEGISLAÇÃO MOÇAMBICANA

A Educação Especial tem-se transformado numa realidade, naquilo que concerne à legislação de Moçambique, entretanto ainda permanecem significativas resistências em relação a sua efetivação institucional (MICHELS, 2011). A finalidade da escola inclusiva consiste na construção de uma escola que acolhe, agrega conhecimentos e valores morais, eliminando, na medida do possível, todo tipo de barreira e discriminação.

A constituição da República de Moçambique, no seu Artigo 37, estabelece que os cidadãos portadores de deficiência¹⁹ gozam plenamente dos direitos consignados na Constituição e é tarefa do Estado promover a criação de condições para a aprendizagem (MOÇAMBIQUE, 2004). Moçambique, sendo um país signatário de vários documentos internacionais, aderiu aos princípios e diretrizes desses documentos, o que vem trazendo diversas mudanças nas políticas públicas educacionais. Como se pode verificar, a questão da educação de pessoas com deficiência é defendida pela Constituição da República e em outros documentos normativos do país.

Na década de 1990, com a eclosão dos movimentos educacionais, o então ministério responsável pela educação começa a promover políticas orientadas à inclusão escolar, em todos os subsistemas de ensino. Neste contexto, a Lei n.º 18/2018 do Sistema Nacional de Educação, define a Educação Especial como um conjunto de serviços pedagógicos educativos, transversais a todos os subsistemas de educação, de apoio e facilitação da aprendizagem de todo o aluno, incluindo daquele que tem necessidades educativas especiais de natureza física, sensorial, mental, múltiplas e outras, com base nas suas características individuais, com o fim de maximizar o seu potencial (MOÇAMBIQUE, 2018).

¹⁹ Terminologia usada na Constituição da República (MOÇAMBIQUE, 2004).

Vários documentos internacionais têm influenciado as políticas internas do país. A título de exemplo tem-se a Declaração de Jomtien, que reforça a ideia, segundo a qual, “todos têm direito a frequentar a escola” (UNESCO, 1990) e atribui ações prioritárias para todos os governos. A partir do discurso de educação para todos, promovido pela conferência, estabelecem-se novas metas para a educação, no contexto moçambicano.

O outro documento que teve um papel de destaque é a Declaração de Salamanca, pois possibilitou a substituição da expressão ‘integração’ pela expressão ‘inclusão’, passando a ser entendida como uma situação que introduz novos desafios para a educação além de afirmar para a pessoa com deficiência o direito de acesso à escola (UNESCO, 1994). A partir dessa concepção, a escola deve mudar sua forma de funcionamento, de modo a permitir a permanência do aluno com deficiência e necessidades educativas especiais, o que infere uma importante mudança de perspectiva.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (2000), realizada em Dakar, estabelece novas metas para o acesso à Educação Básica, reafirmando os compromissos assumidos na Declaração de Jomtien e reforça a questão do acesso ao ensino básico. A partir dessa orientação, o país reformulou o Plano Curricular do Ensino Básico, passando o ensino a ser organizado por ciclos de aprendizagem.

O Plano de Ação da Década Africana das Pessoas com Deficiência (2010-2019) incentiva a participação, igualdade e empoderamento das pessoas com deficiência na África. Por sua vez, a Estratégia de Educação Inclusiva para alunos com deficiência na África Austral (2017-2021) assegura que as questões relacionadas ao acesso à Educação Especial e de qualidade para os alunos com deficiência figuram como parte integrante das leis, políticas e programas de todos os Estados que são Membros da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC).

No contexto nacional, existem vários documentos que reforçam a necessidade da inclusão de alunos com deficiência nas escolas

de ensino comum. Desses documentos, destaca-se para o presente trabalho, a Política Nacional de Educação, que estabelece que os alunos com deficiência e necessidades educativas especiais podem frequentar as escolas de ensino regular, onde terão acompanhamento de professores preparados para o seu atendimento e, os casos considerados 'graves', devem frequentar as escolas especiais. Em relação à formação de professores refere-se que, dar-se-á "início da formação de professores para o ensino especial" (MOÇAMBIQUE, 1995, p. 4).

O Plano Estratégico de Educação, do período de 1999-2003, destaca que "o sucesso da inclusão vai exigir formação inicial e [continuada aos] professores em exercício, de modo a prepará-los para as exigências de ensinar um grupo ainda mais diverso de alunos" (MOÇAMBIQUE, 1998, p. 37). Percebe-se que há uma continuidade da ação iniciada na Política Nacional de Educação, estendendo-se essa formação para os professores em exercício. O documento em causa refere que serão formados professores itinerantes, que passam a desempenhar a função de professores de apoio nas escolas de ensino regular.

Dando seguimento às atividades iniciadas no período anterior, o Plano Estratégico da Educação de 2006-2011 reforça a necessidade de formação de professores, a integração de alunos com deficiência e necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular e faz referência a ligação entre a escola e a comunidade, afirmando que o "reforço da gestão das escolas e ligações sólidas com as comunidades são o elemento chave para uma inclusão com sucesso" (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 60).

Por sua vez, o Plano Estratégico da Educação 2012-2016, estendido até 2019, reconhece a complexidade da Educação Especial, referindo que "a implementação do conceito de escola inclusiva é complexa e exige competências e habilidades adicionais dos professores para lidar com diferentes habilidades físicas e cognitivas dos seus alunos" (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 46). Os três planos estratégicos de

educação acima referenciados têm o foco na formação de professores e na 'integração' de alunos com deficiência e necessidades educativas especiais, nas escolas de ensino regular.

O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 define como áreas prioritárias, a formação de professores para o ensino inclusivo de alunos com deficiência e necessidades educativas especiais; a adequação das infraestruturas e equipamentos escolares; a implementação de regulamentos que incentivam a aprendizagem de alunos com deficiência e necessidades educativas especiais; o reforço dos recursos e responsabilidades dos Centros de Recursos para a Educação Inclusiva; o recolhimento e tratamento de dados relativos a alunos com deficiência e necessidades educativas especiais, no âmbito da estratégia de monitoria e avaliação, com base nos resultados introduzidos pelo PEE 2020-2029; a sensibilização das comunidades educativas relativamente ao cumprimento do direito à educação dos alunos com deficiência e necessidades educativas especiais (MOÇAMBIQUE, 2020).

Por sua vez, a Estratégia de Educação Inclusiva e de Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020-2029) estabelece como uma de suas ações prioritárias, promover a capacitação dos profissionais, principalmente dos professores, para uma visão inclusiva de sua ação profissional; melhorar as condições de funcionamento das escolas, adaptando-as às exigências da inclusão educativa e criar redes de suporte ao processo de inclusão, que auxiliam as escolas e as famílias na sua ação (MOÇAMBIQUE, 2020).

Analisando os documentos normativos acima apresentados, compreende-se que estes são enfáticos ao apontar a formação de professores, como a chave de sucesso para a inclusão escolar. Trata-se de uma perspectiva que exige reflexão, pois tende a enfatizar um dos pilares do processo educativo, minimizando a importância associada, por exemplo, às questões que envolvem a gestão e a oferta de apoio especializado em suas diferentes configurações. O professor, de acordo

com essa perspectiva, acaba por concentrar sobre si, uma grande responsabilidade, o que pode constituir-se como um desafio para esse profissional, pois caberia a ele, construir uma prática pedagógica capaz de atender a todos os alunos, independentemente das suas particularidades (SILVA, 2021). Esse desafio intensifica-se quando é considerado o tipo de formação que é ofertada nas instituições formadoras.

A Lei n.º 18/2018 do Sistema Nacional de Educação (SNE) estabelece que é responsabilidade das instituições de formação assegurar um processo formativo integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto (MOÇAMBIQUE, 2018). A formação de professores é discutida por Manhiça (2005) ao constatar em sua pesquisa que esta problemática vai além dos conteúdos, ou seja, alguns formadores ainda apresentam certas limitações na área, o que constitui um desafio. É sobre este aspecto que desdobramos as discussões na próxima seção.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM MOÇAMBIQUE

O investimento na formação é importante para o processo de desenvolvimento de todos os sujeitos, em distintos aspectos humanos e conseqüentemente, no desenvolvimento da sociedade em que se inserem. Deste modo, urge uma educação de qualidade, para a satisfação das finalidades mencionadas anteriormente.

Diante da complexidade do trabalho docente, vários autores têm desenvolvido pesquisas, com o intuito de aprofundar saberes necessários aos docentes em formação, com enfoque no papel do professor e nas suas práticas. Nesse sentido, mencionam-se os trabalhos de

Tardif (2014), Freire (2015), Nóvoa (2011) e Perrenoud (1999), que têm defendido uma formação que contemple uma prática reflexiva, que é definida como lugar de produção da consciência crítica.

Em Moçambique, a formação de professores vem tomando diferentes rumos desde a proclamação da Independência, em 1975. O período pós-independência foi marcado por mudanças no sistema educacional, incluindo a formação de professores, como apontam Mugime *et al.* (2019). O período entre 1975-1976 configura um 'período de transição', devido à fuga maciça dos docentes estrangeiros e outros profissionais da educação com significativa qualificação. Isso levou o governo a contratar professores sem formação inicial, para suprir o problema da falta desses profissionais. No período de 1977-1991, designado por 'fase da consolidação' da formação de professores, sendo adotado o modelo que compreendia um período de dois anos e ofertado nos centros de formação de professores primários criados no país.

No que tange a qualidade, importa salientar que a discussão sobre a mesma tem sido recorrente nos debates em Moçambique. Desta maneira, a menção do professor e da sua formação coloca-se em pauta em diferentes espaços e contextos de discussão dos rumos políticos da educação. Isso corrobora nossa afirmação anterior, pois compreendemos que o professor é um dos intervenientes diretos no processo de ensino e aprendizagem. Parafraseando, o Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11, a qualidade de ensino, que se traduz em qualidade de educação, tem uma relação estreita com aspectos como boa formação dos professores e motivação dos mesmos (MOÇAMBIQUE, 2006).

Em 2007 houve necessidade de introduzir uma reforma no que se refere à formação de professores. Esta reforma contou com a colaboração da Universidade Pedagógica para a formação dos profissionais das instituições, bem como na elaboração dos respectivos currículos.

Desta forma, os graduados da 10^a classe²⁰ passaram por uma formação de um ano e que incidiu “no desenvolvimento de capacidades pedagógicas e de gestão das aulas e colocados no ensino primário” (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 47) Acrescenta a fonte que, os graduados da 12^a classe passaram igualmente por uma formação de um ano.

A incidência, em termos de capacidades, foi a mesma do grupo anterior, diferindo para a colocação, visto que estes últimos são colocados a lecionar as aulas no Ensino Secundário do Primeiro Ciclo (ES1). Esta reforma, refere-se aos programas do ensino à distância que darão oportunidade aos professores do ES1 de possuir um certificado, que os qualifica para lecionarem no Ensino Secundário do Segundo Ciclo (ES2). Para a atuação docente no ES2, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) enfatiza a necessidade de profissionais com formação na universidade. Sobre as temáticas a serem incluídas nestes níveis de ensino, Moçambique (2006, p. 47) adianta que “será incluído nos programas de Formação de Professores para o Ensino Primário e Secundário, matérias de Educação Especial e especial, saúde escolar e educação física”.

O Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11, induz para a necessidade de clarificação e regulação da tutela, como também o papel das Escolas Especiais a partir de um Diploma Ministerial. Este diploma deveria demarcar o papel e as responsabilidades dos dois ministérios encarregados da Educação Especial, a saber: o Ministério da Mulher e Ação social (atualmente, Ministério do Gênero, Criança e Ação Social) e o Ministério da Educação e Cultura (atual, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano).

No que concerne ao tempo de formação dos professores, de 1 ou de 3 anos, pensa-se ser um tempo reduzido se considerarmos, que existem outros aspectos relevantes para a formação e que se abordaram mais adiante. Retomando a questão do tempo, a citação seguinte consubstancia essa ideia:

20 10^a classe corresponde, no contexto brasileiro, ao nono ano de escolaridade

Analisados estes modelos de formação, pode considerar-se inadequados devido ao reduzido número de anos de formação, pois reconhece-se que não habilitam ao professor adquirir uma experiência didático-pedagógica que o leve a uma educação de qualidade, não obstante o facto de alguns não estarem imbuídos de vocação à docência [...] (NGUENHA, 2018, p. 12).

Se, por um lado, a formação de professores merece uma atenção especial, por outro, a formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência e necessidades educativas especiais, em escolas de ensino comum, exige uma atenção redobrada. Sustenta-se esse ponto de vista, conforme previsto na legislação nacional, ou seja:

a implementação do conceito de escola inclusiva é complexa e exige competências e habilidades adicionais dos professores para lidar com diferentes habilidades físicas e cognitivas dos seus alunos. Ao mesmo tempo, é necessário uma atenção especial às características físicas da própria infraestrutura da escola (PEE, 2012-2016, p. 43).

A inserção de conteúdos, acerca da Educação Especial, nos programas de formação de professores, vem sendo discutida desde o Projeto Escolas Inclusivas, onde se constatou que esses programas não abarcavam nenhum conteúdo sobre a Educação Especial. Na sua pesquisa, Chambal (2012) observou que não se introduziu a disciplina de Educação Especial nos currículos de formação inicial de professores, mas introduziu-se a disciplina de Psicopedagogia, em que os conteúdos da disciplina de Educação Especial foram transformados num subtópico da última unidade do curso. Segundo o ponto de vista do mesmo autor, houve uma redução acentuada de uma disciplina para uma temática tratada em poucas horas e sem uma bibliografia específica.

Nhapuala (2014) reforça a ideia anterior, afirmando que foram incorporados conteúdos relacionados às questões que envolvem a educação de alunos deficiência e necessidades educativas especiais e Educação Especial, na disciplina de Psicopedagogia, nos programas de formação

de professores. Outro aspecto apontado, pelo autor, refere-se ao fato de os conteúdos propostos na disciplina de Psicopedagogia estarem relacionados à discussão conceitual sobre necessidades educativas especiais, caracterização e identificação dos diferentes tipos de necessidades educativas especiais e as modalidades de atendimento a estes alunos.

No novo modelo de formação de professores e Educadores de Adultos, foram incorporadas as seguintes disciplinas: Necessidades Educativas Especiais, Língua de Sinais de Moçambique e Sistema Braille. Isso indica uma busca no sentido de criar condições para oferecer respostas à demanda da inclusão escolar. Cabe destacar que esta perspectiva de formação de professores está sendo implementada nas instituições formadoras desde o ano de 2020. Assim, a partir do exposto sobre a formação de professores pela análise dos documentos normativos, verificou-se que, para a escolarização de pessoas com deficiência na perspectiva da inclusão escolar, foram inseridos conteúdos que abordam a temática da Educação Especial.

Portanto, algumas Instituições de Ensino Superior no país, oferecem cursos de formação de professores, como é o caso da Universidade Pedagógica de Maputo e da Universidade Save. Nos cursos de Licenciatura é ofertada a disciplina de Necessidades Educativas Especiais, na qual são abordados conteúdos relacionados às deficiências e aos atendimentos específicos voltados ao conjunto de alunos com deficiência. Importa destacar ainda que a mesma disciplina também é ofertada no Doutorado, em Psicologia Educacional, segundo o Modelo Compacto do Plano Curricular (2020).

Por sua vez, na Universidade Eduardo Mondlane, na Faculdade de Educação, nos cursos de Licenciatura em Psicologia e no curso de Desenvolvimento e Educação de Infância, a nível de graduação, é ministrada a disciplina de necessidades educativas especiais. Nela são abordados conteúdos relacionados às deficiências, à identificação e ao atendimento desses alunos na sala de aula. Na mesma faculdade existe o curso de

Licenciatura em Língua de Sinais de Moçambique, que tem um componente curricular mais abrangente sobre a escolarização de alunos com deficiência. Em 2021, a nível da pós-graduação, introduziu-se o Mestrado em Educação Inclusiva, que tem como finalidade, preparar profissionais para o atendimento de pessoas com deficiência na sociedade.

Em função do exposto, considera-se que há um trabalho iniciado para se levar a cabo as diretrizes concernentes à escolarização de alunos com deficiência. As instituições de nível superior, dentro das suas possibilidades, buscam constituir um processo formativo que contemple aspectos fundamentais para a educação de alunos com deficiência em Moçambique. Destaca-se que as universidades de Moçambique estão, de forma gradual, inserindo em seus cursos de formação de professores, disciplinas relacionadas à escolarização de alunos com deficiência. E também introduzem cursos no nível da Pós-Graduação. Isso indica que há um movimento para que a temática da educação das pessoas com deficiência seja abordada, discutida, analisada e aprofundada na formação continuada.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Nesta seção, pretende-se apresentar, de forma breve, a necessidade e a importância da formação de professores para o atendimento da diversidade pela perspectiva da inclusão escolar. Um dos caminhos considerado efetivo na inclusão escolar, passa pelo investimento na formação inicial e continuada de professores. Deste modo, os programas de formação de professores inserem conteúdos sobre Educação Especial, aspectos pertinentes acerca da pessoa com deficiência e

necessidades educativas especiais, o que pode ser constatado no programa de formação de professores e educadores de adultos em vigor.

Como discutido na seção anterior, as diversas instituições de ensino superior, que formam professores, têm colocado nos seus programas disciplinas que abordam conteúdos de Educação Especial. De um modo geral, essas disciplinas abordam conceitos históricos da deficiência, pontuam documentos normativos sobre a inclusão escolar e, de forma reduzida, tratam das práticas pedagógicas e do atendimento desse grupo de alunos. Apesar desse esforço, percebe-se que a abordagem de temáticas relativas à educação de pessoas com deficiência nos cursos de formação docente ainda está muito aquém dos desafios de uma proposta educacional inclusiva. É necessário investir na formação continuada, de modo a atualizar a prática docente, como afirma Silva (2015) ao referir que:

[...] é fundamental pensar em processos de formação que levem em consideração a constituição de um professor que aposta na reflexão, compreendendo a não linearidade desse processo formativo, na medida em que ele se constrói a partir do contexto da ação docente e percebendo que o refletir ocorre nos entremeios a partir do processo formativo (SILVA, 2015, p. 62-63).

Para Reis e Silva (2011, p. 11), somente a formação acadêmica não é suficiente para o desenvolvimento de competências que garantem o sucesso de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos, visto que as competências para uma gestão inclusiva só poderão ser adquiridas por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva. A formação do profissional docente não pode estar restrita a conhecimentos específicos e, nem tampouco, extinguir-se na formação inicial. Entende-se que a docência requer investimentos em uma formação continuada em vista de poder assim, atentar de modo mais articulado aos princípios e aos desafios que englobam a inclusão de alunos com deficiência na escola. Claro que também nos questionamos se, os professores formados antes da introdução dos conteúdos

relativos à Educação Especial nos planos de formação e os que se formaram a partir da reconfiguração curricular, no exercício da docência têm investido em sua formação continuada?

Neste tensionamento, vale salientar que uma das autoras do presente artigo foi docente no ES1, durante vários anos e nunca passou por uma capacitação referente aos princípios e práticas da Educação Especial e da perspectiva de inclusão escolar. Para substanciar esse aspecto, Nguenha (2018, p. 46) afirma o seguinte:

De forma geral, a maioria dos professores são do nível superior e básico, cuja formação foi feita na UP ou no IMAP. Quanto à formação em NEE, tiveram como cadeira os professores formados pela Universidade, enquanto que os outros não possuem nenhuma formação nessa área. Alguns professores do Ensino Básico possuem uma capacitação que varia de uma semana a seis meses. No entanto, de todos eles, apenas três professores se beneficiaram da capacitação em NEE e um, no âmbito da implementação da política de EI em Moçambique.

Nguenha (2018) destaca ainda que, apesar de alguns professores não terem tido nenhuma formação ou capacitação, os mesmos possuem entendimento variado sobre a Educação Especial, que coincide com a política educacional em causa. A pesquisadora enaltece o entendimento dos professores acerca da inclusão escolar, mas enfatiza que parte da compreensão que o docente estabelece não se concretiza na prática pedagógica. Sobre a realidade de sala de aulas, afirma a autora que os professores usam a estratégia de colocar os alunos com necessidades educativas especiais à frente. Essa forma de organização na sala de aulas demonstra que “a forma de atuação metodológica dos professores diante dos alunos com NEE mostra que ainda não se conseguiu realizar reformas que resultem na aprendizagem das crianças com NEE” (NGUENHA, 2018, p. 62).

Noutra pesquisa realizada por Dossá (2019), quando questionadas as professoras sobre as estratégias ou atividades do dia a

dia da sala de aulas para facilitar a aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down (SD), as intervenientes do processo de ensino e aprendizagem indicaram o desenho, a pintura e os tracejados e acrescentaram que se baseiam em atividades livres a partir do interesse da criança. Esta constatação levou a pesquisadora a referir o seguinte:

Uma vez que a criança com SD tem uma capacidade reduzida de manter a concentração, utilizar o seu interesse para manter a motivação é uma estratégia eficaz. No entanto, há uma necessidade de tais atividades serem desenvolvidas com base nos objetivos pré-estabelecidos com vista ao desenvolvimento da criança, e não apenas para ocupar o aluno na sala de aulas. Daí a necessidade da elaboração do PEI que vai orientar o professor no trabalho a desenvolver (DOSSÁ, 2019, p. 40).

Ainda sobre as estratégias pedagógicas acionadas em sala de aula, Dossá (2019) afirma que como forma das crianças com deficiência participarem das atividades, a professora dá atenção e carinho por considerar relevantes no processo de inclusão. Neste contexto, em função da atividade do professor em sala de aula, a pesquisadora, em umas das suas conclusões, refere que:

Nas práticas pedagógicas adoptadas para facilitar a aprendizagem da criança com SD, verificou-se que os professores não estão capacitados para trabalhar com este tipo de necessidades em uma turma inclusiva. Sendo o professor uma figura importante no processo de ensino-aprendizagem, há necessidade de se promover uma formação consistente baseada na filosofia inclusiva, capaz de munir os professores de competências para práticas pedagógicas inclusivas e atitudes positivas em relação à inclusão. [...] a capacitação em estratégias didático-metodológicas para trabalhar com crianças com esta deficiência e a cooperação e colaboração com especialistas no processo de planificação do ensino-aprendizagem torna-se imprescindível. Pois, constatou-se que o sucesso da inclusão da criança com SD depende da qualidade dos estímulos que esta vai receber no meio escolar (Dossá, 2019, p. 54).

Por sua vez, Nguenha (2018, p. 73) num dos itens conclusivos advoga que “os professores experimentam uma sensação de incapacidade por falta de preparação para trabalhar com alunos com NEE e por falta

de colaboração dos pais e encarregados dos alunos”. Estes são alguns dos desafios que destacamos em relação à formação docente em Moçambique, considerando a política de inclusão escolar de alunos com deficiência. Certamente muitas questões permanecem, mas por meio da discussão aqui desenvolvida buscamos entrelaçar perspectivas e práticas no desafio de instituir uma educação de qualidade a todos.

NOTAS DE FECHAMENTO

Procurou-se, neste artigo, analisar o estágio atual e os desafios da formação de professores e educação das pessoas com deficiência em Moçambique. Para tal, discorreram-se bibliografias, documentos internacionais e nacionais referentes à educação de pessoas com deficiência e formação de professores, com intuito de dar visibilidade aos desafios que perpassam a educação em Moçambique.

Foi possível perceber que ao ratificar as leis internacionais sobre a educação de pessoas com deficiência, Moçambique, de forma gradual, está implementando conteúdos relacionados com a Educação Especial na formação de professores. Os docentes figuram como um dos intervenientes diretos no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. Assim, introduz-se nas instituições de formação de professores, disciplinas relacionadas com a Educação Especial, ao nível da graduação e pós-graduação. Os desafios para a formação de professores para a atuação próxima e efetiva na educação e desenvolvimento de pessoas com deficiência concretizam-se tanto na formação inicial, quanto no investimento em formação continuada. Sendo assim, considera-se deveras importante que se realize amplos investimentos na formação continuada, para que os docentes possam acompanhar as mudanças que vão ocorrendo em relação aos processos e práticas que englobam a inclusão escolar de alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

- CHAMBAL, Luís Alfredo. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- DOSSÁ, Atija Abdul Carimo. **Análise da Inclusão Escolar de Alunos com Síndrome de Down no Ensino Primário**: o caso da Escola Primária Completa de Bagamoyo. 2019. 84 f. Monografia (Licenciatura em Organização e Gestão da Educação na Universidade Eduardo Mondlane) – Faculdade de Educação. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2019.
- GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MANHIÇA, Carlos António. **As Políticas e as Competências para Educação Inclusiva**: O caso dos Formadores dos Institutos de Magistério Primário. 2005. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Adultos) – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2005.
- MECHISSO, Guedes; DENGGO, Alcido; NHAMPOSSA, Cláudio. **Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino Básico**. Universidade Save. Xai-Xai, 2019.
- MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 24, n.º 40, p. 219-232, 2011.
- MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo, 2004.
- MOÇAMBIQUE. **Lei do Sistema Nacional de Educação**. Imprensa Nacional. Maputo, 2018.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006 – 2010/11**: fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade. Maputo, 2006.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Estratégico da Educação 2012-2016**: vamos aprender construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique. Maputo: Académica, 2012.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação**. Maputo, 1995.
- MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico de Educação 1999-2003**: “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”. Maputo, 1998.
- MOÇAMBIQUE. **Portal do Governo de Moçambique**. Maputo, 2015.

MUGIME, S. M. J.; *et al.* Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S./], v. 27, n.º 149, 2019.

NGUENHA, Arlieta Manuel. **Análise dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de Educação Especial** – caso da Escola Primária Completa Kurhula (2017-2018). 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2018.

NHAPUALA, Gildo António. **Formação psicológica inicial de professores: atenção à Educação Especial em Moçambique**. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Universidade do Minho, Minho, 2014.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SILVA, Livia Ramos de Souza. Educação Especial: o desafio da formação de professores. **REVELLI** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas. [S./], v. 3, n.º 1, p. 07-17, março de 2011.

SILVA, Delfina Benjamim Massagaine da. **Educação Especial em Moçambique: uma análise das políticas públicas 1998-2019**. 2021. 150 f. tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação Continuada e Educação Especial: a Experiência como Constitutiva do Formar-se**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MAPUTO. **Modelo Compacto do Plano Curricular do Doutorado em Psicologia Educacional**. Aprovado na 3ª Sessão do Conselho Universitário. Maputo, 7 de Fevereiro de 2020.

YIN, Roberto K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

10

Alma Sandigo
Patricia Peterson
Kathleen Abou-Rjaily
Susan Stoddard

**Perspectives on
inclusion of students
with disabilities:**
policy in Spain and Portugal

**Perspectivas sobre a inclusão
de alunos com deficiência:**
política em Espanha e Portugal

sumário

Abstract: Inclusion of students with disabilities in education has been recognized by Unesco as a necessary action towards social integration. In alignment with UNESCO, Spain and Portugal have reformed policy and practice in the last decades with the intention of systematizing inclusion structures and pedagogy. This chapter synthesizes their process in moving forward in the continuum of inclusion. It is framed in a review of literature of historical events and perspectives of educational researchers of Spain and Portugal and the results of a case study conducted by the authors where data were collected through interviews, school visits, and parent meetings. The findings validate the importance of defining inclusion as a dynamic process that requires constant evaluation and systemic changes in perceptions, policy, and practice. The chapter also describes the possibilities Spain and Portugal have envisioned in collaborating with other nations using scientific research to reconstruct policy and rethinking practices for inclusion.

Keywords: Disability; Inclusion; Spain; Portugal.

sumário

Resumo: *A inclusão de alunos com deficiência na educação tem sido reconhecida pela Unesco como uma ação necessária para a integração social. Ao alinharem-se à UNESCO, Espanha e Portugal reestruturaram políticas e práticas nas últimas décadas com a intenção de sistematizar estruturas e práticas pedagógicas inclusivas. Este capítulo sintetiza seu processo de avançar no continuum da inclusão. Está enquadrado em uma revisão de literatura de eventos históricos e perspectivas de pesquisadores educacionais da Espanha e de Portugal, além de resultados de um estudo de caso realizado pelos autores. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, visitas escolares e reuniões de pais. Os achados validam a importância de definir a inclusão como um processo dinâmico que requer avaliação constante e mudanças sistêmicas nas percepções, políticas e práticas. O capítulo também descreve as possibilidades que a Espanha e Portugal vislumbraram ao colaborar com outras nações usando pesquisas científicas para reconstruir políticas e repensar práticas de inclusão.*

Palavras-chave: *Deficiência; Inclusão; Espanha; Portugal.*

INTRODUCTION

Inclusion of students with disabilities in general classrooms has been placed at the core of policy and school reforms that interrelate access to education with human rights under the presumption that all human beings are born free and equal in dignity and rights regardless of their backgrounds (AUDETTE; ALGOZZINE, 1992; MCLESKEY *et al.*, 1999; UNITED NATIONS, 1948; WALDRON *et al.*, 1999). Inclusion, as the process of removing systemic barriers to opportunities for quality education, is vital to strengthen individuals' voices in communities at all levels of social involvement and mobility (UNESCO, 2015).

The collective philosophy of inclusion of students with disabilities in general education classrooms is that it creates a unified educational system in which all students are educated together in high quality and age-appropriate classrooms in local schools (SALEND, 2016). The underlying concept of inclusion is that the general education teacher has the primary responsibility for educating students with disabilities. Within the general education classroom, in addition to the general education teacher, there may be other types of support from a paraeducator or a special education teacher (MASTROPIERI; SCRUGGS, 2018). Inclusion embraces the belief that instruction for students with disabilities should be developed around their abilities rather than their disabilities (FRIEND; BURSUCK, 2019). It is not just based on physical integration but also on the principles of social and instructional integration (WILSON, 1999).

This chapter highlights the challenges, perspectives, and possibilities of inclusion in Spain and Portugal from various sources including historical events, policy, practices, and personal views of educational leaders. Spain and Portugal are two European countries which have intentionally moved from the ideal of inclusive education to tangible inclusive policies and practices (ECHEITA; AINSCOW, 2011). Their experiences

in inclusive education can constitute the platform for rich dialogue among policy makers and education leaders. Their intention is to make access to education for individuals with disabilities not only a universal right but moreover a permanent reality.

CHALLENGES

“Inclusion will not emerge naturally from the current social order but as a result of conscious, reflective, and voluntary actions of schools and communities” (SANDOVAL *et al.*, 2021, p. 21). The greatest challenges for inclusion can be identified through the educational history of individuals with disabilities. In the history of the Iberian Peninsula, the precursors to inclusion occurred in the Middle Ages when Christianity established a humanistic view towards others influencing the acceptance of individuals with physical and cognitive disabilities within society (RAO *et al.*, 2014). Infanticide was rejected by the Catholic Church. As a result, to avoid abandonment, the Catholic Church sheltered individuals with special needs in asylums. In the early 1500's, Pedro Ponce de Leon was a pioneer in developing the first oral instructional method for people with hearing impairments.

The most systematic actions of Spain and Portugal towards the education of individuals with disabilities began in the early 1800's when individuals with hearing or vision impairments were segregated in specialized schools. Spain opened its first school for individuals who were deaf, El Colegio de Sordomudos de Madrid, in 1805 with the objective of providing skills to persons with hearing impairments so that they could become useful to society (CHAVES; SOLER, 1974). Portugal opened its Casa Pia de Lisboa school doors to persons who were deaf or blind in 1823. Later, at the beginning of the 1900's, other schools were opened in both countries for individuals with cognitive disabilities. While these were steps to provide education for persons with disabilities, the

philosophy and foundational beliefs were still grounded in segregating these individuals rather than including them in general education schools and routine activities of life in their community.

In the late twentieth century, as the education of individuals with disabilities began to be systematized in Spain and Portugal, a collective awareness of social integration became a center of attention in politics. Challenges for successful implementation of inclusion also became evident. These challenges led to the document called the Declaración de Salamanca (WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION, 1994).

The recognition of the Declaration of Human Rights of 1948 (UNITED NATIONS, 1948) brought a collective awareness for national social integration. In 1955, the Spanish National Board of Education proposed the development of a plan for special education. Although the Nationalist government of Francisco Franco had stopped the impetus for the ideals of social inclusion in Spain, the urgency to rectify human rights became a central political effort in the 1980's (RAO, *et al.*, 2014). As nations, Spain and Portugal recognized that to address social inclusion, a reform of the school systems was imperative. The first steps in addressing inclusion were to identify the challenges. Spain and Portugal recognized that the ways schools responded to the needs of students with disabilities resulted in discriminatory actions. Students were either segregated in specialized institutions, assigned to shared physical spaces but with no social integration, or placed in mainstream classrooms with no accommodations or modifications. In some instances, students with disabilities did not participate at all in schools. These responses offered no academic and/or social support for students with disabilities. The framework of the Declaración de Salamanca summarizes the consequences of not responding to the needs of all children as detrimental to those children and society in general,

A child centered pedagogy may serve to stop the waste of resources and the destruction of hope that are a result of an education

of poor quality and the belief that “what works for one, works for all”. Schools that are child-centered are the foundation of a society founded in individuals that respect the dignity and the differences that exist in all human beings (WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION, 1994, p. 7).

The greatest challenges Spain and Portugal were facing was in reforming education at a systemic level that could positively affect policy, practices, and culture. Spain and Portugal recognized that inclusion for students with disabilities required policy that enforced sustainable structures and allocated appropriate funds for effective inclusive educational models for students with disabilities with principles of normalization, services, and individualized education (JIMENEZ; VILÀ, 1999). The most urgent challenges also included changes in teacher preparation programs and engaging the community and parents in the educational decision-making of their children (ECHEITA; VERDUGO, 2005).

In a study conducted in Spain and Portugal by Peterson *et al.* (2016) both countries noted a lack of effectiveness measures for current inclusion models as well as the quality of the models. Student success for inclusion was measured by how well the student adapted to the school placement and/or curriculum. Achievement data were often not reported. The final theme addressed challenges in teacher preparation. Universities in Spain and Portugal described teaching collaborative practices for inclusion in higher education, but schools did not have the systems in place to support application of these practices. Special education and general education teacher preparation were generally separated (PETERSON *et al.*, 2016).

According to FEAPS (2009), ongoing challenges for inclusion in Spain and Portugal relate to the limited funding and insufficiency of structural supports which restrict the application of inclusive practices. Another challenge can be seen in the lack of accountability by school administrators in the monitoring and distribution of resources. The justification for defining and distributing resources is often based on the categories of

differentiation and expertise rather than on inclusionary principles. Educators who advocate for inclusion of students with disabilities suggest a more flexible and adaptable curriculum. This internal change would go beyond merely the placement of students in general classes and would strongly promote access to education and attention to the specific functional and academic needs of individuals with disabilities (FEAPS, 2009).

PERSPECTIVES

Inclusion is a process. It must be seen as a constant quest of improving our responses to student diversity. [...] It is right to assume that time is a factor that must be taken into account and that changes will not happen from one day to another, that situations of confusion, contradictions, and 'turbulences' may be expected. (ECHEITA; AINSCOW, 2011, p. 32)

Spain and Portugal's current perspectives about inclusion of students with disabilities are connected to their most current policies and collaborative efforts within their own countries and with other nations.

SPAIN'S POLICY RELATED TO INCLUSION

As the civil rights movement expanded through the world, Spain became a leader in the dialogue and construction of a framework of action for the education of students with disabilities. The Declaración de Salamanca of 1994 in which 25 nations participated, including Portugal, reflects Spain's disposition towards a school reform that, for the first time, valued inclusion of individuals with disabilities as a critical component of the educational system. The Declaración de Salamanca states that,

All children of both genders have the fundamental right to an education and opportunities to reach and maintain acceptable levels of knowledge must be given to them,

Every child has individual characteristics, interests, capacities, and learning needs,

The educational systems must be designed and applied in manners that encompass their different characteristics and needs,

People with special academic needs must have access to mainstream schools, which should integrate a child-centered pedagogy capable of meeting such needs,

Mainstream schools with an orientation of integration are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society, and achieving education for all; moreover, it provides an effective education to the majority of children and improves the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system. (WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION, 1994, p. viii-ix).

Building on the Declaración de Salamanca, the Ley Orgánica n.º 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) translated in English as Organic Policy of Education directly addressed the education of students with disabilities (ESPAÑA, 2006). LOE continues the process that began three decades ago from segregation to integration to inclusion. Three fundamental and interrelated principles frame LOE: (1) the quality of education as a means to equity; (2) the need for collaborative efforts among entities including higher education institutions and parent organizations as the forces of educational reform; and (3) the alignment with UNESCO's guidelines and goals (ESPAÑA, 2006).

Title II of the Ley Orgánica focuses on the education of students with disabilities requiring a different education emphasis and allocates resources for inclusion and integration under the belief that attention to diversity is a need that encompasses all educational stages and all students. In other words, "it is about reflecting on the diversity of our

students as a principle and not as a medium that benefits the needs of just a few” (ESPAÑA, 2006, p. 10).

Title II of the Ley Orgánica defines a student with disabilities as “those that need special education or specific support and educational attention derived from disabilities or behavioral issues for a period of their schooling or throughout their schooling until they reach 21 years” (ESPAÑA, 2006, p. 52). The Ley Orgánica also gives school administration the authority to distribute resources that will equip educators with the skills, knowledge, and tools to meet the needs of students with disabilities. Education for students with disabilities should be provided in regular mainstream classrooms unless the needed service cannot be provided within the structures of the mainstream classroom or school. This law requires compensatory instruction to students who are disadvantaged due to low socio-economic status, cultural and geographic differences, and marginalized ethnicities. The Ley Orgánica also mandates early intervention and evaluative systems to support the curriculum and modality of instruction in the least restrictive environment (ALONSO; AGUILELLA, 2012).

Considered one of the most inclusive educational systems in Europe, Spain offers special education to all individuals from 0 to 21 years old. Students with special needs are classified into the categories of hearing disability, motor disability, intellectual disability, visual disorder, pervasive developmental disorders, and severe behavioral and personality disorder. Students with high intellectual abilities (gifted) are considered students with special needs and are serviced through extracurricular activities and/or extended or enriched curriculum. The goals of special education includes readiness skills for elementary and vocational and career skills in secondary for a transition to adult programs (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2009).

Services for children with disabilities begin on a cost-free voluntary basis in early childhood from ages 0-3 and preschool education for students ages 3-6 in a three-year cycle. Compulsory education for all students including students with disabilities is available from 6-16 years old for primary and secondary education. In addition, transition education services into adulthood programs for students with disabilities are available for these students until age 21. Secondary education is offered through three different tracks: (1) Compulsory Secondary Education (leads into certification), (2) Bachillerato, which complements Compulsory Secondary Education, and (3) Vocational training (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2009).

The underlying concept of inclusion in Spain is that the general education teacher has the primary responsibility for educating students with disabilities. However, if there is a justification in the student's Individualized Education Program (IEP), the student may also receive services in another setting such as a resource room. This would be viewed as an ancillary service with the general education classroom as the primary placement for the student's education. Within the general education classroom, in addition to the general education teacher, there may be other types of support from a paraeducator or a special education teacher. Students with disabilities then, may be placed in almost full inclusion in mainstream classrooms with regular curriculum and interventions. They can also be placed in self-contained classrooms with ongoing academic and social support for part of the day and in mainstream classroom for the rest of the day. Students with disabilities may be placed in public and/or private schools (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2009). Although the intention of inclusion is generally present in school systems in Spain, curriculum, instructional practices, and levels of inclusion vary greatly among schools and regions resulting in different levels of effectiveness of inclusion (GARCÍA PASTOR, 2003).

PORTUGAL'S POLICY RELATED TO INCLUSION

Inclusive education of students with disabilities in Portugal is encompassed within the public education system. Public education in Portugal is free and compulsory until the age of 18. The education system is divided into four tiers: Pre-primary, basic, secondary, and higher education. The first three tiers, which include compulsory education, are governed by the Ministry of Education. Higher education is controlled by the Ministry of Technology, Science and Higher Education.

Pre-Primary school is equivalent to kindergarten or nursery in other countries. In Portugal, these early education schools are not compulsory and children may attend from the age of three to five but are not required to attend. Parents can choose to send their children to a state-owned or private kindergarten. At age six, all children are required to start with primary school. The compulsory education ends with secondary school which is finished at the age of 18. The education of persons with Special Educational Needs (SEN) in Portugal considers individuals with autism spectrum disorders, deaf-blindness, hearing impairment, visual impairment, intellectual disability, severe motor limitations, severe emotional and behavioral disorders, learning difficulties and disorders, communication disorders, head trauma, multiple disabilities, and other health impairments. These specific conditions are identified through an assessment by an interdisciplinary team (RODRIGUES, 2003; RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011).

Since the 1960s, Portugal has encouraged the education of students with disabilities in regular educational settings (SANCHES; TEODORO, 2006). As would be expected, these first attempts called "integration" started with individuals with vision and hearing impairments (SILVA, 2009). After the Carnation Revolution in April 1974 which put an end to the Colonial War and the dictatorship regime that Portugal was experiencing, this momentum for integration grew. As a

result, integration began to benefit through more policies that increased its dissemination. Next, special education teams emerged that were formed by teachers who supported the enrollment and attendance of all students – with or without disabilities – in the regular school (RODRIGUES, 2003; RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011).

In 1991, The Decree-Law n.º 319 (August 23) was published. This law was enacted with the aim of regulating the attendance of students with disabilities in regular schools. Decree-Law n.º 319 thereby updated the national guidelines to put Portugal in accordance with the evolving international concepts related to inclusive education rights of students with disabilities. This law represented a major advance in inclusive education in Portugal by establishing the possibility of having different curricula according to the conditions of a student's disability. Under this law, the common school was seen as an adequate response for the education of all students. In 1997, directly impacted by the historic Declaración de Salamanca of 1994 and mandated by UNESCO, the word "inclusion" started to be used in Portuguese legislation. In Portugal by this time in 1997, there already existed a well-developed special education network whereby thousands of students with different types of disabilities including intellectual disabilities were being educated in the regular school system (CORREIA, 2008; RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011).

In 2008 with the enactment of the Decree-law n.º 3/2008, this new legislation revoked the old legislation of the Decree-Law n.º 319/91. According to Rodrigues and Nogueira (2011), this 2008 Decree-Law recommends the use of a single official document for students with disabilities called an Individual Educational Program (PEI) which establishes the educational responses and required forms of evaluation for each student. This PEI is prepared by teachers and psychologists and must be agreed upon by the student's family. The 2008 law also creates an Individual Transition Plan that connects to the PEI by preparing secondary school students with disabilities for post-school integration. The Individual

Transition Plan is designed to prepare secondary school age students whose educational needs prevent them from acquiring the learning and skills defined in the common curriculum with the necessary life skills for post-secondary education, work, life, family, and community.

Students with more complex issues such as multiple disabilities and autism spectrum disorder attend specific units in the regular school. These units generally include six students, one or two special education teachers, and an educational assistant. The various activities in these special units encompass part of the school day for the students, but for another portion of the day the students attend regular classes together with their peers without disabilities. In certain cases, an Individual Specific Curriculum is prepared that provides adjustments and adaptations that may not relate directly to the normal curriculum. These specialized units are areas where students with more difficulties have specific support in addition to attending regular classes to the maximum extent possible.

Portugal's education system also contains Resource Centers for Inclusion which are facilities often housed in former special education units. These Resource Centers for Inclusion provide support to schools by facilitating the intervention services of physiotherapists, speech therapists, occupational therapists, and psychologists. To further enhance assessment and learning, Information and Communication Technologies Resource Centers equip students with disabilities, teachers, and other service providers with the necessary support for utilizing digital and assistive technologies (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011).

Currently in Portugal, the Decree-Law n.º 54/2018, called the "new" educational system, is based on pedagogical differentiation. As such, this law calls for schools to address the educational needs of all students, regardless of the existence of a diagnosis of a specific learning disorder and/or other issue of a permanent or temporary nature (PORTUGAL, 2018).

POSSIBILITIES

Today, the social value of inclusion is unquestionable (UNESCO, 2020b). It is established that inclusion in education is imperative in societies that attempt to recognize the social value of all individuals and their rights to equal access to quality of education under laws and traditions (GÖRANSSON; NILHOLM, 2014). While policy and practice follow the spirit of inclusion and school systems move towards inclusive models of instruction, Spain and Portugal will continue to face existing and new challenges. Yet, if the assumption is that inequalities are formed within systems, then the solutions to equality are also found in such systems. Education, as a system, creates barriers and at the same time, has the power of bringing down such barriers too. Currently, Spain and Portugal have set as next steps, 1) defining effective structures to engage in research and data collection, 2) collaborating with other nations to identify the characteristics of effective inclusion models, and 3) transforming the perspective that inclusion only benefits students with disabilities into embracing inclusion as a positive movement for all students, whether they have disabilities or not (ECHEITA; AINSCOW, 2011).

In working with other nations, Spain and Portugal have greater access to information, collective knowledge, and resources. Indeed, the greatest changes Spain and Portugal have experienced in the process of inclusion has been in the last two decades. In most recent recommendations, Unesco (2020b, p. 37) suggests the evaluation of social, economic, and cultural mechanisms that a country uses and could use to advance inclusion through:

Action 1: Establish clear definitions of what is meant by inclusion and equity in education

Action 2: Use evidence to identify contextual barriers to the participation and progress of learners.

Action 3: Ensure that teachers are supported in promoting inclusion and equity.

Action 4: Design the curriculum and assessment procedures with all learners in mind.

Action 5: Structure and manage education systems in ways that will engage all learners.

Action 6: Involve communities in the development and implementation of policies that promote inclusion and equity in education

These recommendations require a reevaluation of policies that affect the education system to better allocation of funds, expansion of centers, and greater support for research and teacher preparation centers.

At the institutional level, schools have the power to continue moving forward in the process of inclusion through culture, curriculum, and practices. Inclusion looks different among regions and schools resulting in different definitions and levels of success. The need is then, not in establishing its value, but in defining the characteristics of effective models of inclusion using valid and reliable research methods and tools. Spain and Portugal, together with other nations under UNESCO, are considering the crafting of guides and tools that can unify language and understanding of effective inclusionary models of structures and practices (MARTÍNEZ *et al.*, 2010; UNESCO 2017). New ways of thinking about inclusion signals a new paradigm moving away from the belief that the failure of special education programs up to this point has been the result of the characteristics of students and their families and instead, focusing on analyzing and destroying the barriers that limit the access to an education of quality through an inclusive culture and inclusive practices (BOOTH; AINSCOW, 2002; SANDOVAL *et al.*, 2021).

Possibilities exist at all levels of the education system with equal importance, but without a doubt, educators' pedagogical and cultural practices are essential in the process of inclusion. Pegalajar and

Colmenero Ruiz (2014) point out the influence of teachers' attitudes and perceptions on special education shape purposes and practices. Although educators generally see inclusion as a pillar of education, they tend to characterize it as a deficit, as if inclusion benefits only students with disabilities rather than all students. Attitudes with a deficit perspective of educators and peers toward special education impedes the intrinsic benefits that the right to inclusion could bring (MARTÍNEZ *et al.*, 2010). One may also infer the opposite, having a positive attitude and perspective toward students with disabilities and special education facilitates the enjoyment that inclusion can bring. To improve perspectives and practices of inclusion in classrooms, Sandoval *et al.* (2021) suggest addressing culture, curriculum, and practices through three dimensions: (1) by facilitating spaces for teacher collaboration and critical reflection, (2) including students' voices, (3) and collaborating with family and community.

CONCLUSION

Inclusion has been a response to the inequalities caused by exclusions constructed and systematized by society (UNESCO, 2020a). The process of inclusion is a constant evaluation to identify barriers that affect participation, access, and improvement of academic outcomes. Inclusion is a continuous effort of eliminating these barriers with the students in mind rather than the institution (SANDOVAL *et al.*, 2021).

Even though a country has policies in place, change will not happen until all the stakeholders embrace the principles of inclusion in their daily work (ECHEITA; AINSCOW, 2011). In his analysis of educational policy, Moriña (2002) contends that the history of the inclusion process reflects the importance of policy as the first impulse of change that comes before a collective educational movement. Although Moriña (2002) suggests the need for criteria to define the effectiveness of

inclusion, he points out that when a decrease of exclusion in schools is evident, this signifies an increase in effective inclusive programs.

The educational policies of Spain and Portugal have evolved from a historical period of segregating students with sensory and cognitive disabilities to integrating them in programs that shared the physical spaces with mainstream students. As human rights became the focus of societal movements reflected in the Declaration of Human Rights of 1948, Spain and Portugal moved into an ideal of inclusion in least restrictive environments. From segregation to integration to inclusion, Spain and Portugal began to reform their definition of inclusion of students with disabilities in education and to expand the determiners of who needed to be served (GARCÍA PASTOR, 2003; ALONSO; AGUILELLA, 2012).

Currently, both countries have joined global efforts with other nations towards inclusion under UNESCO. These efforts have produced significant collaborative results culminating in more effective ways to implement the inclusion of students with disabilities in local community schools. Spain and Portugal recognize that inclusion is a process, and as such, both countries have engaged in a continual cycle of reflection, action, and evaluation. The definition of inclusion and description of its characteristics are dynamic and will continue to change with new events and new social challenges. By embracing these challenges, Spain and Portugal will continue to discover new possibilities to refine and increase inclusive practices with the goal to improve educational outcomes for individuals with disabilities.

Through perceiving inclusion as a dynamic process rather than a dichotomy, Spain and Portugal have advanced towards the ideals of inclusion while recognizing that they still have further improvements to make. It is hoped that educators in other countries who are implementing inclusion programs in their schools will benefit by looking at the experiences, successes, and continued challenges faced by general and special educators who are implementing inclusion programs in the Iberian Peninsula.

REFERENCES

- ALONSO, M. A. V.; AGUILELLA, A. R. The perspectives of students with intellectual disabilities, families and professionals on inclusive education in Spain. **Revista de Educación – Madrid**. v. 358, p. 450-470, 2012.
- AUDETTE, B.; ALGOZZINE, B. Free and Appropriate Education for All Students. **Remedial and Special Education**, [S.l.], v. 13, n.º 6, p. 8–18, nov. 1992.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. England: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2002.
- CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. Porto: Porto Editora, 2008.
- CHAVES, T. L.; SOLER, J. L.; Pedro Ponce de León, first teacher of the deaf. **Sign Language Studies**, [S.l.], n.º 5, p. 48–63, 1974.
- ECHÉITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **TEJUELO: Didáctica de la Lengua y la Literatura**, v. 12, p. 26-46, 2011.
- ECHÉITA, G.; VERDUGO, M. Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España: entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. **Siglo Cero**, [S.l.], v. 36, n.º 1) p. 5-12, 2005.
- ESPAÑA. **Ley Orgánica n.º 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**. 2006.
- EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. **Separate special provision**. 2009.
- FEAPS. **La educación que queremos**. 2009.
- FRIEND, M.; BURSUCK, W. **Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (8th ed.)** Boston: Allyn and Bacon, 2019.
- GÖRANSSON, K.; NILHOLM, C. Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. **European Journal of Special Needs Education**, [S.l.], v. 29, n.º 3, p. 265–280, 3 jul. 2014.
- JIMÉNEZ, P.; VILÀ, M. **Special education and diversity education**. Málaga: Aljibe, 1999.

MARTÍNEZ, R.; HARO, R.; ESCARBAJAL, A. Una aproximación a la educación inclusiva en España. **Revista Educación Inclusiva**, [S.l.], 3(1), p. 149-169, 2010.

MASTROPIERI, M.; SCRUGGS, T. **The inclusive classroom**: Strategies for effective differentiated instruction (6th ed.). Londres: Pearson, 2018.

MCLESKEY, J.; HENRY, D.; HODGES, D. Inclusion: What Progress is Being Made across Disability Categories? **TEACHING Exceptional Children**, [S.l.], v. 31, n.º 3, p. 60–64, jan. 1999.

MORIÑA-DÍEZ, A. El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. **Revista de educación**, [S.l.], n.º 327, p. 395–416, 2002.

PASTOR, C. G. Segregación, integración e inclusión. **Más Allá de la Educación Especial**, [S.l.], 55(1), p. 9-26, 2003.

PEGALAJAR PALOMINO, M. C.; COLMENERO RUIZ, M. J. Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. **Enseñanza & Teaching**, [S.l.], v. 32, n.º 2, p. 195-213, 2014.

PETERSON, P.; SÁNDIGO, A.; ABOU-RJAILY, K.; STODDARD, S. International perspectives on inclusion of students with disabilities: Policy and practice in Spain and Portugal [Conference presentation]. **American Educational Research Association 2016 Conference**, Washington, DC. 2016.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 54/2018**. 2018.

RAO, S.; CARDONA, C. M.; CHINER, E. Special Education Today in Spain. **Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe**, [S.l.], p. 147–180, 2014.

RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação Especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.l.], v. 17, n.º 1, p. 3–20, abr. 2011.

SALEND, S. **Creating inclusive classrooms**: Effective and reflective practices (8th ed.). Saddle River: Pearson Education, 2016.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Inclusão escolar: Conceitos, perspectivas e contributos. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 8, p. 63-83, 2006.

SANDOVAL, M.; MUÑOZ, Y.; MÁRQUEZ, C. Supporting schools in their journey to inclusive education: review of guides and tools. **Support for Learning**, [S.l.], v. 36, n.º 1, 2021.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 13, n.º 13, 2009.

UNESCO. **Incheon Declaration – Education 2030**: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. 2015.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. 2017.

UNESCO. **Inclusion and education**: All means all. 2020a.

UNESCO. **Towards inclusion in education**: Status, trends, and challenges: The UNESCO Salamanca statement 25 years on. 2020b.

UNITED NATIONS. **Universal declaration of human rights**. 1948.

VEIGA, C. V.; FERNANDES, L. M.; VERDUGO, M. A. Nota Introdutória: Mais Investigação, Melhor Inclusão. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, [S. l.], v. 8, n.º 2, p. 7-17, 2021.

WALDRON, N. L.; MCLESKEY, J.; PACCHIANO, D. Giving Teachers a Voice: Teachers' Perspectives Regarding Elementary Inclusive School Programs (ISP). **Teacher Education and Special Education**: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, [S.l.], v. 22, n.º 3, p. 141–153, jul. 1999.

WILSON, T. D. Models in information behaviour research. **Journal of Documentation**, [S.l.], v. 55, n.º 3, p. 249–270, ago. 1999.

WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. **Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs**. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. UNESCO & Ministerio de Educación y Ciencias, 1994.



Andréa Matos Zenari
Lisandra Almeida da Silva

**Atendimento
Educativo
Especializado na
educação infantil:**
dos aspectos legais à prática pedagógica

sumário

Resumo: O presente capítulo trata da importância da Escola de Educação Infantil e o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Busca resgatar a legislação pertinente ao tema destacando, na sequência, o acompanhamento e intervenção na primeira infância considerando a Bioecologia do Desenvolvimento e da Neurociência. Reforçar a parceria necessária entre os serviços como forma de trabalho cooperativo entre a família, os professores da escola infantil, do AEE, os profissionais da saúde e da assistência social. Por fim, apresentar o Plano Educacional Individualizado (PEI) como registro documental do AEE, que contempla as singularidades no desenvolvimento das crianças, apontando os objetivos e as necessárias adaptações curriculares. Este estudo, de abordagem qualitativa e perfil exploratório, utiliza-se da pesquisa documental como procedimento metodológico e propõe-se a um aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002).

Palavras-chave: Escola Infantil; Desenvolvimento Infantil; Atendimento Educacional Especializado.

A ESCOLA COMO UM DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS

Ao longo dos anos, a Escola de Educação Infantil vem sendo reconhecida como espaço importante para o desenvolvimento das crianças, tanto por instrumentos legais quanto pela sociedade. Nesse espaço, elas convivem com os seus pares, imersas em processos relacionais que, cotidianamente, irão se constituindo, mediados por seus professores.

Em âmbito nacional, a Constituição de 1988 foi um marco, pois reconhece como direito da criança e dever do Estado o acesso à educação em creches e pré-escolas. Da mesma forma, a lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/96 (LDBEN), ratifica e complementa esta posição, pois estabelece o direito de todos à educação, sendo o dever do Estado e da família promovê-la. Ainda, conforme a LDBEN (1996), em seu artigo 29º, a Educação Infantil tem “a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade”.

Conforme Zortéa (2011, p. 48) a Escola Infantil é considerada uma importante “instância geradora de experiências sociais significativas”. Experiências nas quais as crianças estão acompanhadas por outras crianças na presença de adultos, mediadores das interações, dos desafios, potencializadores do processo de ensino-aprendizagem e da diminuição de barreiras para todos. Ainda, segundo a autora, é na escola que:

[...] a criança experimenta o pertencimento à categoria infância, ocupando seu lugar de ator e de agente social que se empenha na construção de sua própria ordem infantil. A escola é o espaço de construção desta vida coletiva com seus pares (ZORTÉA, 2011, p. 49).

A obrigatoriedade do ensino é estabelecida a partir dos quatro anos de idade, conforme a Lei n.º 12.796/2013, mas o ingresso na escola em idade anterior (0 a 3 anos – faixa etária de creche) já oportuniza a exposição a riquíssimas vivências e aprendizagens com seus pares, além de, para algumas crianças, constituir-se em espaço protetivo e de vínculos saudáveis, considerando a vulnerabilidade social²¹ em que vivem muitas famílias brasileiras.

A Educação Infantil no país possui como orientadores do trabalho, seja para gestores ou para professores, documentos de abrangência nacional como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)²², através da Resolução n.º 5 de 2009, além de também integrar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016)²³ que se constitui em um “documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (BRASIL, 2016, p. 7). Tais documentos possibilitam estruturar o trabalho a partir de um referencial teórico construído por meio de coletivos ampliados de discussão da sociedade civil considerando as faixas etárias e singularidades de cada nível.

Considera-se fundamental que o profissional atuante na Educação Infantil se mantenha atualizado, em contínua formação, contemplando, em seu planejamento, os contextos e realidades das crianças,

21 Segundo a Política de Assistência Social (PNAS), encontram-se em vulnerabilidade social e riscos e constituem-se público-alvo das políticas de assistência social e de proteção básica a população que vive na “pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras)” (BRASIL, 2004, p. 33).

22 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 11).

23 Base Nacional Comum Curricular é um documento, fruto de um amplo processo de debate e negociação com diferentes representantes da educação e da sociedade brasileira, construiu-se a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos evidenciados nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2016, on-line).

respeitando suas culturas, seus modos de vida, ciente das concepções teóricas e epistemológicas que subjazem a ação educativa com vistas a promover verdadeiros contextos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola infantil é um espaço fundamental para o desenvolvimento das crianças, onde as diferentes experiências e experimentações, oportunizadas por este coletivo, enriquecem sua formação como sujeito.

No que se refere ao atendimento das crianças com deficiência²⁴, observa-se nas políticas de inclusão, de um modo geral, que, em muitos países, há uma trajetória com mudanças constantes de paradigmas. As mudanças costumam seguir um padrão de evolução, obedecendo uma sequência semelhante no movimento histórico, passando da exclusão total e segregação dos sujeitos a uma visão paternalista e protetora, até avançar à consideração das pessoas como sujeitos de direitos, independentemente das suas condições físicas e intelectuais.

O Brasil também vem registrando, na sua história, diferentes etapas com o desenvolvimento de políticas públicas que avançam a partir do compromisso assumido como país signatário²⁵ de documentos constituídos em eventos internacionais que afirmam sobre a necessária inclusão das pessoas com deficiências em todas as esferas da sociedade, destacando seus direitos sociais e educacionais fundamentais.

Três importantes documentos destacam-se no cenário da construção das políticas brasileiras inclusivas: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999).

24 Para fins legais, segundo a LBI, no seu 2º artigo, pessoa com deficiência é “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, on-line).

25 Trata-se da assinatura no documento ao qual o país concorda com o conteúdo apresentado. Significado disponível em: <https://www.significados.com.br/signatario/>. Acesso em: 07 fev. 2022.

Realizada na Tailândia, a Declaração sobre a Educação para Todos (1990) tem como princípio maior sinalizar o necessário acesso de meninas, meninos, homens e mulheres à universalização da educação pautada em princípios equitativos que satisfaçam as necessidades de aprendizagem como condição para o desenvolvimento humano e participação digna da vida em sociedade²⁶. A Declaração de Salamanca (1994), elaborada na Espanha, referenda o que antes foi afirmado no que se refere à disponibilização ampliada de recursos e necessária articulação de ações com vistas a “assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio” (UNESCO, 1994, p. 42). Enfaticamente, evidencia também a importância da formação dos professores em serviço, com destaque, inclusive, para aqueles que se preparam para o exercício da docência.

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999), realizada na Guatemala, firma-se no âmbito da garantia dos direitos da pessoa com deficiência na nossa sociedade de forma mais efetiva, pois é promulgada por meio do Decreto n.º 3.956, em 2001. Este decreto destaca em seu artigo 1º, item b, que não configura discriminação “a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência”. Naquele momento da história, o decreto considerou a necessária previsibilidade de um atendimento equitativo da pessoa com deficiência.

Os destaques acima são exemplos de alguns documentos que embasaram programas, ações e políticas nacionais que, por sua vez, desdobraram-se em outros tantos instrumentos legais desenvolvidos nos estados e municípios da federação, orientando e instrumentalizando

26 Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 12 fev. 2022.

as práticas inclusivas nos vários níveis de ensino, prevendo medidas para diminuição ou remoção de barreiras.

Desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Especial é um referencial para o trabalho desenvolvido nas escolas que visa atender às especificidades de aprendizagem dos alunos, embora neste momento não seja o documento legal em uso pela administração federal que, em 2020, apresentou o Decreto n.º 10.502, o qual se encontra suspenso²⁷. Tal documento, contrapõe-se à Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, pois sinaliza a possibilidade de atendimento em escolas e classes especializadas conforme seu segundo artigo, itens VI e VII, possibilidades já superadas que atuam na contração do esforço contínuo de qualificação do sistema educacional que até então vinha trabalhando para estruturar-se e prestar atendimentos para todas as crianças, independente da sua condição na escola comum. A exemplo, a LBI enfatiza claramente, em seu capítulo IV, que:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando 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, cap. IV).

Dessa forma, entende-se que não é possível retroceder ao considerar toda a caminhada da sociedade na busca de espaços que promovam equidade e atendam às demandas dos grupos sociais. A escola, nesta lógica, não pode firmar-se contrariamente a esse movimento por, justamente, tratar-se de um espaço social importante para o desenvolvimento humano.

27 O Decreto n.º 10.502, apresentado na gestão do presidente Jair Bolsonaro, foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em dezembro de 2020, pois, segundo o ministro Dias Toffoli, o “objetivo é avaliar o impacto da medida na concretização da inserção das pessoas com deficiência nas diversas áreas da vida em sociedade” (D’AGOSTINO, 2021, on-line). O STF, desde a suspensão, tem recebido representantes de outros ministérios, Defensoria Pública e representantes do Conselho Federal de Psicologia e de organizações ligadas à educação, ensino e à Educação Especial. Até o momento, o decreto está suspenso.

O desejo de uma sociedade e de uma escola inclusiva se expressa por meio de debates travados pelas diversas representações da sociedade civil que buscam validar a trajetória já conquistada no campo legal. Em uma perspectiva ideal, teríamos as políticas públicas como pilares de sustentação de todo o processo inclusivo, aliadas ao cotidiano dos sujeitos com deficiência, seja na escola, seja nos múltiplos espaços que frequentam, reafirmando e qualificando cada experiência como única e singular. Sabemos que essa condição, por vezes, fica fragilizada conforme quem está na gestão, seja dos municípios, dos estados ou mesmo da federação, porém, na atualidade, não é mais possível negar matrículas a alunos, tampouco estratégias de acessibilidade curricular para o sujeito que apresenta necessidades educacionais especiais. Garantir o atendimento com vistas ao desenvolvimento das crianças com deficiência é direito já previsto, pois:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 17).

A Escola para todos trabalha entrelaçando ações, cuidados e busca estabelecer uma rede de apoio que olha para as crianças e suas famílias, para que esse primeiro acesso à escola seja de fortalecimento e aprendizagens, e não de contínuas frustrações que fragilizam a todos os envolvidos no processo. Conforme sabiamente pontua Barbosa (2008, p. 57), “para ver o outro, estar com o outro, compreender o outro, é preciso construir pontes, escutar com o corpo inteiro, estabelecer diálogos, expandir o nosso ser na relação. E esta é uma tarefa pessoal e coletiva”. Acolher as necessidades apresentadas pelas crianças é parte de um planejamento flexível, tempos e rotinas escolares dinâmicas e de práticas que minimizem as barreiras que se apresentam no cotidiano da escola, sejam elas de ordem arquitetônica, curricular, atitudinal ou comunicacional.

UM OLHAR SOBRE OS CONTEXTOS E AS ESPECIFICIDADES DA INFÂNCIA CONSIDERANDO A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA NEUROCIÊNCIA

A primeira infância compreende a faixa etária do zero aos seis anos. Nesta etapa da vida, o ser humano desenvolve-se rapidamente nos aspectos cognitivos, motores e psicológicos, sofrendo “influência direta da escola, da casa, da família, professores, parentes, amigos e da estimulação por meio de atividades que esta criança recebe” (ISRAEL; ARAÚJO; FERREIRA, 2014, p. 15). Dessa forma, entende-se que o desenvolvimento infantil está atrelado aos aspectos biológicos herdados e ao ambiente e que, ao avaliar o sujeito da primeira infância, seja pelo olhar do educador ou do profissional da saúde, é necessário dedicar atenção à complexidade deste fenômeno. Conforme pontuam Dessen e Costa Junior (2008, p. 11):

[...] a ciência do desenvolvimento focaliza a ontogênese dos processos evolutivos, destacando desde os eventos genéticos até os processos culturais, desde os processos bioquímicos e fisiológicos até as interações sociais, com os padrões de adaptação sendo entendidos mediante interações dos níveis internos e externos ao indivíduo.

A partir desta perspectiva, para intervir nos fenômenos do desenvolvimento considerando o viés escolar, é preciso entrecruzar os aspectos genéticos com os epigenéticos e observar o que, por sua vez, está diretamente ligado a variantes ambientais. A saber, a epigenética é uma área da pesquisa científica que demonstra como as influências ambientais afetam os genes das crianças. Sendo assim, contextualizar fenômenos do desenvolvimento torna-se medida essencial para desenvolver um trabalho que se compromete, de fato, com cada criança.

Para subsidiar teoricamente a prática que não burocratiza e que respeita, de forma profunda, as singularidades da infância, destaca-se a teoria bioecológica do desenvolvimento que reflexiona sobre os fenômenos sociais, oportunizando compreender o desenvolvimento de uma maneira alargada, e os estudos da neurociência, no que tange às descobertas do funcionamento cerebral, da epigenética e da neuroplasticidade, que se encontram em potência máxima na primeira infância.

A neuroplasticidade, ou plasticidade cerebral, aponta possibilidades de construção durante todo o desenvolvimento infantil. Mais intensa nos primeiros anos das crianças, conta com a interferência da genética e ambiente no qual se desenvolve, com todos os tipos de intervenções e estímulos que recebe. São chamadas, por diferentes profissionais, de “janelas de oportunidades”²⁸. Inúmeros fatores podem interferir e “entrar” por essas janelas, por isso a premência de olhar de forma atenta e cuidadosa para a primeira infância. Conforme pontua Mendes (2010):

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores

sumário

28 Os primeiros 1.000 dias de vida representam uma oportunidade única e decisiva para o desenvolvimento de todo ser humano. Durante essa janela crucial de oportunidades, as células cerebrais podem fazer até 1.000 novas conexões neuronais a cada segundo – uma velocidade única na vida. Essas conexões formam a base das estruturas cerebrais e contribuem para o funcionamento do cérebro e a aprendizagem das crianças e criam as condições para a saúde e a felicidade no presente e no futuro. A falta de atenção integral – que inclui acesso à saúde, nutrição adequada, estímulos, amor e proteção contra o estresse e a violência – pode impedir o desenvolvimento das estruturas cerebrais dessas conexões fundamentais. Avanços na neurociência provaram que quando as crianças passam seus primeiros anos – particularmente os primeiros 1.000 dias desde a concepção até os 2 anos de idade – em um ambiente estimulante e acolhedor, novas conexões neuronais se formam na velocidade ideal. Essas conexões neurais ajudam a determinar a capacidade cognitiva de uma criança, como elas aprendem e pensam, sua capacidade de lidar com o estresse, e podem até influenciar o quanto elas ganharão quando adultas (UNICEF, 2018, on-line).

nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010, p. 47-48).

A psicologia do desenvolvimento destaca Urie Bronfenbrenner (1917-2005) e seus estudos nas denominadas: Teoria Ecológica (1979/1996) e, posteriormente, na Teoria Bioecológica do desenvolvimento. Bronfenbrenner propõe um estudo de observação do comportamento mais ampliado, tendo como eixo central o processo das interações considerando a tríade: pessoa, contexto e o tempo, nomeados de processos proximais. Assim, o autor define que:

A ecologia do desenvolvimento humano refere-se ao estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que este ser humano vive, na medida em que esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1977, p. 18).

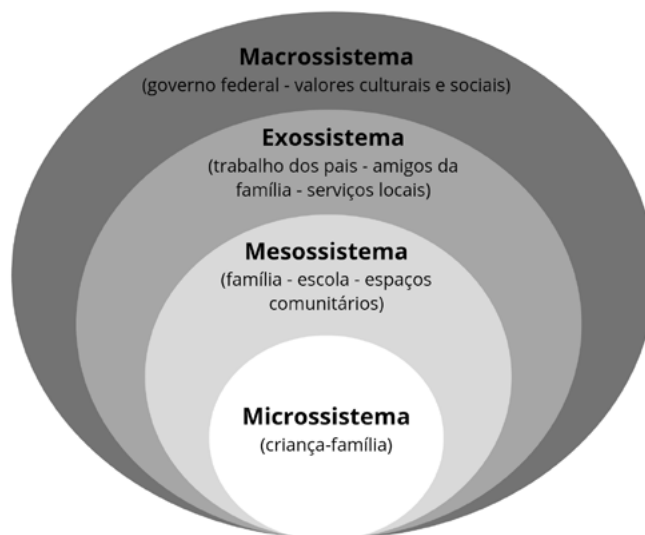
A teoria bioecológica foca-se em observar as formas de interação no ambiente imediato do ser humano ativo em evolução com pessoas, objetos e símbolos.

O autor definiu os contextos de interação através de sistemas denominados como microsistema, mesossistema, exossistema, e o macrosistema, chamando-os de “meio ambiente ecológico”, sendo o microsistema e o mesossistema onde o sujeito atua de forma mais ativa. Já o tempo está subdividido em três: microtempo, mesotempo, macrotempo²⁹.

O diagrama abaixo ilustra os contextos de interação considerando a Teoria Bioecológica:

²⁹ Microtempo refere-se à relação entre continuidade e descontinuidade em episódios contínuos de processos proximais. Mesotempo é a periodicidade desses episódios em todos os intervalos de tempo mais amplos, tais como dias e semanas. Finalmente, Macrotempo foca nas expectativas de mudança e eventos na sociedade mais ampla, dentro e ao longo de gerações, em como afetam e são afetados por processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo da vida (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006, p. 796).

Figura 1 – Diagrama da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner.



Fonte: elaborada pelas autoras, considerando os sistemas da Teoria de Bronfenbrenner, 2022.

Entender como as crianças interagem, com quem interagem, relacionando ao tempo em que ficam expostas aos sistemas oportuniza refletir fortemente sobre a premissa de que o desenvolvimento infantil é um processo extremamente singular. Cada lar, em tese, deve ser um lugar de cuidado e atenção, mas pode configurar-se em espaço de privação (alimentar, afetiva entre outros), visto as condições socioeconômicas e culturais que, por sua vez, repercutem substancialmente na qualidade do que é ofertado para criança. O sujeito com deficiência pode estar ainda em aspecto mais vulnerável, pois, por desconhecimento ou negação dos seus cuidadores, entre outras situações que permeiam a deficiência, pode estar privado da oportunidade de desenvolvimento, situação que requer muita atenção de todos os profissionais envolvidos com a criança.

A primeira infância, vivida de modo pleno, alicerça condições satisfatórias para o desenvolvimento futuro em virtude da receptividade

da estrutura cerebral. Em mesma medida, pode produzir déficits quando a criança está submetida a experiências negativas, “não somente pela elevada vulnerabilidade dos indivíduos nessa fase do desenvolvimento, mas também pelo efeito cumulativo desses fatores a longo prazo da vida”, conforme pontuam Santos, Porto e Lerner (2014, p. 5).

Para o professor da Educação Infantil e o profissional do AEE, compreender o microssistema e o mesossistema da criança com deficiência favorece a construção de um plano de ações que se sustentará por medidas mais assertivas, as quais certamente irão repercutir nas suas rotinas, relações parentais e em seu desenvolvimento socioemocional, o que, na primeira infância, institui caráter de intervenção precoce, impactando o funcionamento cerebral e mudando sua trajetória no futuro. Segundo Bruno (2006, p. 19), considera-se que:

Essa forma diferente de ser e agir é que as torna seres únicos, singulares. Elas devem ser olhadas não como defeito, incompletude, mas como pessoas com possibilidades diferentes, com algumas dificuldades, que, muitas vezes, se tornam desafios com os quais podemos aprender e crescer, como pessoas e profissionais que buscam ajudar o outro. Mais importante que a caracterização da deficiência, das dificuldades ou limitações é procurar compreender a singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses, como interage, como se relaciona com as pessoas, objetos e com o conhecimento. É importante que o professor da educação infantil esteja aberto e disposto a realizar a escuta e acolhida dos desejos, das intenções, interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação.

A primeira infância é um momento bastante peculiar da vida humana, e a Escola Infantil, como já dito anteriormente, muitas vezes é o primeiro lugar que a criança frequenta fora da sua família. Dessa forma, considera-se que este processo de “ser e de estar na escola” deve ser olhado com muito afeto e atenção, contando continuamente com a parceria entre todos ligados à criança. Para o sujeito com deficiência, em virtude das especificidades que apresenta, o desafio para

acessar a escola e nela permanecer se torna ainda maior. Porém acredita-se que toda e qualquer limitação que apareça possa ser minimizada quando a escola reflete sobre práticas inclusivas, possibilitando a acessibilidade e a qualidade do atendimento.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO UM SERVIÇO EM ARTICULAÇÃO DENTRO E FORA DA ESCOLA INFANTIL

Dois dispositivos legais regulam o Atendimento Educacional Especializado (AEE): a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, e o Decreto n.º 7.611, de novembro de 2011. Conforme o 2º artigo do Decreto, o AEE é:

compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 2).

O Decreto ainda estabelece quatro objetivos para o trabalho no AEE, a saber:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, on-line).

Na perspectiva das autoras deste artigo, o Atendimento Educacional Especializado na primeira infância constitui-se com uma prática que contempla o acolhimento à família, o atendimento à criança, a assessoria à equipe de educadores da escola infantil onde a criança está matriculada, assim como a articulação com os demais profissionais que compõem a rede de trabalho, um complementando o outro, e considerando as diferentes etapas do desenvolvimento infantil, a partir das diferentes áreas.

Entende-se que essa condição multifacetada deve promover: a observação e acompanhamento efetivo da criança na sua sala de aula; a avaliação em diferentes espaços da escola; formações pedagógicas para os educadores; a escuta atenta e acolhedora das demandas dos pais; encaminhamentos a atendimentos diversos, quando se fizerem necessários, e interconsultas³⁰.

Na prática, o AEE desenvolve-se por meio de proposta lúdicas em uma sistemática de atendimentos individualizados, com ou sem a presença dos pais ou cuidadores, em duplas ou pequenos grupos de crianças, nos quais é possível ampliar o universo de significações e vivências, de acordo com a sua cultura, mítica familiar e o momento do desenvolvimento.

Observar como a criança brinca é ação constantemente realizada no AEE. O brincar na primeira infância indica como a criança se organiza e constrói suas hipóteses de aprendizagem e de convivência no grupo, permitindo, ao profissional, refletir sobre seu desenvolvimento global. Inclui-se, nesta observação, também como se organiza em aspectos de vida diária, comunicação e linguagem, produção gráfica e aquisições motoras que são indicadores importantes para o planejamento das ações. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017):

[...] um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na infantil é o brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes

30 As interconsultas são reuniões das quais participam educadores, o professor do AEE e demais profissionais envolvidos com a criança, profissionais da saúde, assistência social, entre outros.

espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2017, p. 38).

Torna-se indispensável e insubstituível a ação do professor, sempre que necessário, para atribuir sentidos e organizar as experiências com os pequenos, exercendo papel ativo na interação.

Para o registro das ações pedagógicas, destaca-se o Plano Educacional Individualizado (PEI)³¹ como uma ferramenta essencial ao processo do ensino-aprendizagem de sujeitos com deficiência que, em linhas gerais, “busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades educacionais especiais apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem” (MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, 2013, p. 21).

O PEI deve ser construído pelo profissional do AEE em conjunto com demais profissionais, partindo de observação e avaliação na sala de aula e nos diferentes espaços que o aluno ocupa na escola, entrevistas e informações complementares de todos os envolvidos em seu processo de elaboração.

Segundo Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84), trata-se de um:

Planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levados em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito

Na Educação Infantil, sugere-se desenvolver o PEI a partir de uma estrutura que passa por três níveis, inspirada nos itens citados e descritos por Correia (1999), bem como por Glat e Pletsch (2013).

31 Concepção e nomenclatura usada por Vianna *et al.*, 2011.

Quadro 1 – Plano Educacional Individualizado – Níveis e Descrições.

Nível	Descrição
Nível I – Identificação	Contextualização da criança e de sua família, a partir da análise de toda a dinâmica parental configurada. Neste nível é essencial saber das rotinas da criança e quem faz seus cuidados cotidianos. Identificação da rede de apoio (familiar e de profissionais). Identificação das especificidades apresentadas no desenvolvimento da criança e características gerais que possam complementar as observações e o conhecimento já sistematizado pelos profissionais.
Nível II – Avaliação	Etapa de elaboração do PEI, sinalizando o que é potente e o que é frágil, observado no desenvolvimento da criança. Identificação do que impacta seu acesso e permanência na escola. Estabelecimento de objetivos gerais e específicos, as adaptações necessárias, bem como a previsibilidade dos tipos de suportes (materiais ou de recursos humanos).
Nível III – Intervenção	Nesta etapa, desenvolve-se o trabalho considerando os objetivos propostos. Contempla-se também a reavaliação do aluno e do plano.

Fonte: elaborado pelas autoras, adaptado de Correia (1999), Glat e Pletsch (2013).

A construção de um planejamento individualizado favorece, sem dúvida, o repensar constante e necessário ao processo inclusivo e às possibilidades práticas de intervenção em diferentes áreas do desenvolvimento da criança. Pensar no indivíduo, essencialmente, remete ao olhar atento, à observação sistemática, ao planejamento e às ações que os profissionais, coletivamente e em parceria com a família, estabelecem no AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas construídas ao longo dos anos demandam de contínua organização e reorganização do sistema e, ao mesmo tempo, avançaram passos importantes na reafirmação da concepção dos direitos de todas as crianças, com deficiência ou não. O acesso à educação é condição prioritária para todas as pessoas independente de

suas condições, e tem-se como instrumento importante a Constituição Federal (1988) e as políticas educacionais constituídas a partir de eventos de relevância internacional. Acesso, permanência, protagonismo e estrutura de qualidade não dependem somente do desejo dos educadores e dos gestores das escolas. Muito já se avançou, porém, sustentar medidas de acessibilidade e condições satisfatórias para inclusão adequada ainda é um desafio no cotidiano de todos aqueles que constituem a escola e que possuem compromisso ético com a educação.

Considerar a bioecologia no planejamento do trabalho com crianças pequenas sugere uma atuação que não se limita a olhar para uma infância padronizada, mas favorece a agir de forma mais assertiva e sobre as singularidades de cada sujeito pois considera toda a sua rede de relações. A diversidade que se apresenta, bem como a complexidade de cada aluno do Atendimento Educacional Especializado, torna o processo de inclusão único e valorado por diferentes saberes que o fazem potente e em busca de um só foco: o desenvolvimento integral da criança.

O Plano Educacional Individualizado ganha destaque no aspecto documental do AEE, como um instrumento compreendido em uma perspectiva dialógica e contextualizada, que estrutura o panorama do que é pensado para a criança, estabelecendo ações que devem promover o seu desenvolvimento, constituindo-se, portanto, em “uma base de atuação e de intervenção pedagógica” (GLAT; PLETSCH, 2013. p. 21).

Por fim, compreende-se que o profissional do AEE, que atua com as crianças da Educação Infantil, precisa estar consciente que mergulhar no mundo da primeira infância é fundamental, participando das brincadeiras e de suas construções, valorizando conquistas, pequenas e grandes, acompanhando suas descobertas. As múltiplas experiências, as ações e interações das crianças com seus pares e com adultos facilitam a construção de conhecimentos e do sentimento de pertencimento, essenciais para desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Acolher e Celebrar a Diversidade na Educação Infantil. *In*: MEDEIROS, I.; MORAES, S.C.; SOUZA, M. D. (org.). **Inclusão Escolar: Práticas e Teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **[Diário Oficial da União]**. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **[Diário Oficial da União]**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004.

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

BRASIL. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **[Diário Oficial da União]**. Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **[Diário Oficial da União]**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **[Diário Oficial da União]**. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **[Diário Oficial da União]**. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **[Diário Oficial da União]**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **[Diário Oficial da União]**. Brasília, 2020.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, v. 32, n.º 7, p. 513-531, 1977.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P.A. The Bioecological Model of Human Development. *In*: LERNER, R. M.; DAMON, W. **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2006.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. Introdução. [4. ed.] Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

D'AGOSTINO, Rosanne. STF faz audiência pública antes de decidir sobre ação que questiona nova política de Educação Especial. **G1**, 2021. Disponível em: < <https://abrelivros.org.br/site/stf-faz-audiencia-publica-antes-de-decidir-sobre-acao-que-questiona-nova-politica-de-educacao-especial/>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Anderson Luiz. (org.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural**. Série Ciências Humanas, v. 34, n.º 12, p. 79-100, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ISRAEL, V. L.; ARAÚJO, L.B; FERREIRA, M. P. Estimulação Neuropsicomotora na primeira infância: orientações para familiares e educadores. ISRAEL, V. L.; PARDO, M. B. L. (org.). **Desenvolvimento infantil: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Redes Editora, 2014.

MAGALHÃES, J. G.; CUNHA, N. M.; SILVA, S. E. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 06, 1994, Salamanca: Unesco, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.

UNICEF. Desenvolvimento Infantil. **UNICEF Brasil**, 2018. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/desenvolvimento-infantil>> . Acesso em: 08 ago. 2022.

VIANNA, M. M.; ESTEF, S.; SIQUEIRA, C. Plano Educacional Individualizado – que ferramenta é essa? **Anais...** VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina: UEL, 2011.

ZORTÉA, A. M. **Inclusão na Educação Infantil**: as crianças nos (des) encontros com seus pares. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

12

Raquel Fröhlich

**Deficiência
intelectual
e inclusão
escolar:**
desafios e possibilidades

sumário

Resumo: Este capítulo problematiza a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual (DI). Para tanto, a discussão será desenvolvida através de três eixos: o diagnóstico da DI, as possibilidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os desafios encontrados nos processos de escolarização das pessoas com DI. Ressalta-se que o diagnóstico da DI envolve diferentes dimensões, e não deve justificar a não aprendizagem, mas permitir a mobilização de saberes pedagógicos para a condução do processo educacional. O AEE é considerado um espaço potente para o desenvolvimento dos estudantes com DI e para construir práticas pedagógicas significativas. Os desafios envolvem o trabalho articulado com diferentes profissionais e redes de apoio, o ensino colaborativo e a (re)organização do AEE. Conclui-se que a inclusão escolar de alunos com DI é um desafio permanente para as escolas que necessitam tensionar constantemente as práticas de ensino e a construção de diferentes aprendizagens.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Diagnóstico; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, diferentes políticas educacionais³² versam sobre a construção um sistema educacional que garanta acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem para todos. Tais documentos indicam estratégias e serviços para que o espaço da escola comum contemple o processo de escolarização de pessoas com deficiência. Porém a proliferação de tais normativas legais não garante que tais processos ocorram de forma tranquila e sem tensões.

Pontualmente, o trabalho pedagógico endereçado às pessoas com deficiência intelectual envolve diferentes questões. Haas e Baptista (2019) indicam que a escola tem dificuldades de reconhecer a capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Isso dá visibilidade às práticas pedagógicas historicamente produzidas, naturalizadas e validadas como verdadeiras e que produzem efeitos na trajetória acadêmica destes estudantes pelo viés do fracasso escolar.

A proposta deste texto é problematizar a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual. A discussão será desenvolvida através de três eixos: o diagnóstico da deficiência intelectual, as possibilidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os desafios encontrados nos processos de escolarização destes estudantes.

O capítulo está organizado em três partes: na primeira, problematizam-se questões relacionadas ao conceito de deficiência intelectual, a produção dos diagnósticos e seus efeitos no contexto escolar. Na segunda parte, discute-se o AEE, como espaço potente para a construção de outras práticas educacionais direcionadas aos sujeitos

³² Entre as políticas educacionais nacionais que versam sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, podemos destacar: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

com deficiência intelectual. Na terceira parte, apontam-se alguns desafios que ainda estão presentes na tríade deficiência intelectual – AEE – processos de inclusão. As considerações finais retomam as principais discussões desenvolvidas e indicam alguns desdobramentos para problematizações futuras.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DO DIAGNÓSTICO AOS EFEITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

O diagnóstico da deficiência intelectual é complexo e envolve diferentes estratégias, recursos e instrumentos para sua definição. Historicamente, o diagnóstico da deficiência intelectual é de responsabilidade de profissionais clínicos. Bridi e Baptista (2014) salientam que tais diagnósticos produzidos pelo viés da medicina e da psicologia, enfatizam aspectos biológicos/organicistas e psicométricos, e produzem prognósticos restritos e estáticos em relação às possibilidades desses sujeitos.

Atualmente, o diagnóstico da deficiência intelectual “envolve a compreensão da ação combinada de quatro grupos de fatores etiológicos – biomédicos, comportamentais, sociais e educacionais” (DE CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 148).

O conceito e diagnóstico da deficiência intelectual são definidos com base em diferentes manuais internacionais de classificação de doenças: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V); a Classificação Internacional das Doenças (CID-10), e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). O uso de tais instrumentos combinados produziria informações amplas sobre o quadro de saúde e possibilidades dos sujeitos. Além disso, utiliza-se o sistema de classificação indicado pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) (BRIDI; BAPTISTA, 2014). Conforme a AAMR,

a definição de retardo mental³³ indica uma “deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (LUCKASSON et al., 2002, p.8 *apud* DE CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 150).

Conforme De Carvalho e Maciel (2003), essa definição da deficiência intelectual não representa, apenas, uma característica individual do sujeito, mas um funcionamento particular que envolve critérios de funcionamento intelectual, comportamentos adaptativos e idade de início das manifestações associados a um atraso no desenvolvimento geral do indivíduo. Ao mesmo tempo, as autoras alertam que “as limitações intelectuais e adaptativas, identificadas pelos instrumentos de mensuração, sejam culturalmente significadas e qualificadas como deficitárias” (DE CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 150). Nesse sentido, é pertinente a observação de parâmetros culturais que influenciam no processo de diagnóstico da deficiência intelectual, a saber: as referências coletivas sobre desempenhos normais/desviantes; as características do grupo social de referência; tipos e intensidades das demandas sociais (DE CARVALHO; MACIEL, 2003).

A proposição diagnóstica da AAMR envolve cinco dimensões: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interação e papéis sociais; saúde e contextos. As habilidades intelectuais são objeto de aferição de escalas psicométricas de inteligência, através do uso de instrumentos e testes específicos³⁴. É importante ressaltar que o uso de tais instrumentos de forma isolada ou única não são suficientes para o diagnóstico da deficiência intelectual. O comportamento adaptativo envolve um conjunto de habilidades – conceituais, sociais e práticas, construídas pela pessoa e necessárias para as relações e vida cotidiana. São exemplos de habilidades do comportamento adaptativo a

33 Expressão utilizada pelos autores. Não será objeto de discussão, neste texto, as diferentes expressões construídas e utilizadas historicamente para a nomeação da deficiência intelectual.

34 São exemplos de testes psicométricos amplamente utilizados o Teste WISC IV (Escala de Inteligência Wechsler para Crianças) e o WAIS III (Escala de Inteligência Wechsler para Adultos) (DE CARVALHO; MACIEL, 2003).

linguagem (receptiva e expressiva), o exercício da autonomia nas atividades de vida diária (alimentação, higiene, mobilidade, cuidados com a saúde, uso de instrumentos e tecnologias, atividades laborais, segurança etc.), observação de regras, normas e leis. Tais habilidades também são aferidas em instrumentos próprios de mensuração, como a Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland (VABS). As habilidades relacionadas à participação, interação e papéis sociais envolve as experiências sociais vivenciadas pelo sujeito na comunidade em que vive. A avaliação destas habilidades envolve observações e depoimentos, considerando os diferentes contextos e múltiplas possibilidades nas relações com o mundo social. A dimensão da saúde envolve a avaliação das condições de saúde física e mental, existência de doenças e comorbidades. As habilidades relacionadas ao contexto consideram condições de vida dos sujeitos, relacionando à qualidade de vida. A avaliação qualitativa desta habilidade envolve a análise das relações familiares, da comunidade, do sistema educacional, dos serviços de assistência social e de saúde disponíveis e acessados que se relacionam com o bem-estar, segurança e condições de desenvolvimento (DE CARVALHO; MACIEL, 2003). Nesse sentido,

entender a deficiência mental como categoria diagnóstica é ponto de partida para eventos significativos, como identificação, intervenção, apoio, promoção de cuidados e atendimento a direitos. Esses procedimentos influenciam pessoalmente um numeroso contingente de pessoas com deficiência mental, bem como a qualidade de vida de seus familiares (DE CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 155).

Os efeitos do diagnóstico da deficiência intelectual impactam o contexto educacional. Ressalto que não cabe aqui a discussão da importância ou não do diagnóstico clínico da deficiência intelectual. Reconheço que são instrumentos necessários para a compreensão de características de um sujeito que possui habilidades e competências diferenciadas para ser e estar no mundo. Porém ponderando que muitos dos diagnósticos são produzidos desconsiderando a condição multifatorial da deficiência intelectual e que utilizam quase que

unicamente instrumentos de aferição das habilidades intelectuais (como os testes de Quociente Intelectual (QI)), entendendo que tais laudos acabam por produzir prognósticos desfavoráveis em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem de tais pessoas. No espaço escolar, tais documentos produzem entendimentos sobre as capacidades e limites dos alunos com deficiência intelectual, bem como a construção de práticas pedagógicas direcionadas a estes sujeitos.

Nesse sentido, Hattge e Klaus (2014) indicam que os rótulos produzidos a partir dos diagnósticos clínicos sobre as pessoas com deficiência silenciam saberes pedagógicos que permitem intervir e criar outras formas de ensinar e aprender. Mesmo que tais diagnósticos não apresentem elementos pedagógicos (pois são documentos produzidos no campo clínico) que auxiliem na compreensão das formas de aprendizagem desse sujeito e nem ofereçam pistas para a construção de estratégias pedagógicas eficientes e significativas, tais diagnósticos imperam no contexto escolar. Sua presença marcante na escola e a ênfase discursiva sobre as impossibilidades de tais alunos baseada nos saberes clínicos e psicológicos, acabam servindo para justificar limites de aprendizagem e/ou a não-aprendizagem. Além disso, tais documentos podem servir como uma forma de desresponsabilizar a escola e os docentes do compromisso de construir práticas pedagógicas significativas para propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem destes estudantes. Dessa forma, a intencionalidade pedagógica (ENZWEILER, 2017) enquanto condução pedagógica intencional que mobiliza saberes pedagógicos fica fragilizada frente aos saberes clínicos e “psi” presentes nos documentos diagnósticos. Na disputa entre saberes clínicos e pedagógicos, tomam-se os primeiros como referência e como justificativa na produção de significados, de entendimentos e de criação de estratégias em relação a tais sujeitos.

Com os diagnósticos clínicos, a instituição escolar necessita ter como premissa alguns questionamentos que podem modificar a compreensão sobre a deficiência intelectual e a sua relação com o

processo de escolarização. Problematizar que lugar os saberes pedagógicos ocupam nos processos de inclusão escolar, que intervenções pedagógicas são criadas para construir aprendizagens significativas, que possibilidades de ensino e de aprendizagem são colocadas em circulação, que conhecimentos são elencados como necessários/pertinentes para estes alunos. Estas questões tensionam as práticas pedagógicas no que tange ao currículo, avaliação, métodos de ensino, formas de aprendizagem, bem como a função da escola na vida dos alunos com deficiência intelectual. Resumir o espaço e as práticas da escola na relação com a aquisição de determinados conteúdos, pode limitar o papel da instituição escolar no que se refere à constituição desse sujeito. Sendo a escola uma instituição de frequência obrigatória para todas as pessoas, e corroborando com o fato de que alguns estudantes com deficiência intelectual (e outras deficiências) não se apropriarão de vários conteúdos escolares histórica e socialmente validados, resta-nos discutir de que forma os processos de escolarização afetam e que efeitos produzem na construção de outras aprendizagens para os estudantes com deficiência intelectual. Assim, “o diagnóstico pode ser o ponto de partida no processo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, e não o contrário – um limitador do sujeito, apontando suas impossibilidades” (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 337). As autoras complementam a discussão, indicando que cabe à Pedagogia, enquanto ciência e constituída de saberes próprios,

organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tensionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 330).

A próxima seção discute o AEE como *locus* potente e de emergência de diferentes saberes para os alunos com deficiência intelectual.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ESPAÇO DE POTÊNCIA PARA O ALUNO E PARA A ESCOLA

As políticas educacionais que versam sobre a Educação Especial e a Educação Especial foram direcionando a construção de práticas, assumidas pelo Brasil desde a década de 1990, no que se refere ao atendimento pedagógico das pessoas com deficiência. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), passando pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), é notória a opção elencada no que tange ao atendimento educacional do público da Educação Especial nas escolas comuns: a priorização da oferta do AEE nas salas de recursos (SR). Assim, o AEE precisa ser organizado nas diferentes instituições de ensino, como forma de garantir a efetivação de processos de inclusão escolar.

Não podemos negar que a opção do AEE como serviço da Educação Especial produziu mudanças significativas para a organização dos sistemas de ensino e na possibilidade de escolarização comum das pessoas com deficiência. Entre algumas das mudanças produzidas, apontadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Resolução n.º 4 de 2009 (BRASIL, 2009), podemos citar que o AEE:

identifica, elabora, organiza e disponibiliza diferentes recursos pedagógicos, estratégias e serviços para a acessibilidade e participação plena dos alunos atendidos (BRASIL, 2008, 2009);

não substitui a escolarização comum realizada em qualquer ano/série escolar e deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, 2009);

promove a articulação entre diferentes profissionais (educação, saúde, assistência, etc.) que atuam com os alunos atendidos no AEE (BRASIL, 2009);

disponibiliza apoio e orientação aos professores da sala de aula comum quanto aos recursos pedagógicos, adaptações curriculares e avaliativas (BRASIL, 2009).

Com a frequência dos alunos com deficiência intelectual em salas de aula comum e pelas condições de organização e funcionamento da SR e do AEE, percebe-se o espaço do AEE como *lócus* potente para a emergência de outros saberes construídos pelos estudantes atendidos. Conforme Fantacini e Dias (2015), o AEE constitui-se como um espaço de “sucesso” para os alunos com deficiência intelectual e possibilita o fortalecimento deste sujeito enquanto pessoa capaz de construir conhecimentos. Da mesma forma, Simão, Trentin e Hostins (2015, p. 238) apontam que a SR e o AEE são percebidos como espaços que “contribui para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos alunos com deficiência intelectual”.

Rech (2015) indica que o AEE estabelece outras práticas junto aos alunos com deficiência intelectual, para além daquelas desenvolvidas na sala de aula comum, promovendo autonomia e independência na escola e fora dela. A autora ressalta que

é fundamental que as atividades que forem desenvolvidas nesses espaços especializados levem em consideração a singularidade de cada aluno, respeitando as suas diferenças, compreendendo as suas necessidades e, principalmente, ressaltando as suas potencialidades (RECH, 2015, p. 176).

As atividades e funções do AEE ultrapassam o atendimento individualizado (ou em pequenos grupos) dos alunos com deficiência. Ao indicar, nas normativas, a necessidade de articulação com os professores da sala de aula comum, considera-se que este espaço mobiliza toda a instituição escolar, problematizando práticas pedagógicas construídas historicamente no que se refere ao currículo, à avaliação,

ao ensino e à aprendizagem. Dessa forma, é possível construir um espaço coletivo de estudo e discussão para que, ao evidenciar saberes pedagógicos, se produza outras práticas escolares que objetivam o sucesso acadêmico dos alunos com deficiência intelectual. Haas e Baptista (2019) apontam que a articulação entre professores do ensino comum e o professor especializado, permite uma leitura mais ampla de currículo e dos processos educativos. Conforme os autores,

[...] a Educação Especial, concebida como ação pedagógica na configuração do AEE sugere indicativos para a reinvenção das formas e modos de ler currículo na escola, a qual só é possível por meio de processos pedagógicos compartilhados mutuamente pelo professor do ensino comum e pelo professor especializado, de modo que o professor do ensino comum não 'esvazie' seus saberes, com expectativas excessivas e de transferência de sua ação pedagógica ao professor especializado (HAAS; BAPTISTA, 2019, p. 5).

As possibilidades que se apresentam em relação ao AEE não desconsideram os desafios que se estabeleceram na organização e no funcionamento deste serviço. Assim, na próxima seção serão apontados alguns desafios encontrados na tríade deficiência intelectual – AEE – processos de inclusão escolar.

DESAFIOS PRESENTES NA RELAÇÃO ENTRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, AEE E PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Os processos de escolarização das pessoas com deficiência intelectual não ocorrem sem tensões na rotina da escola comum. As pesquisas de Fantacini e Dias (2015), Simão, Trentin e Hostins (2015), Haas e Baptista (2019), apontam problemáticas que emergem pelos diferentes contextos e situações analisados. Dentre os desafios

existentes³⁵, escolho três questões que mobilizam de forma direta a relação entre deficiência intelectual, AEE e os processos de inclusão escolar: o trabalho articulado com diferentes profissionais e redes de apoio, o ensino colaborativo e a (re)organização do AEE.

As demandas que envolvem o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência intelectual ultrapassam as práticas escolares e convocam a participação de diferentes saberes e profissionais. Desde a produção do diagnóstico da deficiência intelectual até o atendimento das especificidades que muitos destes sujeitos apresentam (uso de medicações, acesso a benefícios governamentais, ao mercado de trabalho etc.), a articulação com profissionais da área da saúde e da assistência social e de redes de apoio é essencial para organizar diferentes estratégias que possibilitem práticas de inclusão escolar.

É importante ressaltar a existência de orientações legislativas que apontam para a necessidade de articulação entre diferentes profissionais para o atendimento às pessoas com deficiência. É necessário

Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, on-line).

Apesar do disposto em lei, é fato que ainda existem dificuldades para que se estabeleça e funcione uma rede de apoio que atenda não somente os alunos com deficiência intelectual, bem como a escola e os professores que trabalham diariamente com esse estudante. Fröhlich e

35 Conforme as pesquisas de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Fantacini e Dias (2015), Simão, Trentin e Hostins (2015), Haas e Baptista (2019) podemos citar desafios em relação à formação dos professores especialistas, às práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, às políticas que regulamentam a Educação Especial. Tais discussões são pertinentes, porém, nesse momento, serão discutidas demandas que aparecem com maior recorrência nas pesquisas analisadas.

Polonio (2020) apontam que os professores, frequentemente, não conseguem acessar e/ou se aproximar dos serviços e dos profissionais da área da saúde para discutir de forma coletiva diferentes possibilidades para a inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

A articulação de diferentes serviços que possam constituir uma rede de apoio envolve não apenas a efetivação das políticas públicas já existentes, mas também a construção de novos entendimentos e significados sobre a deficiência intelectual e os processos de escolarização desses sujeitos. Fröhlich e Polonio (2020) indicam que

A construção de tal articulação entre diferentes serviços é, claramente, um desafio permanente. Visualizar os alunos para além de uma patologia ou de um diagnóstico, desconstruir o status e o poder conferido aos laudos, ressignificar entendimentos sobre as práticas escolares são ações estratégicas quando pensamos em discutir e possibilitar processos de inclusão (FRÖHLICH; POLONIO, 2020, p. 34).

O trabalho entre diferentes serviços busca atender as distintas demandas das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a organização e atuação de redes de apoio visa “garantir melhores condições educacionais, sociais, enfim, melhores condições de vida para os sujeitos” (FRÖHLICH; POLONIO, 2020, p. 34).

Uma das questões que impactam de forma direta a organização interna das escolas é a prática do ensino colaborativo. As pesquisas de Christo (2019) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que tal estratégia é potente para a efetivação de processos inclusivos, envolvendo a reorientação da atuação dos professores com os alunos. Christo (2019) indica que nessa configuração o foco é o ensino comum com a oferta de ambientes ricos de aprendizagem.

O ensino colaborativo exige uma relação de trabalho que envolve o comprometimento e a parceria entre os professores do ensino comum e o professor da Educação Especial. Nesse processo, os dois professores se

responsabilizam e compartilham o planejamento, a execução e a avaliação dos estudantes. Além disso, a prática do ensino colaborativo favorece a troca e a construção de novos conhecimentos entre os diferentes professores e um processo de formação continuada com base nas experiências cotidianas e nos planejamentos coletivos (CHRISTO, 2019).

Porém devemos considerar que a organização do sistema educacional não favorece que o ensino colaborativo se estabeleça de forma sistemática. A falta de profissionais, o entendimento da gestão escolar, a estrutura curricular e as próprias diretrizes educacionais, são alguns dos limites impostos para a não efetivação do ensino colaborativo. Contudo, é importante ressaltar que cada instituição escolar pode criar situações em que os profissionais sejam estimulados quanto ao engajamento dessa proposta e terem condições de propor em quais momentos do processo educativo a colaboração é possível. Conforme Christo (2019, p. 79) “é preciso criar possibilidades dentro das escolas para a realização desse trabalho, pois é na ação que se aprende a colaborar. Assim, importa que os professores tenham experiências com a colaboração [...]”.

Uma última questão a ser discutida, mas não menos importante, refere-se à (re)organização do AEE. É importante ressaltar que o AEE “[...] é de extrema necessidade e importância para que, atualmente, possamos garantir e promover, muitas vezes de forma mínima, movimentos de inclusão escolar nas escolas comuns, bem como alguns direitos sociais” (FRÖHLICH, 2018, p. 67). Porém após várias décadas de políticas educacionais que versam sobre a organização e o funcionamento do AEE, e pelas demandas produzidas através das diferentes práticas de inclusão escolar, é urgente discutir a reorganização deste serviço e a normatização de novas formas de atuação do AEE. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) salientam que é necessária uma rede de diferentes tipos de serviços, pois as demandas e necessidades do público da Educação Especial são variadas. Além disso, salientam algumas das problemáticas em relação à ênfase dada ao AEE nas SR:

[...] cumpre destacar que essa política de salas de recursos como serviço tamanho único representa uma solução simplista e ingênua para apoiar a escolarização do público-alvo da Educação Especial em escolas comuns, na medida em que pressupõe que: a) é viável que um único professor especializado possa oferecer suporte a todos os tipos de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, e em todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior); b) todos os alunos possam se beneficiar igualmente do mesmo tipo de suporte; c) apenas alguns apoios extraclasse de uma ou duas horas de Atendimento Educacional Especializado sejam suficientes para garantir educação de qualidade ao público-alvo da Educação Especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 29).

Além de todas as questões apontadas acima, juntam-se a estes desafios a oferta do AEE nos diferentes contextos territoriais, sociais, culturais e econômicos do país. Como disponibilizar o AEE em escolas ribeirinhas, em escolas indígenas, em escolas do campo, em escolas quilombolas, que têm sua organização pautada por questões culturais e linguísticas? Como garantir o AEE para estudantes trabalhadores que frequentam a escola no turno da noite em classes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Tais questões não têm uma solução simples. Mas, dentro dos limites e possibilidades dessa escrita, penso ser necessário atentar para alguns apontamentos.

Nozu, Sá e Damasceno (2019) sinalizam dois pontos a serem observados sobre a oferta do AEE em escolas do campo e indígenas: primeiramente, a apresentação de identidades múltiplas destes sujeitos, onde coexistem diferenciações biológicas (relacionadas às deficiências) e culturais de origem (indígenas, trabalhadores rurais, ribeirinhos etc.). O segundo ponto refere-se às características específicas de organização e funcionamento de tais espaços escolares, que se afastam do tempo-espço urbano e possuem culturas, linguagens e relações com o mundo que apontam para outros modos de vida. Nas palavras dos autores,

[...] as escolas do campo e indígenas apresentam características próprias, definidas não pela sua espacialização não urbana, mas pelas concepções, princípios, culturas, linguagens, valores, relações sociais e de trabalho das populações do campo e indígenas. [...] Portanto, são escolas diferenciadas, que podem organizar seus tempos e espaços educativos considerando os modos de existências dos povos do campo e indígenas (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019, p. 54).

A multiplicidade dos contextos e das características das escolas do campo e indígenas, por exemplo, implicam na não oferta, ou na oferta precária dos serviços da Educação Especial (NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018). Nesse sentido, torna-se pertinente tensionar a forma como o AEE é ofertado e normatizado, questionando sua organização como “modelo único” de serviço da Educação Especial.

[...] é preciso questionar o formato de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais nos cenários das escolas do campo e indígenas. Isso porque esse modelo, muitas vezes, não atende às especificidades da vida no meio rural, desconsiderando as dificuldades de transporte escolar, as distâncias dos locais de moradia dos estudantes, o funcionamento das escolas do campo e indígenas (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019, p. 61).

A oferta do AEE em contextos tão heterogêneos pressupõe mapeamento, reconhecimento e articulação de tais especificidades do contexto e dos próprios sujeitos que ali se encontram com o campo da Educação Especial e Inclusiva. Se de alguma forma, o AEE se constituiu através de diretrizes específicas, é notório que tais orientações não contemplam toda a diferença que constituem as instituições escolares. Isso não significa que tais orientações não devam ser efetivadas, mas implica repensar e avançar na construção de estratégias para que o AEE tenha sua oferta garantida de maneira mais equânime nos diferentes lugares e para os sujeitos que dele necessitam.

Reinventar tais práticas pressupõe olhar para questões que não funcionam, e propor outras alternativas. Nesse sentido, pensar os

processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência implica a necessidade de revisitar constantemente tais processos. Significa propor outras possibilidades de atuação e de construção de políticas e avançar nas discussões do campo da Educação Especial e Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões tecidas ao longo deste texto deram visibilidade a algumas possibilidades e alguns desafios dos processos de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual. A produção e usos dos diagnósticos, as formas de organização e funcionamento do AEE e dos limites que existem na oferta desse serviço e das práticas pedagógicas possíveis, indicam que as escolas necessitam tensionar constantemente as práticas de ensino para a construção de diferentes aprendizagens.

O diagnóstico da deficiência é um processo multidimensional. A produção destes documentos é importante para dar pistas sobre as características e funcionamento das pessoas com deficiência intelectual. Porém, os usos destes materiais não podem inviabilizar a mobilização de saberes pedagógicos que conduzam o processo educativo com a intenção de construir aprendizagens significativas. Nesse sentido, a organização e funcionamento do AEE pode produzir mudanças na construção de práticas pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência intelectual e na própria organização da escola, através de um trabalho articulado e colaborativo entre os diferentes profissionais da instituição. Contudo, tais modificações não ocorrem sem tensões na relação entre deficiência intelectual, AEE e inclusão escolar. Assim, apontamos como desafios o trabalho articulado com diferentes profissionais e redes de apoio para garantir melhores condições de escolarização e de vida para tais pessoas, o estabelecimento do ensino colaborativo e a (re)organização do AEE considerando os múltiplos contextos, as múltiplas demandas e os múltiplos sujeitos, atendidos ou não, que tem por direito a disponibilização do AEE.

Os desafios não se constituem apenas em construir outras/novas práticas pedagógicas que produzem aprendizagens significativas. Mas o desafio consiste em colocar tais práticas sob a égide da problematização, para que estas possam ser revistas e recriadas permanentemente.

Todavia, esse movimento, no momento atual em que vivemos, necessita de um olhar cuidadoso e atento. Tais possibilidades de repensar e criar outras estratégias de organização e funcionamento da Educação Especial e do AEE, são capturados por diferentes sujeitos e instituições que defendem a construção de políticas pautadas por retrocessos históricos. Um exemplo disso foi a construção e promulgação do Decreto n.º 10.502 de 2020 (BRASIL, 2020). Por hora suspenso, mas não excluído das discussões, é um dispositivo normativo que ronda, com sua presença fantasmagórica, e indica a possibilidade de vivenciarmos retrocessos no campo da Educação Especial e Educação Inclusiva.

Assim, é necessário ter cuidado ao assinalar as falhas nos processos de inclusão escolar. Porém indicar as brechas significa avançar no campo com outras práticas mais condizentes com a realidade e necessidade das escolas e dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **[Diário Oficial da União]** Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro 2009. Estabelece as diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **[Diário Oficial da União]**. Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.146 de 06 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto n.º 10.502**, de 30 de Setembro de 2020. Brasília, 2020.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n.º 49, p. 499–512, 2014.

CHRISTO, Sandy Varela de. **Coensino/Ensino Colaborativo/Bidocência na Educação Inclusiva**: Concepções, Potencialidades e Entraves no Contexto da Prática. Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2019.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 11, n.º 2, p. 147-156, dez. 2003.

ENZWEILER, Deise Andréia. Intencionalidade Pedagógica: relações entre ensinar e aprender. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. (org.). **Inclusão e Aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n.º 1, p. 57-74, Jan.-Mar., 2015, 2015.

FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. Orientadora: Maura Corcini Lopes. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS: São Leopoldo, 2018.

FRÖHLICH, Raquel; POLONIO, Denise Fabiane . Redes de apoio e inclusão escolar: articulações necessárias. In: HATTGE, Morgana Domênica; SANTOS, Francieli Karine dos; COSTA, Daniel Marques. (Org.). **Inclusão Escolar: um itinerário de formação docente**. Lajeado: Editora Univates, 2020.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e110/ 1–23, 2019.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 27, n.º 49, p. 327–340, 2014. DOI: 10.5902/1984686X7641.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 9, n.º 27, p. 317–349, 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SÁ, Michele Aparecida de; DAMASCENO, Allan Rocha. Educação Especial em escolas do campo e indígenas: configurações em micro contextos brasileiros. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 4, n.º 7, p. p. 51-64, 30 dez. 2019.

RECH, Tatiana. Possibilidades e desafios do Atendimento Educacional Especializado. In: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos. **Diferença e inclusão na escola**. Curitiba: CRV, 2015.

SIMÃO, Valdirene Stiegler; TRENTIN, Valéria Becher; HOSTINS, Regina Célia Linhares. O Atendimento Educacional Especializado e a Deficiência Intelectual nas pesquisas de Pós-Graduação. In: PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares. (org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual**: políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015.

13

Katiuscha Lara Genro Bins

Saberes pedagógicos e a educação de sujeitos com deficiência intelectual

sumário

Resumo: O presente capítulo aborda os saberes pedagógicos e a educação de sujeitos com deficiência intelectual (DI). A proposta do texto é refletir sobre as características da deficiência intelectual, os processos inclusivos e as aprendizagens desses sujeitos. Com isso, busca-se articular e apontar caminhos possíveis para um processo educacional pautado em práticas que respeitem as diferenças e possibilitem além do acesso, a permanência e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual; Saberes Pedagógicos; Processos Inclusivos.

INTRODUÇÃO

No presente texto busco refletir e potencializar perspectivas sobre os saberes pedagógicos e a educação de sujeitos com deficiência intelectual (DI) a partir de minha vivência como professora, pesquisadora e educadora em uma escola especial de ensino fundamental no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS). Pensar nos processos inclusivos nos espaços escolares e nas aprendizagens das pessoas com deficiência intelectual — como uma realidade possível — é buscar articular os desejos, as aspirações, as necessidades, as possibilidades dos educandos, com os conhecimentos pedagógicos sistematizados pelo docente. Esse movimento possibilita a cada aluno vivenciar situações em que eles possam e consigam construir saberes, a partir das próprias potencialidades.

Pensar uma educação em uma perspectiva inclusiva, pressupõe tensionar formas de marginalização e exclusão das pessoas com deficiência, bem como as desigualdades e disparidades no acesso, permanência e aprendizagem no ambiente escolar. Inovar, ousar, proporcionar uma educação em que a meta a ser cumprida deve envolver todos os sujeitos que dela fazem parte, ainda é um desafio para algumas escolas e professores. Concordo com Kraemer, Giordani e Lopes (2021, p. 15) quando afirmam que:

Inserir estudantes com deficiência nas escolas comuns que em sua estrutura – física, curricular e pedagógica – não contemplam as condições necessárias para a promoção de uma Educação Especial, converge a uma dinâmica da intensificação das experiências de exclusão.

As instituições escolares, ao pautarem seus currículos de maneira estruturada e rígida, instituindo um processo de homogeneização da aprendizagem e de comportamentos por meio de processos de aquisição formal dos conteúdos como aspecto principal da aprendizagem, favorecem a cultura de exclusão. Esse é um aspecto cultural,

historicamente perpetuado nas práticas pedagógicas e inserido como premissa da qualidade da educação. Sob este prisma, profissionais docentes permanecem com práticas pedagógicas pautadas em estratégias excludentes, onde a centralidade da aprendizagem formal, não contempla toda a comunidade escolar.

O acesso de alunos com deficiência intelectual a escolas regulares está garantido por lei. Esse acesso é efetivado de modo complexo, pois, muitos sistemas educacionais ainda não conseguem contemplar todas as necessidades e demandas que envolvem os sujeitos com deficiência intelectual. Trata-se de um processo de permanente in/exclusão, que ocorre por vários fatores, dentre eles, a falta de políticas públicas efetivas, falta de investimentos na formação continuada, na acessibilidade, além da ausência de práticas de promoção e sistematização de saberes pedagógicos que respeitem as diferenças. Nessa conjuntura, a possibilidade de compreender a deficiência como uma característica humana e não como definidora das condições do sujeito, torna-se fator crucial para o desenvolvimento individual e a promoção da inclusão escolar. Segundo com Melero (2013, p. 398),

Falar em Educação Especial, da cultura escolar, exige estar disposto a mudar nossas práticas pedagógicas para que, cada vez mais elas sejam menos segregadoras e mais humanizadoras. Isso implica em uma mudança na mentalidade dos professores com respeito às competências cognitivas e culturais.

Os saberes pedagógicos, em uma perspectiva inclusiva, devem estar permeados por práticas que flexibilizam e singularizam processos de desenvolvimento dos estudantes, que reconhecem as características, interesses e afetos de cada um, a partir do enfoque nas potencialidades individuais. Estes saberes subsidiam práticas que promovem a construção de vínculos, pautados no respeito e na admiração à especificidade de interação e de participação dos estudantes. Além disso, destaca-se a necessidade de trocas e parcerias entre a comunidade escolar, as famílias e demais membros envolvidos.

Nesse processo, o professor constitui-se em um profissional atento e disposto a aprender no processo de interação com os alunos com deficiência intelectual. Isso requer compreender que, se os processos de ensino/aprendizagem estiverem inscritos em ações onde somente o professor ensina e mostra ao aluno como realizar a atividade, a prática docente toma uma perspectiva instrucionista. Nessa perspectiva, conceitos são comunicados e saberes apresentados, sem a configuração de um vínculo pedagógico específico.

No desafio da educação de alunos com deficiência intelectual, sentimentos de incapacidade, frustração, rejeição, são algumas das sensações que permeiam a prática pedagógica e o fazer docente. Contudo, destaca-se que estes sentimentos não podem conduzir para uma letargia pedagógica, em que são propostas sempre as mesmas dinâmicas metodológicas, os mesmos desafios e atividades descontextualizadas ou distintas dos demais. Destaca-se assim, a implicação da docência com, “o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas competências e muita criatividade, porém, precisamente nesse esforço de experimentação, de fracasso e de acertos, é que a inclusão pode ser efetivamente construída” (MARTÍNEZ, 2005, p. 101).

Aprender é um processo inerente aos seres humanos. A aprendizagem é permeada por desenvolvimentos progressivos e coletivos, envolvendo adaptação, acomodação entre a pessoa e o contexto em que está inserida. Segundo Bridi (2016, p. 19), “devemos pensar que o próprio desenvolvimento neurológico só é possível por meio da conexão do sistema neural com o ambiente. A essa conexão damos o nome de aprendizagem”.

Na prática pedagógica, inscrita na perspectiva de inclusão escolar, o processo de compreensão da realidade familiar e social dos alunos com deficiência intelectual, é fator necessário para que se possa entender a singularidade humana. Além das questões familiares, é fator necessário para a prática pedagógica, a compreensão de aspectos

socioculturais, psicológicos e neurológicos que envolvem o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. Para o aluno com deficiência intelectual, a aquisição de novos saberes é determinada por um conjunto de funções mentais e sociais que ocorrem concomitantemente e de maneira interconectada. Portanto, reconhecer as características da deficiência intelectual é importante para que o professor possa pensar estratégias e princípios para efetivar o desenvolvimento do seu aluno com DI.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: APONTANDO ESPECIFICIDADES E CARACTERÍSTICAS

Segundo *American Psychiatric Association*, (DSM-5-TR, 2014, p. 39) a deficiência intelectual é “um transtorno com início no período de desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos nos domínios conceitual, social e prático”. As causas e origens da deficiência intelectual são heterogêneas e definidas por limitações significativas no desenvolvimento intelectual e no comportamento adaptativo. Vários agentes teratogênicos estão implicados na causa da DI, como uso de drogas, álcool, agentes infecciosos e defeitos congênitos do Sistema Nervoso Central (SNC).

A deficiência intelectual pode ocorrer de forma isolada ou fazer parte de um quadro sindrômico e estar associada com outras deficiências, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral, Epilepsia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Doenças Mentais. Ainda, pode ter diferentes níveis, sendo classificada em leve, moderada, grave ou profunda. No quadro que segue, são apresentadas algumas características de cada nível.

Quadro 1 – Características apresentada em cada nível da DI.

Nível	Características
Deficiência Intelectual Leve	Déficit nas funções executivas, pensamentos abstratos e memória de curto prazo.
	Dificuldade leve em aprender habilidades que envolvem escrita, leitura e matemática.
	Precisa de algum apoio nas atividades de vida diária.
	Compreensão limitada dos riscos sociais.
	Comunicação, conversação e linguagem podem ser imaturas para a idade.
Deficiência Intelectual Moderada	Habilidades podem se desenvolver muito lentamente, limitações cognitivas claras.
	Podem apresentar dificuldades significativas em relação à aprendizagem da leitura, escrita e matemática.
	Necessitam de apoio contínuo de maneira mais concreta. Ensino prolongado sobre questões que envolvem autonomia para vestir-se, higiene e alimentação.
	Consegue estabelecer relações afetivas, porém o julgamento social e a capacidade de tomar decisões podem ser limitados e precisam de apoio para efetivar os mesmos.
	A linguagem pode ser sem complexidade.
Deficiência Intelectual Grave	Dificuldade extrema com pensamento abstrato.
	O alcance cognitivo pode ser limitado. Podem apresentar pouca compreensão dos conteúdos que envolvem habilidades escrita, leitura e matemática.
	Necessitam de apoio intensivo para atividades de vida diária e construção da autonomia.
	Estabelecem relações afetivas com suas referências familiares, dificuldade em socialização. Pode ocorrer autolesão em uma minoria.
	Linguagem limitada, composta de palavras ou expressões simples.
Deficiência Intelectual Profunda	Habilidades costumam envolver o mundo físico, aprendizagens nas ações concretas.
	Podem usar objetos de maneira direcionada para metas de autocuidado, trabalho e recreação.
	O indivíduo depende dos outros para todos os aspectos de cuidado físico, mesmo assim deve-se buscar desenvolver alguma autonomia.
	Aprecia os relacionamentos com membros da família e seus pares.
	Compreensão muito limitada da comunicação simbólica das falas e gestos. Não compreende ironias. Pode entender instruções simples.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Nos alunos com deficiência intelectual, as alterações cognitivas interferem nas atividades sociais e de aprendizagem. As funções que podem apresentar baixo desempenho são: capacidade de planejamento, memória de trabalho, resolução de problemas, controle atencional e velocidade de processamento. Os déficits no funcionamento de tais funções implicam na necessidade de busca e no uso de estratégias educativas especiais (FREITAS *et al.*, 2016).

Na prática pedagógica, destaca-se que os determinantes clínicos e biológicos não podem ser fatores primordiais ao desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com DI. Estes aspectos são lidos pela perspectiva da compreensão das características de constituição do sujeito enquanto ser humano. O contexto social e familiar influencia no desenvolvimento humano, e sob este prisma, não se deve subestimar as possibilidades e potencialidades da pessoa com DI. Destaca-se assim, a importância e a responsabilidade que tem o ambiente e as relações sociais na constituição dos sujeitos. Segundo Freitas *et al.* (2016, p. 15) “a deficiência intelectual é erroneamente reconhecida como uma condição estática e, portanto, com poucas possibilidades para aprendizagem e desenvolvimento”.

Diante da potência de desenvolvimento do sujeito, o papel que o docente assume está relacionado à reafirmação produtiva das vivências sociais, cognitivas e dos desafios possibilitados. Nisso é preciso vislumbrar que a deficiência intelectual é uma das condições, entre outras, que compõem o aluno. Assim, a marca da DI não pode ser um definidor e/ou limitador do desenvolvimento individual.

Pessoas com deficiência intelectual, assim como sujeitos com outras deficiências e mesmo aqueles sem nenhuma limitação, são muito diferentes entre si. Mesmo que o diagnóstico seja similar, cada sujeito apresenta um desenvolvimento singular, devido a distintos fatores sociais, culturais, familiares e de investimentos em terapias. Ferreira e Guimarães (2003, p. 26) afirmam que, “o sentido

da deficiência, na vida de uma pessoa, é o resultado do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social onde vive". Portanto, na seção que segue, discuto aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem de alunos com DI.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A pluralidade é uma das condições existenciais básicas da vida humana na terra (ARENDR, 2000, p. 58).

A aprendizagem dos alunos com deficiência não pode ser pautada pelas patologias, incapacidades ou déficits do sujeito, mas pelas necessidades e potencialidades próprias. Isso requer do professor movimentos no sentido de reconhecer de que maneira seu aluno aprende. Deve-se considerar e conhecer os aspectos do seu desenvolvimento neurológico e dos seus comprometimentos neurofuncionais. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p.131),

A pessoa que tem um cérebro diferente apresentará também comportamentos, habilidades e potencialidades diferentes, daquele cujo sistema nervoso não sofreu alteração. E, com muita frequência, necessitará de estratégias pedagógicas distintas durante o processo de aprendizagem, de forma a desenvolver os comportamentos e adquirir os conhecimentos que sua estrutura cerebral permite.

O déficit biológico não pode impor ou determinar a condição de aprendizagem do estudante. Assim, o professor que busca mobilizar práticas efetivas ao desenvolvimento do sujeito não pode apenas dispor de estímulos simples, considerando aspectos que conduzam do concreto para o abstrato. Cabe ao docente, na mobilização de sua prática pedagógica, apostar em possibilidades amplas e dinâmicas, considerando desafios de maior complexidade e as experiências diversas.

Adequar e flexibilizar conceitos e métodos, pode constituir fatores que diminuem os déficits de aprendizagem, aumentando assim a potencialidade cognitiva. Segundo França e Diniz (2014, p. 1),

[...] os circuitos cerebrais são moldados a partir de uma combinação genética e ambiental, de modo que os fatores emocionais, fisiológicos, sociais e culturais têm influência no cérebro plástico e mutável. As interações sociais podem modificar as estruturas cerebrais.

Bins (2013, p. 89) em diálogo com um aluno com 15 anos, com diagnóstico de deficiência intelectual moderada, pergunta o que o aluno estava aprendendo, ele por sua vez afirma que:

- Ah, tô aprendendo um monte de coisa, agora a gente tá aprendendo sobre acessibilidade.
- E o que é acessibilidade, tu lembra?
- Não. Eu me esqueço.
- Tudo bem. Diz, então, que ainda falta melhorar na escola.
- Várias coisas: banheiro para cadeirante, alguns não são adaptados; precisa de corrimão; talvez, elevador.

O fato exemplificado mostra que muitas vezes é necessário que o professor (re)direcione o horizonte e o enfoque acerca da aquisição de conceitos por parte dos alunos, reconsidere determinados estereótipos e reformule suas perguntas. A aprendizagem envolve a participação das estruturas físicas (cérebro), psicológicas (mente) e cognitivas (cérebro/mente). Com isso, o docente ao compreender as funções e a construção da subjetividade de cada aluno com DI, encaminha possibilidades para proporcionar diferentes formas de desenvolver o conhecimento. Segundo Ribeiro e Freitas (2019, p. 9),

[...] os professores desconhecem os processos neurocognitivos que são recrutados para a aprendizagem. O processo de aprender envolve um conjunto de funções cognitivas

altamente complexas, que estão em desenvolvimento, o que caracteriza educação formal como um mecanismo bidirecional no qual a estimulação gera melhor desempenho neurocognitivo que demanda mais estímulos.

Para proporcionar um percurso de aprendizagem em uma perspectiva inclusiva, a práxis do professor deve envolver tempo, informação, estudo, parceria de métodos, técnicas e responsabilidade. Requer refletir sobre os recursos, definir os objetivos adequados para estimular a participação de todos. Isso implica prever e organizar atividades para a construção do conhecimento de todos os alunos, selecionar e estruturar os conteúdos a serem trabalhados, bem como prever avaliações condizentes com os objetivos propostos; além de reconhecer as potencialidades e habilidades dos alunos, utilizando as mesmas, como norteadoras para a construção de novas aprendizagens. Assim, destaco a compreensão de Cunha (2016, p. 32), ao afirmar que a aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e a aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. Uma construção dialógica e não imperativa.

A escola pode e deve ser um espaço de interação social para os alunos com deficiência intelectual, mas principalmente deve ser compreendida como um local em que o sujeito pode aprender e desenvolver diversas habilidades. A constituição neurobiológica pode ser um aspecto limitante, entretanto apesar das próprias limitações, o aluno com DI aprende a partir de suas vivências individuais e coletivas, sendo que seu desenvolvimento e sua aprendizagem ocorrem durante toda sua vida. Portanto, no desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, destaca-se a necessidade de desenvolver currículos adaptados para a necessidade de cada aluno, utilizar estratégias educacionais individualizadas e técnicas de ensino pautadas em pesquisas acadêmicas e nas experiências produzidas pelos saberes pedagógicos. Trata-se de pensar em itinerários distintos, mas que potencializem o desenvolvimento de todos. Aspectos estes apresentados na seção que segue.

PROCESSOS INCLUSIVOS: ITINERÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS

Uma de nossas tarefas como educadores, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo de que resulte num mundo mais 'redondo', menos arestado, mais humano e em que se prepare a materialização da grande utopia: unidade na diversidade (BAY apud FREIRE, 2001, p. 20).

Pensar em práticas pedagógicas inclusivas envolve reconhecer que o papel do professor além de mobilizador e facilitador no processo de busca e aquisição do conhecimento por parte dos alunos, abrange também identificar e conhecer as barreiras curriculares e atitudinais que possam prejudicar ou impedir o desenvolvimento dos alunos com DI. Dada essa realidade, os saberes pedagógicos mobilizados nas práticas docentes não devem estar limitados ao aluno com DI, mas devem englobar todo o coletivo. Isso possibilita modificar paradigmas e concepções pedagógicas excludentes, em que as particularidades e as diferenças nos modos de aprender possam ser valorizadas e respeitadas por toda comunidade escolar.

A condição de pertencimento do aluno com deficiência intelectual ao ambiente escolar deve permear não apenas a práxis do professor e sim de toda a comunidade escolar. A necessidade de compreensão da diversidade humana e de que cada aluno apresenta peculiaridades e diferentes necessidades no seu modo de aprender e se desenvolver, são aspectos essenciais para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

Construir caminhos pedagógicos inclusivos é também pensar no docente que traduz os conteúdos disciplinares e atua na mobilização e construção de aprendizagens significativas. As interfaces e itinerários de uma prática inclusiva não são tarefa única do professor, elas se concretizam a partir dos vários atores envolvidos no processo educacional de

maneira colaborativa e afetiva. Segundo Beyer (2011, p. 79) “o projeto inclusivo não é ação de apenas um profissional da educação”, pois ele envolve toda a comunidade escolar, desde a gestão, até distintas equipes de profissionais da escola. Conforme Cunha (2021, p. 28),

[...] inclusão é falar de si, de nós, do estar aqui e do estar ali, do estar no entremeio, sem que isto seja ruim ou bom, é parte do processo do humanizar-se. E, neste sentido, quanto mais estiver consolidado, mais perto estaremos da naturalização do ato de incluir e incluir-se.

Pensando no desafio que é garantir um ambiente acolhedor e práticas pedagógicas inclusivas, partilho algumas ações possíveis para a construção de uma práxis docente que busque contemplar todos os alunos, a partir de uma perspectiva educacional inclusiva. Estudos de distintos casos para a construção do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado (PDEI) possibilitam organizar informações substanciais sobre o aluno e seu processo de aprendizagem. Por meio dos dados de cada aluno, busca-se construir os objetivos e organizar o planejamento pedagógico, envolvendo todos os profissionais que atuam com o aluno, além dos seus familiares.

ESTUDO DE CASO E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA A CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS INCLUSIVOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O estudo de caso possibilita ao professor (re)conhecer dados importantes e substanciais sobre o aluno e seu processo de aprendizagem. A coleta dos dados do/a aluno/a pode ser realizada por meio de entrevistas, análise de documentos e observações diretas. Após a coleta, o

professor desenvolve um movimento de análise das condições de desenvolvimento do aluno, integrando esses saberes à prática e ao diálogo com os pares na escola. Assim, juntos os profissionais da educação organizam ações para atender as necessidades do aluno abrangendo aspectos sociais, familiares, pedagógicos, cognitivos, biológicos e de acessibilidade ao ambiente escolar. Esse movimento objetiva ampliar as possibilidades e potencialidades do/a estudante especificamente em relação ao desenvolvimento, ao funcionamento cognitivo, motor, emocional, formas de linguagem, estilo de aprendizagem, comportamento e atitudes.

Após esse processo de compreensão e de conhecimento das potencialidades do estudante, a equipe pedagógica busca construir um plano de atendimento individualizado pensando nos objetivos e adaptações necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com DI. As informações levantadas e os dados analisados através de trocas entre os profissionais podem instrumentalizar e orientar o professor referência, os gestores da escola e a família, para que o aluno tenha as condições necessárias para o acesso aos conteúdos curriculares.

O plano de desenvolvimento educacional individualizado é organizado para determinado aluno, para atender suas necessidades de forma a buscar superar ou compensar as barreiras de aprendizagem diagnosticadas no Estudo de Caso (EC), tanto no âmbito da escola, sala de aula, comunidade escolar e família. Cada aluno com DI tem seu plano específico e este deve ser atualizado sempre que necessário. Pletsch e Glat (2012, p. 198) pontuam que a partir do

[...] PDEI seja possível promover estratégias pedagógicas individualizadas a serem empregadas para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual em três dimensões, dependendo da faixa etária e do nível de desenvolvimento e/ou interesse do aluno, a saber: no processo de aprendizagem escolar, nas habilidades sociais e nas habilidades necessárias para a inclusão laboral.

Para a construção do estudo de caso como o PDEI o professor de Atendimento Educacional Especializado, responsável pela prática pedagógica em uma perspectiva educacional inclusiva, é o mediador e mobilizador na construção do Estudo de Caso e PDEI. Além disso, cabe a este profissional realizar o atendimento pedagógico, de modo complementar e/ou suplementar, aos alunos com deficiência. Este profissional, pela sua formação, com conhecimentos específicos da área, pode realizar uma avaliação detalhada das possibilidades, potencialidades e dificuldades no que tange aos processos cognitivos e as características da deficiência intelectual. Além disso, ele pode pensar e orientar a construção coletiva de materiais adaptados e junto com o professor referência planejar as estratégias pedagógicas individualizadas. Compartilho abaixo alguns aspectos que considero importantes na construção do EC dos alunos com deficiência intelectual.

Após a construção do Estudo de Caso e o mapeamento das condições sociais, familiares, as habilidades e os comportamentos que fazem da parte criança, é necessário planejar e construir seu plano educacional e as adaptações necessárias nas atividades e metodologias propostas pelo professor. Na definição dos objetivos educacionais, é importante mesclar atividades que contemplem o nível de desenvolvimento no qual a criança está e atividades do nível de desenvolvimento posterior. Importante ressaltar que os objetivos organizados no desenvolvimento do cognitivo aluno com DI devem estar adequados ao seu desenvolvimento biopsicossocial. A distância entre os objetivos e as capacidades da criança podem levar a respostas comportamentais inadequadas, como agitação psicomotora, falta de atenção, agressividade, subterfúgios na execução das tarefas. Dessa forma, uma das discussões na adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual deve necessariamente pontuar: o que ensinar e como ensinar.

Assim, a partir do modelo do quadro 2, compreendo que os profissionais envolvidos possam visualizar as ações e demandas

necessárias ao que vai ser proposto ao aluno. Segue portanto, o modelo que utilizo na minha prática pedagógica.

Quadro 2 – Ações e demandas para o atendimento dos alunos com DI.

	Objetivos	Ações necessárias existentes	Ações necessárias que precisam ser desenvolvidas	Profissionais envolvidos	Metodologia de trabalho e atividades	Recursos e equipamentos
Escola						
Sala de aula						
Família						

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Ao construir um currículo e um plano de atendimento adaptado às possibilidades e potencialidades dos alunos, o entendimento é de que qualquer ser humano aprende constantemente e durante toda sua vida. Assim, o processo de construção da aprendizagem é intersubjetivo e desdobrado a partir das trocas efetivadas na escola, com colegas e profissionais da educação. Portanto, a palavra norteadora da práxis pedagógica deve ser flexibilidade, pois através dela é possível entender as singularidades e vislumbrar as potencialidades de cada sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso, compreender que o desenvolvimento depende principalmente das interações sociais, das vivências individuais e do grupo a que se pertence. Universalizar a capacidade humana

dessas pessoas é cair em um reducionismo dos fenômenos neurobiológicos e ignorar os vários fatores que nos tornam humanos (BINS, 2013, p. 46).

A educação de alunos com deficiência intelectual apresenta importantes desafios, associados principalmente a falta de formação de profissionais da educação com saberes específicos e, a compreensão cultural que ainda limita o potencial dos alunos com DI. As limitações são marcas sociais compreendidas como estáticas, com poucas possibilidades de mudanças, a partir de modelos de aprendizagem padronizados, que não contemplam as necessidades cognitivas e sociais de alunos com DI.

Os saberes pedagógicos envolvidos na educação de alunos com deficiência intelectual devem buscar (re)conhecer quem ensina e quem aprende, como ensina e como aprende, bem como os caminhos para a construção de uma prática docente dialógica e democrática. Uma prática que reconhece a díade professor-aluno na construção dos processos educacionais inclusivos e na aquisição do conhecimento.

Compreender a necessidade do reconhecimento das capacidades e individualidades de cada aluno, buscando nas diferentes maneiras de ser e estar no mundo as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, são possibilidades produtivas para a educação de alunos com DI. Buscar mediar pedagogicamente as limitações, a partir de conhecimentos específicos, da interlocução com outros profissionais da educação e do enfoque em uma perspectiva curricular flexível, possibilita que outras formas de aprendizagem sejam mobilizadas.

Entender as especificidades e as características da deficiência intelectual possibilitam a construção de currículos e metodologias individualizados e pautados na estimulação das funções cognitivas e sociais. O Estudo de Caso e o Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado são estratégias importantes para promover a inclusão escolar de alunos com DI.

Ao finalizar espero ter apontado alguns caminhos para a construção de saberes e práticas inclusivas responsáveis e consistentes. Depreendo que na Educação Inclusiva não existem regras tampouco receitas a serem seguidas. Os saberes pedagógicos devem estar conectados com o desenvolvimento integral do ser humano, norteados por práticas pautadas pela flexibilização dos conceitos e acolhimento dos alunos seus saberes, desejos e possibilidades.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR**: Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

ARENDRT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BEYER, Hugo Otto. O Projeto da Educação Inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. *In*: JESUS, Denise Meyrelles *et al.* (org.). **Inclusão Práticas Pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BINS, Katiuscha Lara Genro. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 118 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Inclusão (estatuto da Pessoa com Deficiência). **[Diário Oficial da União]** Brasília, 2015.

BRIDI, F. Sobre o aprender e suas relações: interface entre neurologia, psicologia e psicopedagogia. *In*: ROTTA, Newra T.; BRIDI FILHO, Cesar A.; BRIDI, Fabiane R. S. **Neurologia e Aprendizagem**. Abordagem Multidisciplinar. Porto Alegre: Artemed, 2016.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artemed, 2011.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

- CUNHA, A. R. Para Quem é a Inclusão. *In*: KRAEMER, Graciele Marjana; GIORDANI, Liliane Ferrari; LOPES Luciane Bresciani. (org.). **Educação Inclusiva**: tessituras do fazer pedagógico. Porto Alegre. Circula, 2021.
- FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FRANÇA, E B. M. M.; DINIZ Claudia. A Influência do Afeto no Processo de Aprendizagem. *In*: VELASQUES, Bruna; RIBEIRO, Pedro. **Neurociências e Aprendizagem**: processos básicos e transtornos. Rio de Janeiro: Rubio, 2014.
- FREIRE, P. **Política e educação**: Ensaio. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, P. M. *et al.* Adaptações curriculares para crianças com deficiência intelectual moderada: contribuições da neuropsicologia do desenvolvimento. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 8, n.º 2, 2016.
- KRAEMER, G. M.; GIORDANI, L. F.; LOPES L. B. (org.). **Educação Inclusiva**: tessituras do fazer pedagógico. Porto Alegre: Circula, 2021.
- MELERO, M. L. Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível. *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MELLO, L. C. **Nise da Silveira**: caminhos de uma psiquiatra rebelde. Rio de Janeiro: Automática, 2014.
- MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de Aprendizagem**. Ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.
- PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n.º 35, p. 193-208, 2012.
- RIBEIRO, D. O.; FREITAS, P. M. Neuroplasticidade na Educação e Reabilitação Cognitiva da Deficiência Intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019.

14

Cláudia Rodrigues de Freitas
Melina Chassot Benincasa Meirelles
Ângela Aline Hack Schlindwein Avila

Atendimento Educativo Especializado:

a tessitura de oferta de serviços para
bebês e crianças pequenas em dois
municípios do Rio Grande do Sul (RS)

sumário

Resumo: O presente capítulo, a partir da ótica da Educação Inclusiva, objetiva analisar como vem sendo organizado o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil no contexto do Rio Grande do Sul, tendo *lôcus* específico as redes municipais de Porto Alegre e Santa Maria. Em sintonia com a abordagem sistêmica (VASCONCELLOS, 2002; MATURANA; VARELLA, 2007), optou-se por um desenho metodológico de cunho qualitativo valorizando a análise documental e bibliográfica (GIL, 2008). Considerando os contextos pesquisados estes assemelham-se frente a aspectos políticos que têm valorizado os processos de inclusão escolar ao reconhecer a importância da oferta do apoio especializado desde a etapa da Educação Infantil e diferenciam-se frente aos locais e às maneiras como se oferecem os atendimentos educacionais especializados. Tendo em vista as evidências encontradas, apresenta-se a necessidade de desencadear conhecimento, qualificação e reflexão para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Atendimento Educacional Especializado; Bebês e crianças pequenas.

INTRODUÇÃO

As mudanças engendradas pela escola são disparadas pelas transformações éticas e a presença de alunos que significaram desafio ao seu fazer. No decorrer do processo, a frequência desses alunos pode fomentar benefícios não apenas a eles mesmos, mas ao coletivo e à própria instituição escolar. Tal movimento desencadeia oportunidade de instituinte e possível redesenho da ação pedagógica. Ao encontro disso, temos, no campo da Educação Especial, tanto a oportunidade de diálogos direcionados à perspectiva inclusiva, quando esta é compreendida como a garantia do ensino comum a todos os sujeitos, além de entender necessária a transformação da escola a partir de práticas pedagógicas que favoreçam os processos de educação para todos. Essa área constrói e implementa o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo-o como um serviço de apoio à escolarização do público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008a, 2008b).

O presente capítulo objetiva analisar como vem se organizando o AEE na Educação Infantil no contexto do Rio Grande do Sul, tomando por *locus* específico as redes municipais de Porto Alegre e de Santa Maria. Selecionaram-se tais espaços haja vista o tempo de existência dos serviços, a sua abrangência e a consolidação de suas ações.

Tomando por referência a cidade de Porto Alegre – um dos campos de análise desta pesquisa – o serviço de apoio educacional especializado denomina-se Educação Precoce (EP) e compreende a faixa etária de zero a três anos de idade e de Psicopedagogia Inicial (PI), atendendo a faixa dos três aos cinco anos e onze meses. Tal serviço se oferece a bebês e a crianças pequenas com deficiência desde 1991, período anterior à emergência de políticas públicas específicas de inclusão no campo da Educação Especial (ROSA, 2019). O referido serviço ocorre no âmbito das cinco escolas municipais especiais da rede e é ofertado às crianças que se encontram

nas escolas municipais infantis, creches comunitárias/conveniadas, casas de acolhimento, entre outros espaços (*ibidem*).

No contexto da rede municipal de Santa Maria, o serviço de apoio especializado à Educação Infantil inicia em 2005 a partir do ingresso de uma criança com deficiência em uma escola infantil. Nesse município, o serviço configura-se sob a responsabilidade de professoras de Educação Especial nas escolas de Educação Infantil.

Documentos políticos vinculados às diretrizes e àqueles de caráter normativo das últimas três décadas apontam o AEE como ação prioritária de sustentação da inclusão escolar (BRASIL, 1996, 2001, 2008a, 2008b, 2009, 2011). Em 2015, essa ação apresentou movimento na Educação Infantil com a publicação da Nota Técnica n.º 2/2015 com as Orientações para a organização e a oferta do AEE na Educação Infantil. Nosso ponto de análise põe em discussão o desenvolvimento do AEE nessa etapa da Educação Básica nos municípios em foco, questionando e refletindo: como é proposto o atendimento voltado a bebês e às crianças pequenas nos contextos estudados? Que tipo de apoio é oferecido aos bebês e às crianças pequenas com deficiência durante sua frequência à escola regular? Como se organiza o apoio educacional especializado na Educação Infantil?

METODOLOGIA

Em sintonia com a abordagem sistêmica (VASCONCELLOS, 2002; MATURANA; VARELLA, 2007), optou-se por um desenho metodológico de cunho qualitativo valorizando a análise documental e bibliográfica (GIL, 2008).

Do ponto de vista metodológico de organização e análise da pesquisa, situaremos, em um primeiro momento, o AEE exposto ao

atendimento de crianças matriculadas na Educação Infantil e, no seguinte momento, apresentaremos a organização do mesmo na forma atualmente proposta pelas redes em estudo. Para este artigo, organizaram-se alguns pontos fundamentais de análise dentro do objetivo proposto: o surgimento e a organização do serviço de apoio especializado na Educação Infantil e a prática pedagógica desenvolvida neste serviço, entendida como organização e planejamento dos atendimentos.

Ao debruçarmo-nos sobre o contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, encontramos o serviço de apoio especializado para Educação Infantil ocorrendo nas escolas municipais infantis, enquanto na Rede Municipal de Porto Alegre, a oferta desse serviço ocorre nas cinco³⁶ escolas municipais especiais.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA BEBÊS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS DIRETRIZES POLÍTICAS

Considerando os avanços políticos educacionais, ao falarmos sobre um serviço especializado para crianças com deficiência, partimos do pressuposto de que o acesso à matrícula na Educação Infantil tem se ampliado, embora ainda não seja consolidado na sua totalidade. De acordo com documento publicado, em 2014, pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014b) – intitulado: *Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* –, a Educação Infantil foi alvo de ações governamentais significativas na sociedade brasileira, sendo considerada uma das prioridades do Plano Nacional de Educação (PNE). A primeira Meta estabelecida, devendo

36 Escolas municipais Especiais de Ensino Fundamental Prof. Elyseu Paglioli, Tristao Supcupira Vianna, Profa. Lygia Morrone e Prof. Luiz Francisco Lucena Borges, Escola de Surdos Salomão Watnick.

essa ser alcançada até o final da vigência do plano, tinha como propósito a universalização, até 2016, da pré-escola às crianças de quatro a cinco anos e a ampliação da oferta em creches com o objetivo de atender, no mínimo, a 50% das crianças de até três anos.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2016 a 2019, a parcela de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches brasileiras passou de 30,4% para 35,6% e, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) verifica-se que continua um percentual ainda distante da meta de 50% das crianças brasileiras matriculadas nesta etapa da Educação Infantil. Já na pré-escola, a meta do PNE busca a universalização do ensino, ou seja, 100% das crianças brasileiras de 4 a 5 anos matriculadas, sendo que, em 2019, o índice era de 92,9% (IBGE, 2019).

Dados recentes do Censo Escolar de 2020 apontam, no Rio Grande do Sul, o crescimento de 8,4% do número de matrículas na Educação Infantil de 2016 a 2020, atingindo 445.991 matrículas em 2020. Tal crescimento decorreu principalmente do aumento das matrículas na pré-escola, totalizando, em 2020, 253.470 registros. Em relação à creche, houve 192.521 crianças matriculadas. A diferença presente entre o número de matrículas entre os dois segmentos pode relacionar-se a diversos fatores, entre eles, as mudanças políticas presentes na Emenda Constitucional n.º 59/2009b e na Lei n.º 12.796/2013a, as quais normatizam a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos de idade.

Assim, levando-se em conta o acesso à Educação Infantil apresentar-se como um direito em expansão, faz-se necessário pensar em um apoio pedagógico especializado a fim de sustentar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças com deficiência nessas escolas. Para isso, um dos elementos que entra em cena e merece destaque neste artigo, é a organização e a oferta do AEE na primeira etapa da Educação Básica.

Ao considerarmos as políticas educacionais e os programas nacionais implementados, infere-se que a modalidade da Educação Especial vem se consolidando na direção de uma perspectiva inclusiva, mesmo com ruídos advindos do Decreto n.º 10.502 de 2020 (suspensão e em análise pelo Supremo). Essa perspectiva institui-se como predominante na política brasileira e possui vínculos com iniciativas presentes no cenário internacional, tendo como exemplo a Convenção sobre o Direito das pessoas com deficiência (ONU, 2007). A proposição de uma nova leitura do conceito de deficiência, presente neste documento, produziu efeitos tanto no texto da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, quanto na sua dimensão normativa a partir do Decreto n.º 6.949/2009c, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e tem *status* de emenda constitucional. Segundo esse documento, a deficiência é um conceito em evolução e “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2007, Preâmbulo, letra e).

A Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência (ONU, 2007), para além de sistematizar os estudos e os debates mundiais realizados ao longo da última década do século XX, fomentou a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da Educação Especial, visando assegurar as condições de acesso, participação e permanência de todos ao ensino comum (BRASIL, 2015a). No texto da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), encontramos inferência à Educação Infantil anunciada como etapa primordial no desenvolvimento da criança, reafirmando a importância desse espaço.

O acesso à educação tem início na Educação Infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a

riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008a, p. 16).

Contudo, no texto dessa Política, a oferta do AEE direciona-se às crianças de zero a três anos de idade por meio dos serviços de intervenção precoce: “[...] do nascimento aos três anos, o Atendimento Educacional Especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008a, p. 16). No entanto, a pré-escola não é contemplada no texto, ou seja, afirma-se o acesso à Educação Infantil sem apresentar elementos que refiram o Atendimento Educacional Especializado às crianças de quatro a cinco anos, sendo, ainda, os elementos citados na etapa da creche de pobre endosso pedagógico.

No ano de 2015, o Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), publica a Nota Técnica n.º 02/2015 com o objetivo de apresentar orientações à organização e à oferta do AEE na Educação Infantil. A nota técnica, além de trazer uma retomada do percurso histórico-político, pontuando os principais textos legais que subsidiam a área, enfatiza ainda a importância do acesso, da permanência e da participação das crianças com deficiência de zero a cinco anos na creche e na pré-escola como ações imprescindíveis à consolidação de um sistema educacional inclusivo.

Algumas ações anunciadas passam a funcionar quase como diretrizes que se repetem ao Atendimento Educacional Especializado do Ensino Fundamental: planejar as atividades específicas de forma colaborativa; o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização; ajuda técnica e recursos de tecnologia alternativa; produzir e/ou indicar materiais e recursos didáticos específicos; acessibilidade aos conteúdos curriculares, dentre outros. Tais encaminhamentos também

são pertinentes na esfera que circunscreve bebês e crianças pequenas, mas carecem de detalhamento específico.

A creche e a pré-escola são, então, um ponto extremamente importante no percurso em direção a uma identidade que reconheça e valorize as potencialidades, mesmo as mais incertas e menos evidentes, em um contexto social onde o encontro com adultos e crianças é fonte de aprendizado recíproco (DI PASQUALE, 2005, p. 8, tradução nossa³⁷).

A Educação Infantil se constitui como um rico patrimônio de experiências e de recursos consolidados no tempo. A creche e a pré-escola são espaços nos quais as crianças desenvolvem uma rede de interações comunicativas, de jogo, de relações com os outros, com as ideias e as regras desses espaços. Considerando isso, cabe refletirmos sobre o significado do AEE para bebês e crianças que frequentam a creche e a pré-escola: quais especificações devem ser consideradas ao projetarmos/prospectarmos apoio especializado para as crianças na faixa etária de zero a cinco anos?

O AEE PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NOS MUNICÍPIOS EM FOCO

Para analisar os contextos específicos que integram a pesquisa, tomamos o Estado do Rio Grande do Sul, tendo as redes municipais das cidades de Porto Alegre e de Santa Maria como foco de análise. Reconhecemos que essas redes possuem estruturas diferentes na oferta e na implementação de serviços no campo da Educação Especial quando consideramos as crianças atendidas na Educação Infantil,

37 Do original: L'asilo nido e la scuola dell'infanzia sono, quindi, uno snodo estremamente importante nel percorso verso un'identità che riconosca e valorizzi le potenzialità, anche più incerte e meno evidenti, in un contesto sociale dove l'incontro con adulti e bambini è fonte di apprendimento reciproco.

uma vez que, a rede de Porto Alegre foi uma das primeiras do âmbito nacional a implementar um serviço de apoio especializado a bebês e a crianças pequenas. Por outro lado, no contexto da rede de Santa Maria, encontramos aquilo que tem sido o direcionamento da atual Política Nacional de Educação Especial (2008): a construção de salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular e a presença de um professor “especialista” de Educação Especial como ação prioritária dos processos de inclusão escolar (GARCIA, 2006; BAPTISTA, 2011). Em consonância com o objetivo da pesquisa, buscamos os indícios relativos às configurações dessa modalidade de atendimento educacional nas duas redes investigadas.

É importante reconhecer que, na primeira infância, as crianças que apresentam suspeitas relativas à deficiência ainda estão em processo de identificação e vivem intensas mudanças em termos constitutivos de suas habilidades sensoriais, físicas, cognitivas, afetivas e sociais. A partir da análise dos dados do Censo Escolar de 2020, reconhecemos uma ampliação das matrículas do público-alvo da Educação Especial em escolas infantis, o que exige a análise desse fenômeno com cautela, considerando principalmente as características dos processos de identificação (avaliação inicial) e das diretrizes que marcam os serviços de apoio oferecidos.

REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (RS)

De acordo com as análises de diferentes pesquisadores, o apoio especializado a bebês e crianças pequenas em Porto Alegre teve início em 1991 (FREITAS, 2016; BENINCASA, 2011; BENINCASA-MEIRELLES, 2016; ROSA, 2019). Como já referido, esse atendimento é ofertado pela EP e pela PI para Educação Infantil em creches e escolas infantis tanto da Rede municipal como da conveniada, as quais possuem uma

organização centralizada e ocorrem nas cinco escolas municipais especiais situadas em diferentes regiões da cidade de Porto Alegre.

Esse trabalho busca, como um de seus principais objetivos, tecer uma rede de sustentação entre escola, família e serviços de saúde por meio do AEE. A proposta desse serviço envolve que a criança se desloque da escola e seja levada por um familiar até a escola especial da rede mais próxima de sua residência a fim de dar-se o atendimento uma ou duas vezes na semana. As ações desse Serviço contemplam também um grupo para os familiares com o objetivo de oferecer um cenário diferenciado de escuta em relação aos pequenos. Segundo Azevedo, Rodrigues e Curço (2010, p. 14), “o princípio da participação ultrapassa as relações da gestão institucional, envolvendo os pais no acompanhamento do trabalho pedagógico que incide na formação dos filhos”. Quanto menor for a criança, maior será o trabalho da equipe a envolver os pais ou os cuidadores neste processo.

A rede municipal de ensino de Porto Alegre apresenta uma peculiaridade em relação ao atendimento especializado aos bebês e a crianças pequenas, pois esse acontece em cinco escolas especiais, nas quais há salas estruturadas para o atendimento. Para a oferta desse serviço, os profissionais possuem “formação necessária para atuação de acordo com a modalidade de atendimento” (PORTO ALEGRE, 2020-2021, p. 5) e, desde 2017, a seleção para a atuação no AEE na rede se realiza por edital interno aos professores concursados. De acordo com o documento orientador da Educação Especial na perspectiva inclusiva na rede municipal de Porto Alegre (2020-2021), para atuar na EP, a formação necessária deve ser: licenciatura plena, preferencialmente em Pedagogia ou Educação Especial; Especialização em Educação Especial/Inclusiva/AEE; Especialização em Estimulação Precoce ou Psicomotricidade. Já para atuar na PI: licenciatura plena, preferencialmente em Pedagogia ou em Educação Especial; Especialização em Educação Especial/Inclusiva/AEE; Especialização em Psicopedagogia.

Entre as ações previstas das profissionais do AEE na Educação Infantil de Porto Alegre, destacamos: reuniões com professores e monitores para discussão de casos e organização de intervenções; reuniões com equipes diretivas e assessoria da Secretaria Municipal de Educação para planejamento e encaminhamento de ações; propostas para ação compartilhada do professor do AEE com o professor/monitor em sala de aula; participação dos professores da Educação Infantil em atendimentos da EP e PI.

REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA (RS)

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RME/SM) possui importante histórico no tocante aos serviços de Educação Especial e na organização de uma proposta pedagógica com foco nos processos de inclusão escolar, pois apresenta sintonia com o direcionamento da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BENINCASA-MEIRELLES; FREITAS; BAPTISTA, 2015). Isto é, uma Rede que tem apostado na orientação política de construção de salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular e na presença de um professor “especialista” de Educação Especial, como ação prioritária dos processos de inclusão escolar (GARCIA, 2006, 2009; BAPTISTA, 2011) – movimentos que tendem a expandir-se, resultando na construção desses espaços nas escolas infantis.

De acordo com as Diretrizes Municipais da Rede de Santa Maria de 2008, por influência do Decreto Nacional n.º 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, a rede dá início a uma série de ações que envolvem a: implementação de salas de recursos multifuncionais; formação de gestores, educadores e demais profissionais sobre a Educação Especial; produção e distribuição de recursos educacionais de acessibilidade. A partir desses direcionamentos, um dos efeitos produzidos foi a extinção das

Classes Especiais nas Escolas de Ensino Fundamental Duque de Caxias e Dom Antônio Reis (CME/SM, 2011, p. 20).

Do ponto de vista dos documentos políticos da rede, merece destaque o Plano Municipal de Educação (PME) aprovado pela Lei n.º 6001/2015, o qual possui vigência de dez anos e objetiva o cumprimento daquilo disposto no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014f). Tal documento, na perspectiva aqui discutida, expõe estratégias que constituem o plano educacional da RME/SM, apresentando, em suas ações, elementos constitutivos de um processo histórico-político mais amplo, o qual vem sendo trilhado nos últimos anos com objetivos de: atender para que os bebês os quais frequentam a creche não fiquem sem acessar o que lhes é de direito; cuidar da formação dos professores na busca por uma maior qualidade na oferta dos serviços da educação infantil como um todo; não deixar que o turno integral, tão caro para essa etapa de ensino, seja minimizado para dar conta do grande contingente de crianças ingressantes na obrigatoriedade escolar a partir dos quatro anos de idade; assegurar a oferta do apoio especializado nas escolas infantis que atendem crianças com deficiência, observando a redução do número de crianças por turma; configurar-se como ações de uma Rede que prima tanto pelos aspectos educacionais de suas crianças, quanto por aqueles presentes na dimensão social da pessoa.

As diretrizes organizadoras da rede expressam consonância com os documentos nacionais, entre eles a Política de Educação Especial de 2008 e a Resolução n.º 04/2009a CNE/CEB. Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado se configura como uma das ações principais no processo de inclusão escolar dos alunos nessa Rede. Na Resolução n.º 31/2011, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS (CME/SM, 2011), os Artigos 8º e 13º e, posteriormente, os do 19º ao 29º versam, especificamente, sobre o Atendimento Educacional Especializado, reafirmando o seu papel de protagonista na modalidade de

Educação Especial na perspectiva inclusiva, tendo início na Educação Infantil e desenvolvendo-se ao longo de toda a Educação Básica.

O Atendimento oferecido para Educação Infantil na rede de Santa Maria nasceu na escola Casa da Criança, em 2005, com a entrada de uma criança com deficiência. Embora já houvesse um histórico de oferta dos serviços da Educação Especial no Ensino Fundamental dessa Rede, a partir dessa demanda na Educação Infantil a Secretaria acionou um profissional para atuar com tal necessidade. No ano de 2015, havia seis escolas municipais infantis ofertando o serviço em quatro salas de recursos multifuncionais sob responsabilidade de três professoras de Educação Especial.

A formação inicial e continuada desse profissional que atua como apoio às escolas é uma problemática presente no âmbito acadêmico em função da complexidade e dos desafios estabelecidos (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011; MICHELS, CARNEIRO e GARCIA, 2011; GARCIA, 2013; KASSAR, 2014). Em Santa Maria, além da formação inicial em Educação Especial, os profissionais da educação possuíam o curso de Atendimento Educacional Especializado oferecido pelo MEC e pós-graduação em diferentes áreas (Psicopedagogia, Terapia familiar), estes já atuavam tempo nas escolas de Ensino Fundamental da RME/SM e passaram a atuar na Educação Infantil, em um primeiro momento, dividindo a sua carga horária entre as duas etapas.

No tocante a especificidades do Atendimento Educacional Especializado nas escolas infantis, seguiam-se as mesmas diretrizes organizacionais da RME/SM como um todo. Tais diretrizes se mostraram, inclusive, na valorização do espaço físico da sala de recursos multifuncional (SRM) como local primordial da ação pedagógica. Por outro lado, na ausência de SRM em algumas escolas infantis e na limitação de uma estrutura de sala (mobiliário e materiais pedagógicos) que considerasse a faixa etária da Educação Infantil, as escolas feitas pela RME/SM frente às demandas legais instituídas ao

trabalho de apoio especializado desenvolvido na Educação Infantil apresentaram uma forte aposta na ação compartilhada entre professor de sala de aula e professor de Educação Especial.

Nesse sentido, o atendimento especializado se apresenta como um apoio ao professor de sala de aula, visando à permanência e ao aprendizado dessa criança na escola. Damos destaque, assim, a um dos aspectos primordiais do trabalho colaborativo entre dois professores e o reconhecimento por parte do professor de Educação Especial de tomar a sala de aula como o espaço prioritário dos processos de inclusão da criança. Outro aspecto que envolve o trabalho de colaboração entre os professores de sala de aula e do apoio especializado é o do planejamento pedagógico. Nas escolas infantis, a construção do planejamento ocorre semanalmente de modo compartilhado entre os professores, os quais organizam-se por turmas/idades – berçário, maternal e pré. Nesses momentos, a professora de Educação Especial participa das reuniões, periodicamente, naquelas turmas que possuem crianças com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 1996, p. 119).

Nas palavras de Paulo Freire, encontramos o espaço da escuta, ação primordial na vida do ser humano quando pensamos em bebês e crianças pequenas. Um trabalho sustentado por todos os envolvidos no processo de inclusão na/da Educação Infantil se faz possível através do diálogo, da escuta. Este estudo objetivou analisar a estrutura do AEE na/para a primeira infância em dois municípios importantes do Rio Grande do Sul.

Dentre as evidências encontradas, podemos dizer que ambos os contextos compartilham de aspectos políticos que têm valorizado os processos de inclusão escolar ao reconhecer a importância da oferta do apoio especializado desde a etapa da Educação Infantil. É possível identificar algumas diferenciações entre eles, tanto em termos de um histórico que marca o início das ações relativas a esse apoio, quanto no modo como tal apoio vem sendo oferecido.

No contexto da rede de Porto Alegre, a questão do serviço encontrar lugar dentro de uma instituição especializada e atualmente não apresentar indícios de ampliação às escolas municipais infantis de ensino regular se apresenta como um sinal de atenção, uma vez que os bebês e as crianças pequenas que frequentam a EP e PI precisam efetuar matrícula na escola especial, tendo, em sua história pessoal e escolar, a marca de uma instituição que atende “alguns” e não “todos” – marca essa que os acompanhará posteriormente para o Ensino Fundamental podendo gerar pré-suposições e pré-julgamentos.

Já no contexto da rede de Santa Maria, encontramos um direcionamento diferente, um processo de consolidação do AEE nas escolas municipais infantis com ampliação de oferta do serviço pela rede, no entanto com poucas docentes disponíveis à atuação frente à demanda encontrada na Rede. Outro ponto de destaque se dá na proposta pedagógica de um trabalho colaborativo entre professor especializado e professor da sala de aula, compartilhando diferentes saberes em prol da inclusão de uma mesma criança.

Ao analisarmos a literatura especializada, é consensual que o espaço da escola infantil se configura como o primeiro contato da criança fora do seu círculo familiar, sendo esse um espaço no qual situações únicas de aprendizado acontecem, possibilitando experiências e momentos de um constante apreender. Considerando as crianças que possuem algum tipo de deficiência, ou que vivem alguma situação de dificuldade, essa passagem do interno de um

círculo familiar aos demais espaços educacionais se torna ainda mais delicada e preciosa (DI PASQUALE, 2005).

Buscamos, ao analisar o AEE na Educação Infantil, a possibilidade de acompanhamento, seja aos bebês ou às crianças pequenas. A preocupação está com o processo, tanto da criança, quanto das relações potentes estabelecidas. Há indícios empíricos permitindo afirmar que a atuação com bebês e crianças pequenas pode contar com a presença ativa de pais e cuidadores das crianças. Observamos que o atendimento oferecido na rede de Porto Alegre transborda o espaço físico da sala específica do AEE. Já no contexto de Santa Maria, a escola infantil, em especial o professor especializado, acolhe as famílias em parceria com o professor de sala, inclusive produzindo pontes com outros profissionais da área da saúde nos casos de crianças que frequentemente outros atendimentos fora da escola.

No presente estudo, optamos por investigar os dois contextos, mas lembramos que existem, no próprio Estado, outras formas de organização descentrada do atendimento em sala específica, na qual o serviço de apoio é direcionado apenas ao professor da sala de aula, ou mesmo em trabalho compartilhado na sala de aula das crianças, não propondo um atendimento individual ao bebê ou à criança pequena.

Enfatizamos a necessidade da interlocução entre professor da sala do ensino comum ou do professor regente/do currículo, serviço especializado e família. Essa composição de elementos funciona na forma de dispositivos vivos para a efetivação da inclusão escolar. Família e escola também podem compor a malha de sustentação de bebês e de crianças pequenas. Nessa direção, o espaço de atendimento especializado para essa faixa etária pode se ocupar em juntar esses laços, favorecendo, assim, um planejamento que considere as especificidades desse tempo da infância.

Questões importantes marcam a organização e a oferta do trabalho do AEE na Educação Infantil: como tem avançado a oferta desse serviço? Quais são os direcionamentos previstos a esse atendimento? O que as matrículas nos apresentam sobre esse acesso? O que aprende esta criança/este bebê? Com quem aprende? Como aprende? Qual a formação desse profissional do AEE, considerando esse tempo da vida? O trabalho com bebês e crianças pequenas é necessariamente constituído em rede de tessitura permanente?

Essas questões anunciam a necessidade de desencadear conhecimento e qualificação necessária ao Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. A resposta que temos, por ora, é a de que, assim como um bebê cresce e precisa de outros sujeitos interessados e empenhados nele para compor sua própria singularidade e identidade, o AEE na Educação Infantil necessitam desse olhar interessado por parte dos profissionais da Educação a fim de seguir seu processo de invenção em constante movimento e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Jose Clovis de; RODRIGUES, Carolina Contreiras; CURÇO, Sumaia Fuchs. Escola Cidadã: Políticas e práticas inclusivas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 18, n.º 2, 2010.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, maio-ago, 2011, Edição Especial.
- BENINCASA, Melina Chassot. **Educação Especial e Educação Infantil**: uma análise de serviços de apoio especializado no município de Porto Alegre. 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BENINCASA-MEIRELLES, Melina C.; FREITAS, Cláudia Rodrigues; BAPTISTA, Claudio R. Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma Análise de Indicadores de Matrículas na Educação Básica (2007-2013). *In*: BAPTISTA,

Claudio R. (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015.

BENINCASA-MEIRELLES, Melina Chassot. **Educação infantil e Atendimento Educacional Especializado**: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália. Orientador: Claudio Roberto Baptista. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 5 out. 2009.

BRASIL. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 2020.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Especial**. Brasília: 2008a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008b.

BRASIL. Nota Técnica 02/2015. Orientações para a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 2015a.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 2009c.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009b. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 2009b.

DI PASQUALE, G. Introduzione. **Hacca Parlante (HP)**, Tante case nel mondo: l'integrazione dei piccole nelle scuole d'infanzia e negli asili nido. Giugno, 2005/2. Ed. Trento: Erickson.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Cláudia Rodrigues de. Em tempos de inclusão escolar, discursos medicalizantes “atravessam” o cenário da educação infantil. **Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales**, [S./], v. 3, n.º Extra (jan. – mar.), p. 34 - 41, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), [S./], v. 18, p. 101-119, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de Educação Especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio; JESUS, Denise Meyrelles. **Avanços em Políticas de Inclusão**: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S./], v. 12, p. 299-316, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LOPEZ, Graziela Maria Beretta. Políticas de Educação Especial no Brasil: uma análise da Educação Especial na Educação Infantil (2000-2010). **34ª Reunião anual da ANPED – Educação e justiça social**. Centro de Convenções de Natal/RN, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar, 2020**. Brasília: MEC, 2020.

JESUS, Denise Meyrelles; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONCALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPED: Desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S./l.], v. 17, p. 77-92, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da Educação Especial: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, [S./l.], n.º 41, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a Educação Especial e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES (Impresso)**, v. 34, p. 207-224, 2014.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia; GARCIA, Rosalba. Implicações da diversificação na dinâmica das salas multimeios na rede municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na Educação Especial. **Anais... VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. CDROOM. Nova Almeida, ES: UFES, UFRGS e UFSCar, 2011.

PORTO ALEGRE. **Documento orientador da Educação Especial na perspectiva inclusiva na rede municipal de Porto Alegre – versão para validação**. Porto Alegre, verão 2020-2021.

ROSA, Dorisnei Jornada da. **O educador e a assessoria EP/PI: uma intervenção psicanalítica com crianças pequenas com sinais de autismo**. Ed. Appris, 2019.

SANTA MARIA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n.º 31 de 12 de dezembro de 2011** - Define Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2011.

SANTA MARIA. Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa. Lei n.º 6.001 de 18 de agosto de 2015. Estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. **[Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul]** Rio Grande do Sul, 2015.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

15

Sandra dos Santos Andrade
Clarice Salete Traversini
Marília Forgearini Nunes

**Planejamento didático
com foco na fala e na
escrita para os anos
iniciais do ensino
fundamental:**
uma proposta para a inclusão escolar

sumário

Resumo: Este capítulo aborda a relação fala-escrita como recurso para a inclusão nas interações pedagógicas e sociais na escola. Analisa-se um planejamento didático produzido como atividade de uma disciplina da Licenciatura em Pedagogia, tendo por foco a prática didática de inclusão. O planejamento é analisado considerando que fala e escrita oportunizam a interação e a aprendizagem de todos/as se considerarmos os modos como cada um/a aprende. A análise revela relação equitativamente planejada entre fala e escrita como estruturante da proposta didática para a inclusão, auxiliando o desenvolvimento de todos, mas principalmente de um aluno autista. Assim, o planejamento organizou-se em torno de oportunidades de expressão verbal oral na medida em que se propuseram espaços para o compartilhamento de sentidos do que era lido, visto, ouvido e a contribuição oral na organização escrita de um texto. O planejamento propiciou a ele aprender e ser protagonista da ação pedagógica.

Palavras-chave: Fala e escrita; Inclusão; Planejamento; Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

Segundo Soares (2016) três facetas compõem o mundo da escrita de maneira indissociável: a faceta da alfabetização, ou aquela em que se entende o funcionamento desse sistema de interação que representa visualmente a cadeia sonora da fala; a faceta interativa, na qual se utiliza o sistema, expressando-se e compreendendo os sentidos que se pode produzir; a faceta do letramento, em que se constroem conhecimentos sobre usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. A etapa inicial do Ensino Fundamental é momento de oportunizar experiências que permitam aos sujeitos acessar e ser atuante em todas as facetas que constituem o mundo da escrita (SOARES, 2016). No entanto, as experiências da faceta interativa precisam considerar que os modos de interagir por meio da linguagem são dois: o oral e o escrito.

Mesmo que o desenvolvimento da produção oral já chegue aos anos iniciais do Ensino Fundamental desencadeado pelas interações em família e depois, enriquecido pelas experiências da Educação Infantil, não se pode ignorar que esse processo precisa ter continuidade, o que implica aprimoramento e ampliação das experiências. Quando consideramos crianças com autismo que possuem dificuldade de interação e na escrita, mas apreciam utilizar esta via para comunicar suas aprendizagens, por exemplo, esta continuidade reitera sua pertinência. Mesmo assim, a escrita é a modalidade que acaba por ganhar mais espaço nas práticas oportunizadas pela escola.

Essa cizânia entre escrita e oralidade pouco ajuda no ensino e na aprendizagem da língua materna. Primeiro, como já dissemos, porque coloca a escrita mais presente nas práticas escolares, deixando para a oralidade apenas oportunidades de vivência esporádicas como se a prática da linguagem oral não necessitasse de uma didática planejada e sistematizada. Depois, porque desconsidera as possibilidades de

interação das crianças que preferem se expressar mais pela oralidade do que pela escrita e não legitima como válido o saber falado. Além disso, essa separação também ignora a relação contínua entre fala e escrita em muitos dos gêneros textuais que organizam a comunicação (MARCUSCHI, 2008, p. 197). Essa distinção que opõe, dando valores diferentes a fala e a escrita, também desconsidera que as crianças possuem canais de aprendizagem diferenciados e que podem se beneficiar mais, para fins de aprendizagem, do uso mais sistemático de um ou outro canal. Com isso, compreende-se que fala e escrita devem ter o mesmo *status* no planejamento para que possam ser vividos de forma equitativa, possibilitando a todos em sala de aula o exercício da interação, reduzindo a discriminação entre quem escreve e quem não escreve como lugares de saber mais ou menos legitimados.

Neste capítulo, coloca-se em pauta a importância de abordar as possibilidades de interação – expressão e compreensão – que acontecem no contínuo fala-escrita entendendo que isso pode ser uma ação mediadora para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. A compreensão de que fala e escrita não são dicotômicas, pois elas “[...] só diferem quanto às condições de produção: a fala é produzida e revisada simultaneamente, *on-line*, enquanto a escrita permite que produção e revisão ocorram em momentos distintos” (BAGNO, 2011, p. 346), pode oferecer a oportunidade de ampliar as habilidades de interação discursiva. Essa perspectiva é entendida como modo de inserção no mundo por meio da linguagem e dos gêneros textuais acionando e usando conhecimentos linguísticos, seja por meio da oralidade ou da escrita, respeitando as individualidades cognitivas e, principalmente, inserindo a todos e todas em práticas de interação.

Portanto, temos por objetivo discutir a evidente proximidade da relação entre fala e escrita que constitui a capacidade linguageira que temos e que pode ser melhor aproveitada na prática didática como recurso para a inclusão das crianças nas interações pedagógicas e,

consequentemente, sociais. Para tanto, utilizamos bases teóricas para argumentar a respeito da relação entre fala e escrita como modos de expressão e assumindo as experiências significativas decorrentes dessas modalidades de uso da língua como objeto empírico em um planejamento didático. Nesse planejamento a intencionalidade está centrada em propor ações adaptadas para um sujeito com deficiência ainda em processo de desenvolvimento do conhecimento sobre o sistema de escrita e, portanto, com dificuldades a serem vencidas diante do texto escrito. O foco das ações está em oferecer a esse sujeito oportunidades para também ser protagonista da ação pedagógica se expressando a partir da sua fala (na qual é proficiente) como ferramenta de planejamento e de elaboração de um texto que será registrado por escrito.

PLANEJAR COMEÇA POR CONHECER QUEM REALIZARÁ AS AÇÕES PLANEJADAS

O material empírico analisado foi produzido no segundo semestre de 2020, em situação de ensino remoto e no contexto da disciplina *Inclusão Escolar e Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* que compõe o currículo do curso de Pedagogia da UFRGS no percurso formativo voltado aos Anos Iniciais. Esta disciplina é nova no atual currículo do curso (em vigência desde o segundo semestre de 2018), e tem como objetivos possibilitar que as alunas instrumentalizem-se com conceitos e práticas para elaborar estratégias pedagógicas adequadas/flexibilizadas para alunos de inclusão. Estuda-se como as crianças aprendem, os tipos de memória, os diferentes estilos de aprendizagem e a relação destes conhecimentos com o fazer pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem que podem ser transitórias, específicas ou do neurodesenvolvimento. Uma das noções de

aprendizagem que balizam nossa compreensão de como se aprende está ancorada em Lent (2019, p. 13):

A palavra aprendizagem, assim, envolve um indivíduo com seu cérebro captando informações do ambiente, guardando-as por algum tempo e, eventualmente, utilizando-as para orientar seu comportamento subsequente. O conceito de aprendizagem superpõe-se amplamente com o de memória, embora ambos devam ser distinguidos, considerando a memória como o processo global e a aprendizagem apenas como estágio de aquisição.

As estudantes da disciplina, no período do ensino remoto, pela impossibilidade de estar *in loco* nas escolas, foram colocadas em contato com um aluno de inclusão específico e atentaram para os modos como este sujeito aprende. Esse contato se estabeleceu por meio de diferentes interações e recursos: entrevista com a mãe do aluno de inclusão, depoimento da professora do aluno feito em vídeo para conhecer sobre o modo de funcionamento e as estratégias empregadas na adaptação do planejamento de acordo com as potencialidades, dificuldades e estilo de aprendizagem do aluno, vídeos e fotos do aluno em atividade, interação e contato com alguns materiais (tanto orais quanto escritos) produzidos por ele. A partir disso, as estudantes redigiram o perfil pedagógico do aluno de inclusão para, posteriormente, elaborar um planejamento voltado à prática didática com ele, mas que pudesse também ser desenvolvido no conjunto da turma.

O Planejamento deveria ser elaborado considerando a perspectiva da diferenciação do ensino conforme proposto por Perrenoud (2000) que traz, como princípio, a organização do ensino tendo como referência as características individuais de cada aluno para se chegar a aprendizagem do grupo. Esse modo de organização decorre de dois princípios que temos: primeiro, não é viável nem desejável tratar os alunos de forma individualizada com cada um/a tendo um programa de ensino à parte; segundo, não podemos mais seguir 'fazendo de conta' que as turmas são compostas de alunos/as que aprendem de forma homogênea,

todos/as no mesmo ritmo, as mesmas coisas, da mesma forma valendo-se das mesmas estratégias. A aprendizagem deve ser acessível a todos/as considerando as capacidades individuais e os diferentes estilos de aprendizagem, também aspectos socioeconômicos e ambientais.

A entrevista com a mãe do aluno foi realizada de forma *on-line* a partir de um roteiro elaborado colaborativamente por todas as estudantes da disciplina e teve a duração média de duas horas. A entrevista foi gravada e, posteriormente, as alunas transcreveram os elementos que consideraram pertinentes para compor o perfil do aluno. Alguns destaques feitos a partir da entrevista e que constam dos perfis produzidos pelas estudantes e que transcrevemos aqui são: o aluno em questão tem Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), na época estava com 11 anos de idade e frequentava o quinto ano de uma escola pública. De acordo com um dos perfis, o aluno, que passaremos a chamar de João,

[...] é acompanhado por muitos profissionais, [...] A mãe comentou [que] iniciou aulas particulares com um professor de História, porque é também uma matéria que possui bastante afeição. Esses acompanhamentos são realizados durante a semana, e também aos sábados. A rotina dele acaba sendo bastante cheia, por esse motivo ele precisa de intervalos para o descanso. Um suporte que auxilia em sua rotina e na previsibilidade do tempo e acontecimentos, é a utilização do seu relógio[...].³⁸

Vemos neste excerto que as estudantes já apontam muitas pistas sobre a rotina, sobre o foco de interesse e sobre o comportamento de João, todos importantes auxiliares na elaboração do planejamento. Destaca-se, por exemplo, o gosto por temas do campo do ensino de história que podem ser utilizados para estabelecer um vínculo com a aprendizagem, pois utilizar os focos de interesse da criança autista nas estratégias pedagógicas favorece um maior engajamento. Bem como a necessidade de rotina e previsibilidade do que vai acontecer no tempo,

³⁸ Os excertos dos materiais produzidos pelas alunas da Disciplina de Inclusão, serão colocados no corpo do texto em itálico para diferenciar das citações. Estes encontram-se disponíveis no acervo das pesquisadoras.

a utilização de uma rotina escrita e visual também podem ser auxiliares para dar segurança e estabilidade. Esta necessidade, que pode ser de muitos alunos, não apenas daqueles com alguma deficiência, demanda da professora planejamento e organização, e mostra a complexidade do trabalho docente e a pertinência de flexibilização do currículo, que não se resume a uma lista de conteúdos da qual é necessário dar conta.

Entendemos por currículo um conjunto de recortes de cultura, escolhidos em um dado momento histórico por serem considerados relevantes e que impactam na constituição do sujeito escolar (TRAVERSINI; ANDRADE; GOULART, 2018). Os recortes da cultura, atualmente denominados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como “objetos de conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 28), compõem-se de conhecimentos escolhidos para serem ensinados, aprendidos e avaliados na escola. Conforme mencionamos anteriormente, ao elaborar um planejamento didático precisamos considerar a heterogeneidade dos estudantes das turmas. Na situação específica apresentada neste texto, o perfil e as informações sobre o estilo de aprendizagem propiciou a elaboração de um planejamento didático em movimento, ou seja, em alguns momentos João desenvolvia as mesmas atividades que todos os alunos, em outros, realizava propostas específicas planejadas para ele tendo em vista desenvolver suas aprendizagens conforme suas potencialidades, mas sempre considerando o mesmo currículo para todos e a adequação da proposta para a idade do aluno.

Observamos neste outro excerto, as estudantes fazendo várias referências ao perfil e ao estilo de aprendizagem de João também como elementos importantes para subsidiar o planejamento:

[...] se comunica bem verbalmente, é bastante visual e curioso. Segundo a mãe, o filho adora estudar pirâmides e planetas. [...] tem hiperfoco em carros e cachorros. [...] tem dificuldade na escrita, por conta da coordenação motora. Em matemática apresenta mais dificuldades, mas gosta de aprender e, no momento, tem curiosidade e empolgação em relação às horas no relógio.

Outro interesse bastante promissor para desenvolver as habilidades matemáticas dele é [...] o interesse em ter, em sua carteira, dinheiro em cédulas. Este é outro ponto que pode ser explorado com intencionalidade pedagógica.

Com base na experiência em semestres anteriores e autores como Cerqueira (2006), as atividades mais bem-sucedidas no contexto da sala de aula são aquelas que exploram os três principais canais de aprendizagem: visual, auditivo e cinestésico, pois os alunos, principalmente aqueles que possuem alguma barreira de aprendizagem, podem ter dificuldades em retomar e fixar conteúdos que são ensinados por uma única via. Todas as pessoas aprendem (com alguma intensidade) com a forma que lhes é ensinada, mas cada um possui um estilo preferido, então é importante que a professora possa privilegiar os diferentes canais no desenvolvimento das propostas didáticas. Assim, um mesmo conteúdo/tema/assunto pode ser reapresentado ao longo do planejamento com diferentes abordagens, privilegiando diferentes vias de aprendizagem, através de recursos variados, pois o nosso saber se constitui e se consolida a partir da repetição e das experiências que vivenciamos no nosso cotidiano, o que inclui a escola.

A importância de investir pedagogicamente em diferentes estratégias também se reforça com a compreensão de que os estilos não são fixos, pois podem ser aprendidos e desenvolvidos ao longo das diferentes estratégias de aprendizagem experienciadas. Isso é importante, porque temos a tendência a ensinar com mais ênfase, a partir da forma como melhor aprendemos. Cerqueira afirma que ao usufruir da perspectiva dos estilos de aprendizagem, “[...] não se opera uma delimitação de um conjunto de habilidades em si, e sim se trata de delimitar o modo preferencial de alguém usar habilidades práticas, não havendo estilos bons ou maus, mas apenas diferentes estilos de aprendizagem e estilos cognitivos” (2006, p. 35). Ou seja, esta reflexão nos ajuda a compreender os estilos de aprendizagem como uma ferramenta (ou dispositivo) que pode ser utilizada pela

professora, em prol da aprendizagem dos/as estudantes, pois vai implicar diretamente sobre as estratégias didáticas. Essa reflexão se relaciona, ainda, com as modalidades de linguagem que trazemos para a pauta: fala e escrita.

Fala e escrita são modos de interação presentes em nosso cotidiano. A fala, como já mencionado, é parte do cotidiano independente da escola, a escrita, porém, mesmo estando presente em diferentes interações sociais, torna-se objeto de aprendizagem de modo sistemático a partir da mediação da escola. Por meio da fala – também da audição e da visão – desvenda-se o mundo desde as primeiras interações. A escrita passa a fazer parte da vida como modo de expressão – compreensão e produção de sentidos – mediada, principalmente, pela escola que com suas ações efetiva o ingresso na cultura escrita. Ser capaz de se expressar por meio da escrita, no entanto, não anula as possibilidades de interagir valendo-se da fala e da visão, ao contrário, amplia as chances de interagir e de aprender. Essa compreensão de que não há separação ou apagamento das modalidades de interação, mas complementaridade foi observada no perfil do aluno e tornou-se importante na organização do planejamento didático.

Foi com base na redação do perfil de João, a qual tornou evidentes estas e outras informações importantes sobre suas possibilidades de aprendizagem e comportamento dentro do espectro do autismo, que as estudantes da disciplina produziram um planejamento que deveria prever ao menos dois dias de aula. Elas tinham a possibilidade de pensar um planejamento único para a turma toda que considerasse, em primeiro plano, as possibilidades de João ou um planejamento para o grande grupo fazendo as diferenciações necessárias para o menino ou, ainda, um plano misto. Selecionamos para esta análise um dos planejamentos elaborados, considerando no conteúdo do mesmo, a relação feita entre fala e escrita para proporcionar a aprendizagem de João. A diferenciação proposta não se limita “[...] a ajustar as tarefas

ao nível dos alunos, sem modificar nem seu conteúdo, nem a relação professor-aluno, nem o contrato didático” (PERRENOUD, 2000, p. 44). Importa aqui colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, individualizar percursos enquanto se compreende que ninguém aprende sozinho, que a situação de aprendizagem desafie o sujeito aluno, mas que “[...] isso esteja dentro dos seus meios, ao preço de uma aprendizagem nova mais acessível” (*Ibidem*, p. 48).

Temos destacado na disciplina³⁹ que incluir não significa reduzir a quantidade de atividades ou facilitar o recurso. Incluir:

[...] não é deixar o aluno [com deficiência] sozinho [ou separado da turma] porque há um pressuposto de que ele nada tem a contribuir com o restante do grupo ou que nada tenha a aprender; não é reduzir o tamanho do texto a ser copiado na ideia de que a redução de conteúdo garante aprendizagem; não é entregar o texto pronto, sem auxiliar no processo e na compreensão da leitura simplesmente para registrar tal conteúdo como dado; não é entregar uma folha [de outro] ano imaginando que o uso de atividades do ano anterior configure-se como um jeito fácil de fazer ‘adaptação curricular’ (ANDRADE, SONNTAG, NUNES, 2021, p. 48).

A flexibilização didática que inclui e foi proposta como base para planejar, a qual abordamos neste estudo, baseia-se na compreensão de que fala e escrita não se opõem, mas são modos de expressão que podem se fazer presentes nas práticas pedagógicas. Dessa maneira, fala e escrita se tornam presentes oportunizando tanto o desenvolvimento de práticas interativas quanto o exercício da linguagem valorizando a própria linguagem e a sua função social e não somente um modo de expressão. Assim, na continuidade abordamos a relação entre fala e escrita.

39 As professoras Sandra dos Santos Andrade e Clarice Salet Traversini compartilharam a docência da disciplina Inclusão Escolar e Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no semestre do qual resultou o material empírico deste trabalho. A professora Marília Forgearini Nunes participou desta análise contribuindo com conhecimentos da área de linguagem.

FALA E ESCRITA

A língua é uma estrutura que atende regras, usos e funções que refletem as interações de uma comunidade linguística. As estruturas linguísticas organizam a linguagem de acordo com o modo como interagimos socialmente. A linguagem verbal possui dois modos de interação: a oralidade e a escrita. Estamos cotidianamente inseridos em atividades discursivas em que muitas semiologias se articulam (gestual, pictórica, gráfica, entre outras) à principal semiologia de interação humana que é a linguagem verbal (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007). Mesmo que isso possa se constatar facilmente nas diferentes e diversas práticas linguísticas no cotidiano, a linguagem escrita tem maior espaço de estudo na escola. Muitas podem ser as justificativas para que isso aconteça, razões pedagógicas e culturais, por exemplo. Porém, concordamos com Marcuschi e Dionísio (2007, p. 15) quando afirmam que “[...] não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita”. Assim como também não há razão para dicotomizar oralidade e escrita, pois ambas são modalidades de interação complementares com papéis definidos nas práticas discursivas (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007; BAGNO, 2011).

Para Bagno (2011, p. 348), atualmente, a complementaridade ou hibridismo entre a fala e a escrita estão cada vez mais presentes: “Qualquer manifestação da nossa faculdade de linguagem é [...] híbrida: em qualquer texto falado ou escrito fazemos usos amplamente variados dos múltiplos recursos que a língua nos oferece”. Isso pode ser comprovado quando em um mesmo texto (Figura 1) encontramos ao mesmo tempo um discurso monitorado, (por exemplo, “Vacine-se”) que caracteriza a escrita e a presença de usos que fogem às prescrições da norma-padrão (“Deixe a gripe pra lá”), mais comuns à oralidade cujo registro possui uma normatização mais aberta e singular de acordo com os usuários e suas características.

Figura 1 – Exemplo de texto em que há o hibridismo da variação de registros da fala e da escrita.



Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA, 2017.

sumário

Além dessa presença revelada na constituição dos textos, a relação entre fala e escrita pode estar presente também no desenvolvimento de estudo da língua e das práticas de linguagem. Oportunizar que a língua seja estudada e utilizada de modo oral ou escrito é ampliar as possibilidades de uso e reflexão sobre as estratégias e recursos linguísticos, analisando e avaliando as situações, compreendendo as escolhas feitas e construindo um comportamento metalinguístico essencial para as boas práticas discursivas sejam elas orais ou escritas.

Em um contexto de inclusão como o descrito neste estudo, essa oportunidade ainda ganha relevância por ser uma maneira de auxiliar na interação, permitindo que a língua seja estudada e empregada considerando a modalidade mais adequada às habilidades demonstradas pelo estudante de inclusão que prefere falar a escrever. Ler e falar sobre o que se lê é exercício de metaenunciação que pode ser bastante importante para acessar e compartilhar conhecimentos. Como afirma Bajour (2012, p. 23) “falar dos textos é voltar a lê-los” e nós acrescentamos que pode ser também caminho para planejar a sua escrita.

PLANEJAR A ESCRITA A PARTIR DA FALA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA INCLUSIVA

O planejamento analisado neste texto foi elaborado no segundo semestre de 2020 por duas estudantes da disciplina de Inclusão e Prática Pedagógica nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental. Este plano foi selecionado tendo em vista sua atualidade ao abordar o tema da pandemia pela covid-19 e a preocupação das autoras em valorizar, na elaboração das atividades, tanto recursos da escrita quanto da fala.

O investimento na fala, habilidade que João tem com melhor desenvolvimento, estimula a interação, enquanto a presença da escrita se justifica, por ser uma habilidade cujo desenvolvimento precisa ser promovido. A escrita é um processo mental complexo e ainda exige coordenação e planejamento motor, força muscular para a preensão do lápis, organização espacial etc. João tem dificuldade em quase todas essas áreas, em função disso, seu traçado é irregular, a caligrafia é pouco legível e cansa rapidamente. Diante do papel demora um tempo considerável para planejar a escrita, a dificuldade de memória imediata não permite guardar frases (ou ideias) muito longas ou complexas. Por isso, selecionamos uma das propostas em que o foco é a elaboração de

um cartaz, um gênero textual escrito, mas cuja análise e planejamento podem ser realizados a partir da oralidade com o apoio da visualidade.

O tema da covid-19 é por si só inclusivo, pois se trata de uma doença que tem afetado os modos de viver de toda a população, independentemente de classe, gênero, raça ou credo. É um assunto que forçosamente entrou na pauta de interesses de crianças e jovens, pois estas se viram privadas do convívio com os colegas e professoras/es de uma semana para outra em decorrência de tal doença. Durante algum tempo a escola fez silêncio para depois renascer nas telas do computador e, no momento da escrita deste texto, vivenciamos o retorno aos bancos escolares. Então, nada mais atual e adequado à faixa etária do aluno João, como proposto pelas autoras do plano, do que estudar a importância da vacinação para combater o vírus, trazendo, por exemplo, o contexto histórico da Revolta da Vacina, a construção de uma linha do tempo sobre isso, o estudo dos efeitos do vírus sobre o sistema respiratório das pessoas infectadas por ele, dentre outras coisas.

Nesse contexto, as estudantes propuseram para atingir os objetivos propostos no plano, e para alcançar os modos de aprender de todos, centralmente, do menino autista, diferentes estratégias, com diferentes recursos que estimulam as diferentes vias de aprendizagem: discussões, vídeos, construção de linha do tempo, análise de imagens, folhas estruturadas, análise e produção de cartaz, mapas diversos, livro sobre vacinas etc.

O planejamento em análise revela destaque à oralidade como modo de expressão que pode se fazer mais presente na escola e também como modo de expressão inclusivo, oportunizando que a interação com o conhecimento aconteça para além dos recursos escritos. Em função disso, o objetivo de uma das aulas era focar na produção de um cartaz: conhecer e estudar o gênero textual cartaz e suas características; planejar e elaborar cartazes sobre a covid-19. A expressão oral está presente em todos os momentos do plano, não só como estratégia para

auxiliar na elaboração do cartaz, instigando os alunos a expressarem seus conhecimentos sobre os assuntos discutidos e a se posicionarem, mas também como estratégia para privilegiar e favorecer a participação do aluno de inclusão naquilo que ele tem de potencialidade. Valorizar as potencialidades dos estudantes de inclusão permite que participem das propostas em nível de maior igualdade com os demais. Entretanto, os outros aspectos da aprendizagem da língua estão presentes e devem ser estimulados, por que todos devem ser desafiados a ampliar seu repertório de conhecimentos, suas habilidades e competências.

O gênero textual cartaz torna-se alvo de estudo a partir da temática da vacinação, de modo que todos possam trazer para o momento da leitura dos mesmos os conhecimentos adquiridos no cotidiano sobre o tema, podendo concentrar sua atenção na pergunta “o que os cartazes têm em comum?” e a partir disso reunir as propriedades que caracterizam o gênero textual e a linguagem para elaborarem os seus cartazes.

Figura 2 – Conjunto de cartazes de diferentes origens.



Fonte: compilado pelas as autoras, 2022.

Esse percurso didático começa por colocar a turma frente a diferentes exemplares de cartazes (Figura 2) com temática comum e questioná-los instigando que tenham um olhar investigativo e comparativo tanto para informações discursivas quanto informações gráficas: Sobre o que esses cartazes estão falando? Como vocês sabem que o assunto é vacinação? Como vocês viram que era esse o assunto se não está em português? Quais elementos vocês analisaram para perceber isso?

O fato de haver cartazes com origens diversas e escritos em línguas diferentes, provoca que a turma toda tenha que lidar com conhecimentos novos, o saber decodificar não é o único e principal conhecimento a ser acionado, outros conhecimentos e, consequentemente, outras habilidades são necessárias: localizar informações; selecionar o que é mais relevante; estabelecer relação com conhecimentos prévios; realizar inferências; preenchendo possíveis lacunas deixadas pelo texto etc. Toda a exploração do conjunto de cartazes assume como linguagem de expressão principal a verbal-oral, com a professora assumindo o papel de escriba para organizar no quadro as informações identificadas e selecionadas sobre o que constitui um cartaz. Essa atividade abre possibilidades para a interação de todos/as, propondo um olhar exploratório para os cartazes: identificando, comparando, destacando informações. O aluno de inclusão torna-se parte desse processo, podendo utilizar habilidades já desenvolvidas e, ao mesmo tempo, podendo desenvolver outras a partir da interação com os pares. As informações apreendidas são listadas no quadro para oferecer repertório aos alunos no momento da elaboração do cartaz, auxiliando no processo cognitivo de planejamento.

Esse exercício de análise é importante para a produção final do cartaz, novamente dando oportunidade para que o aluno partilhe, em um grupo menor, os conhecimentos para colaborar na produção coletiva de um texto trazendo, de forma oral, os conteúdos assimilados no processo de estudo. Neste momento, a partir de um trabalho com

pares que dominam melhor a escrita, o aluno de inclusão conta com a parceria dos colegas que fazem a vez de escribas, sistematizando no cartaz o que foi discutido oralmente. Todos planejam os elementos das características do gênero que privilegiarão, mas os colegas mais experientes na escrita operacionalizam: distribuição das informações no espaço, uso de imagens, quantidade de texto, as cores, a fonte etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reforçamos que para incluir não basta reduzir a quantidade de atividades ou facilitar o recurso, entregar uma “folhinha” de um ano anterior ao do aluno ou, apenas manter o aluno ocupado para não “perturbar” o andamento da aula. Na perspectiva que adotamos, o planejamento é fluido, dinâmico e não linear e, ainda, considera o processo de cada estudante que é singular. Em função disso, deve ser continuamente revisto, considerando a dinâmica do desenvolvimento cognitivo.

Junto a isso, é importante privilegiar os diferentes estilos pelos quais o sujeito aprende, estimulando que possa participar e se expressar dos modos como melhor se relaciona com a aprendizagem, ao mesmo tempo que se estimulam os aspectos em que possui dificuldades para aprender. Foi esta imbricação que buscamos visibilizar neste texto, apresentando como a relação entre fala e escrita foi utilizada numa proposta didática para auxiliar o desenvolvimento de todos, mas principalmente do aluno autista, utilizando um tema atual que acreditamos ser de interesse de todos e adequado à idade e ao ano do grupo que é a vacinação contra a covid-19.

Importante destacar que, em função do que decidimos apresentar e considerar como foco neste texto, não foi possível apresentar todas as atividades desenvolvidas, nem mesmo as atividades de

sistematização. No entanto, defendemos que as atividades de sistematização são estratégias fundamentais do planejamento para fixação e consolidação das memórias, para todos os tipos de alunos, pois é o momento em que as estruturas mentais organizam a aprendizagem de um objeto novo de conhecimento. É também nessa etapa do processo que os estilos de aprendizagem e as habilidades utilizadas com maior eficiência precisam ser consideradas na perspectiva da inclusão, de maneira que o processo didático seja vivido por completo, o que não é sinônimo de ser vivido de maneira igual por todos e todas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S.; SONNTAG, B. E.; NUNES, J.; Cenas de sala de aula: alternativas para a inclusão escolar de alunos com TEA. *In*: TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K.; SPERRHAKE, R. **Pesquisar COM a escola**: currículo e inclusão em foco. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do gato, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC** - Revista de Psicologia da Vetor Editora, [S./], v. 7, n.º 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006.
- LENT, R. **O cérebro aprendiz: neuroplasticidade e educação**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA. Vacinação contra a gripe. **Prefeitura Municipal de Valença**, 2017. Disponível em: < <https://www.valenca.rj.gov.br/vacinacao-contra-a-gripe-2/>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada**: das injeções a ação. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TRAVERSINI, C. S.; ANDRADE, S. S. ; GOULART, M. V. S. A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos de futuro de jovens estudantes: intersecções entre gênero e currículo. *In*: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (org.). **Pesquisas sobre Currículos, gêneros e sexualidades**. 1 ed. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

16

Aline Russo da Silva
Renata Vanin da Luz

**Alunos com altas
habilidades/
superdotação:**
possibilidades educacionais

sumário

Resumo: Este capítulo tem como objetivo conceituar quem são os alunos com altas habilidades/superdotação, descrevendo suas características e comportamentos a partir do referencial teórico de Joseph Renzulli e Howard Gardner. Entendendo que esse público faz parte da Educação Especial na perspectiva da Educação Especial, é necessário ampliar os estudos para formas de pensar e fazer a educação de alunos com essa condição nas escolas regulares de ensino. Para tanto, serão descritos conceitos partindo do Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/superdotação como o enriquecimento curricular e a aceleração. Diante das informações apresentadas no artigo, percebe-se a importância de fomentar a discussão no ambiente educacional para garantia de direitos e práticas inclusivas ao sujeito com altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Superdotação; Educação; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este capítulo surge do desejo de registrar os estudos, práticas e partilhas realizadas por duas professoras da Sala de Inclusão e Recursos para alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) do município de Porto Alegre/RS. O trabalho da Sala de Inclusão e Recursos para altas habilidades/superdotação baseia-se no mapeamento, avaliação e atendimento aos alunos da referida rede municipal de ensino. Para efetivar este trabalho de modo efetivo, é necessário estudo sobre as características, conceitos e formas de perceber esses alunos que, muitas vezes, ficam na invisibilidade da escola regular.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, de 3,5% a 5% da população apresenta altas habilidades/superdotação, baseando-se apenas em testes de QI. Quando ampliados para demais habilidades, estes índices podem chegar de 15% a 20% da população (FADERS, 2020, p. 18).

Nesta revisão bibliográfica, utilizaremos o referencial teórico de Joseph Renzulli, que descreve a Teoria dos Três Anéis aliada à teoria de Howard Gardner, que trata das inteligências múltiplas. Ambos conceitos são importantes para a observação dos comportamentos de um aluno com altas habilidades/superdotação.

Os alunos com altas habilidades/superdotação fazem parte do público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, sendo atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado, o qual é um serviço essencial onde faz-se necessário avançar quanto aos estudos e práticas relacionados às formas de atendimento e práticas relacionadas ao enriquecimento curricular e aceleração, os quais são modalidades previstas em lei para o atendimento deste público.

A prática docente em sala de recursos para estudantes com altas habilidades/superdotação precisa ser fomentada desde a formação

básica do professor do ensino fundamental até o espaço da universidade, bem como contemplar também as equipes de administração e gestão escolar. Somente assim avançaremos na garantia de direitos dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

METODOLOGIA

O presente estudo trata de um levantamento bibliográfico sobre a área das altas habilidades/superdotação a partir do viés educacional. Está alicerçado nos estudos e práticas das professoras do Atendimento Educacional Especializado para altas habilidades/superdotação realizado no município de Porto Alegre/RS. Os referenciais bibliográficos utilizados compõem boa parte dos materiais disponibilizados pelo MEC/Brasil, visto que a política de Educação Especial brasileira é norteadada pelas orientações gerais oferecidas e regidas pelo MEC.

Também serão trazidas algumas bibliografias complementares que estão contribuindo muito para o pensar e o fazer pedagógico junto aos alunos com altas habilidades/superdotação, suas famílias e professores que acompanham sua escolarização.

Na primeira parte serão conceituados os termos altas habilidades/superdotação, características desse público que são observadas no ambiente escolar e familiar, tipos de altas habilidades/superdotação (acadêmico ou produtivo criativo). Na segunda parte serão descritas as formas de avaliação e atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação pelo viés educacional e, por fim, as considerações finais.

CONCEITUANDO ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS NO AMBIENTE ESCOLAR E FAMILIAR

Ao pensarmos na ideia de uma capacidade acima da média, entra em discussão alguns conceitos de inteligência que marcam historicamente o percurso e os valores culturais e sociais que se modificam conforme o ser humano vai evoluindo. O primeiro conceito de inteligência que se vale para as altas habilidades/superdotação é descrito por Robert Sternberg:

[...] define a inteligência como uma atividade mental ou processo que pode ser aprendido e enfatiza a dimensão em que seus aspectos funcionam. Ele teoriza um tríptico conceito de inteligência – em sua teoria triárquica, que foi uma das primeiras a ir contra o enfoque psicométrico e adotar uma abordagem mais cognitiva. Sternberg acredita que, para entendê-la, precisamos considerar seu desenvolvimento por três aspectos: o mundo interno do indivíduo, o mundo externo do indivíduo e a interação entre esses dois campos da experiência individual (STERNBERG apud SABATELLA, 2013, p. 58).

Esse conceito de Sternberg considera de forma igualitária a influência do mundo interno, externo e a interação entre essas esferas, tornando muito singular, subjetiva e podendo ser aprendida. O segundo conceito é descrito por Gardner (1995, p. 21), como:

[...] a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo.

Ambos os conceitos se afastam da ideia dos testes psicométricos como essenciais para identificar uma inteligência acima da média e consideram as experiências do vivido, a personalidade, a originalidade

e as diversas formas da inteligência como parte desta capacidade mental, entendendo que os testes psicométricos podem ser complementares a um processo avaliativo na área.

Na teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1995), foram descritas oito inteligências, sendo elas: linguística; lógico-matemática; espacial; musical; corporal ou cinestésica; interpessoal; intrapessoal; naturalista; e a existencial, que se encontra em fase de testes. Na abordagem do autor, as inteligências são independentes, desenvolvendo-se de formas e em níveis diferentes. Cada pessoa terá suas especificidades em cada uma dessas inteligências. Segundo Gardner (1995), as pessoas possuem todas as inteligências em certo grau, mas considera alguns indivíduos como promissores.

Eles são extremamente bem-dotados com as capacidades e habilidades essenciais daquela inteligência. Esse fato se torna importante para a cultura como um todo, uma vez que, em geral, esses indivíduos excepcionalmente talentosos realizarão notáveis avanços nas manifestações culturais daquela inteligência (GARDNER, 1995, p. 31).

Nesse sentido, a pessoa com altas habilidades destaca-se não necessariamente em todas as áreas de conhecimentos, assim como não necessariamente em áreas escolares. Mas, para definir a superdotação, precisamos explorar diretamente o que ela vem a ser afinal. Não há uma única definição para altas habilidades/superdotação, muitos autores referem-se a características e a definições sobre o tema, porém, como mencionamos aqui, nossa definição sobre o tema baseia-se no referencial teórico de Joseph Renzulli e nas políticas públicas vigentes.

Atualmente a definição vigente na Política Nacional da Educação Especial (2008, p. 15) compreende o sujeito com altas habilidades/superdotação como aqueles que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes”.

Corroborando com a definição brasileira, a teoria dos três anéis de Renzulli refere como comportamento de altas habilidades/superdotação o sujeito que demonstra três grandes traços comportamentais, são eles: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Na sequência, temos o detalhamento escrito por Pérez e Freitas (2016, p. 17) com relação à habilidade acima da média:

Os indicadores de habilidade acima da média que podem ser destacados em uma PAH/SD são os seguintes:

- Apresenta um vocabulário muito mais avançado e rico que seus colegas ou demais pessoas da sua idade;
- Tem uma capacidade analítica e intuitiva muito desenvolvida;
- Tem memória muito destacada (especialmente em assuntos que lhe interessam, comparado a outras pessoas de sua idade);
- Possui muitas informações sobre os temas que são de seu interesse;
- Destaca-se nas atividades de seu interesse;
- Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica;
- Aprende fácil e rapidamente coisas que lhe interessam e as aplica a outras; [...]

É importante salientar que essas características podem aparecer em qualquer uma das inteligências descritas por Gardner, portanto quanto mais a escola ofertar situações de aprendizagens diversas maior será a possibilidade de observar e desenvolver essas habilidades. Na esfera da criatividade, as autoras Pérez e Freitas (2016, p. 17) descrevem outros comportamentos importantes a serem observados:

Em criatividades podemos destacar os seguintes indicadores:

- É extremamente curioso/a;
- As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais;

- Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo;
- É muito imaginativo/a e inventivo/a;
- Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes;
- Gosta de arriscar-se e de enfrentar desafios;
- Faz perguntas provocativas (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual).

Muitas vezes a observação dessas características se torna mais difícil no ambiente escolar, visto que há muitos conteúdos e objetivos que são definidos pela instituição que, se não atingidos, geram resultados abaixo do esperado para os alunos. A criatividade se manifesta de diferentes formas, tanto nas produções escritas, orais e pictográficas, como no comportamento socioemocional. São estudantes questionadores, inquietos, divergentes dos demais e que por vezes são mal interpretados no contexto em que estão. Porém quando essas características se unem à habilidade acima da média e ao comprometimento com a tarefa, é importante investigarmos a hipótese de altas habilidades/superdotação. Na sequência temos a descrição detalhada do comprometimento com a tarefa:

O comprometimento com a tarefa pode ser verificado pelos seguintes indicadores:

- Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa;
- Tem sua própria organização;
- É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções;
- Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações;
- Dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou lhe interessa;

- É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito com o que faz (PÉREZ e FREITAS, 2016, p. 17).

O estudo dessas características no meio educacional é fundamental para que as lentes dos professores mudem, ampliando o olhar em relação aos alunos. Todavia não devem ser utilizadas como se fossem um *checklist* de características, visto que há interferências das questões inerentes ao sujeito, seus traços de personalidade, os fatores ambientais no qual a criança está inserida.

É importante ressaltar que os três traços apontados acima, (i) capacidade acima da média; (ii) envolvimento com a tarefa; e (iii) criatividade, cujas características foram explicitadas quando interagem de forma dinâmica, o sujeito é capaz de produzir conhecimento e demonstrar seu talento através das suas produções. E um dos espaços mais importantes para o desenvolvimento desses potenciais é, sem dúvidas, o espaço escolar, por ser da escola a tarefa de:

[...] estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço e não o aluno; e desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender as necessidades de todos os estudantes (TREFFINGER; RENZULLI, 1986 apud VIRGOLIM, 2007, p. 37).

Renzulli (2014) relata, em seus estudos, que a superdotação pode ser entendida levando em consideração duas categorias, a superdotação escolar ou acadêmica e a superdotação produtivo-criativa, e ressalta que ambas as categorias são importantes, que interagem entre si e refere ainda que os programas de enriquecimento deveriam encorajar ambas as categorias.

Segundo o autor, a superdotação escolar é o tipo mais facilmente medido por testes de habilidades cognitivas e, nesse sentido, mais facilmente identificado no ambiente escolar. Para Renzulli (2014 p. 229),

Os resultados dessas pesquisas levam-nos a algumas conclusões bem óbvias sobre a superdotação escolar: ela existe em vários níveis, pode ser identificada por técnicas de avaliação padronizadas e, por isso, deveríamos fazer tudo ao nosso alcance para modificar apropriadamente o programa para alunos com capacidade de cobrir o material curricular regular em ritmos e níveis de entendimento avançado.

O aluno com AH/SD do tipo (ou categoria) acadêmico caracteriza-se por ser um consumidor de conhecimento, costuma utilizar mais o pensamento convergente, frequentemente apresenta bom rendimento escolar, mesmo que somente em algumas matérias, e apresenta rapidez e facilidade de aprendizagem, destacando-se em áreas escolares.

A superdotação criativo-produtiva significa aplicar as habilidades em áreas e problemas de relevância pessoal para o aluno. Segundo Renzulli (2014, p. 231),

A superdotação criativo-produtiva, portanto, descreve esses aspectos da atividade e do envolvimento humanos, nos quais a ênfase é colocada no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, propositadamente desenvolvidos para impactar uma ou mais audiências.

Na prática percebemos que os alunos com altas habilidades/superdotação do tipo criativo-produtivo apresentam, como possíveis características marcantes, a inventividade e a imaginação, o pensamento divergente e a fluência de ideias, e, por suas especificidades de comportamentos e não necessariamente um bom rendimento acadêmico, por vezes passam despercebidos em relação aos seus talentos.

Os comportamentos de altas habilidades/superdotação são observados nos diversos ambientes em que esses sujeitos circulam como: familiar, escolar, social e, por isso, a importância de que a identificação seja um processo colaborativo, para que não percamos talentos e possamos ampliar cada vez mais a identificação e atendimento desses estudantes.

AVALIAÇÃO E ATENDIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

A garantia de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com altas habilidades/superdotação está prevista em lei, assim como as formas de sistematização das salas de recursos multifuncionais com professores capacitados para atuar nesses espaços educacionais. Importante citar as atribuições dos professores que atuam no AEE, descritas na Resolução n.º 4 de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I. identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II. elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV. acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V. estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI. orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

A partir das funções do professor do AEE, torna-se imprescindível pensar na avaliação educacional para identificar o público das altas habilidades/superdotação (AH/SD) e na oferta de um atendimento com embasamento teórico que norteie práticas educacionais nesse foco de atuação. Importante sinalizar que, dentre as atribuições, estão as articulações com familiares, professores e o estabelecimento de parcerias que venham a enriquecer o atendimento desses estudantes.

A avaliação das altas habilidades no Atendimento Educacional Especializado é pedagógica, voltada para identificação do sujeito no ambiente educacional e principalmente em pensar possibilidades educacionais para inclusão desse aluno na escola. Para tal, os profissionais que realizam a avaliação utilizam-se de instrumentos pedagógicos para realizar esse processo avaliativo. Os instrumentos utilizados podem variar e refletem a escolha teórica dos profissionais em relação ao tema. Ressaltamos que a avaliação pedagógica de AH/SD precisa ser realizada por um profissional estudioso do assunto, no sentido de compreender os comportamentos indicadores das AH/SD.

Ainda sobre os instrumentos, é importante que as informações sejam provenientes de várias fontes, sendo utilizados instrumentos aplicados com familiares, professores, colegas e o próprio estudante, que é foco da avaliação. Seria ideal que essa avaliação fosse realizada de forma multiprofissional, porém a realidade da avaliação no Atendimento Educacional Especializado muitas vezes é solitária.

A avaliação de comportamentos de altas habilidades/superdotação se dá através desse olhar do professor do AEE que atua especificamente com este público, tanto no sentido da identificação quanto

no sentido do atendimento, por isso a necessidade de docentes com capacitação e desejo em atuar nesta frente de trabalho.

No Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2020, há 24.424 estudantes com perfil de altas habilidades/superdotação matriculados na Educação Especial, mas o número real pode ser ainda maior.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) diz que 5% da população têm algum tipo de alta habilidade ou superdotação. Segundo o Ministério da Educação (MEC), se forem considerados os mais de 47 milhões de alunos da educação básica (Censo Escolar, Inep 2020) cerca de 2,3 milhões de estudantes devem compor esse grupo (AGÊNCIA BRASIL, 2021, on-line).

Alguns pesquisadores conseguem sinalizar essa dificuldade de identificação a partir das dificuldades educacionais quanto a falta de informação, direcionamento e possibilidades de ações pedagógicas amparadas pelas mantenedoras. De acordo com Farias e Wechsler (2014, p. 337),

Observa-se, portanto, uma dificuldade de identificar talentos na realidade brasileira, pois os professores se deparam com imensas falhas educacionais. Tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, por vezes, os professores sentem-se desorientados, não sabem como atender e ajudar a desenvolver as capacidades específicas de cada aluno.

Os alunos com AH/SD precisam de propostas metodológicas diferenciadas e muitas podem ser as estratégias utilizadas para efetivar a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação dentro dos espaços escolares. Segundo Costa (2018, p. 130),

Dentre as propostas de atendimento educacional para os alunos com altas habilidades/superdotação, existem diferentes possibilidades, como o enriquecimento intra e extracurricular, a suplementação, a adaptação, a flexibilização e a compactação curricular, a aceleração, as monitorias, tutorias e mentorias.

No Brasil, percebemos, como estratégias mais utilizadas para promoção da inclusão do aluno com AH/SD, duas possibilidades: a

aceleração e o enriquecimento intra e extracurricular, tendo o Atendimento Educacional Especializado como espaço primordial de execução.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 2).

A aceleração é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 e consiste na possibilidade de o aluno avançar de ano, oportunizando a conclusão em menor tempo. O processo de aceleração deve considerar o aluno, a família e a escola e, para ser realizado, é preciso que seja realizada uma avaliação que defina o grau de desenvolvimento e experiência do aluno, para que então possa ser inscrito na série ou etapa adequada, conforme Art. 24 da referida legislação.

Ainda sobre aceleração, é preciso entender que não existe somente um tipo. Entretanto, é possível afirmar que a aceleração de série escolar é a mais conhecida e utilizada em nosso país. Isso ocorre em função do desconhecimento sobre a área e também em função do modelo engessado de currículo e metodologias tradicionais ainda utilizados na educação brasileira.

Para entendermos um pouco mais sobre os tipos de aceleração, Costa (2018, p. 135) contribui:

Mas existem outras, como aceleração em apenas um tema ou assunto, que trata da progressão do aluno em um determinado conteúdo no qual tenha apresentado grande domínio e proficiência (o aluno continua estudando o currículo regular nas demais áreas); compactação curricular, que prevê a adaptação do currículo no sentido de eliminar os excessos do currículo regular e possibilita ao aluno cumprir em menor tempo uma etapa escolar; entrada precoce na escola ou na universidade; participação em

séries concorrentes (ou dupla aceleração), que é quando o aluno frequenta mais de uma série durante o mesmo ano escolar.

Em qualquer um dos tipos de aceleração mencionados, é de suma importância que os educadores realizem uma avaliação a fim de identificar qual é a necessidade daquele aluno. Se a opção for a aceleração, é importante que se pense respeitando as especificidades do sujeito. Cabe destacar que nem todo aluno com comportamentos de AH/SD necessita de aceleração escolar.

No que tange ao enriquecimento realizado no Atendimento Educacional Especializado, optou-se pela descrição de práticas educacionais vivenciadas pelas autoras deste artigo, que se baseiam teoricamente a partir de Joseph Renzulli e o modelo triádico de enriquecimento e o modelo de enriquecimento para toda a escola. Ambos os modelos têm como objetivo tornar a escola um espaço que promova a identificação e o desenvolvimento desse público-alvo.

Com intuito de ofertar uma gama de experiências de enriquecimento geral, além de promover atividades prazerosas e desafiadoras e de aprofundamento teórico, a sala de recursos para altas habilidades/superdotação se beneficia ao trabalhar em parceria com universidades, professores especializados, profissionais variados no sentido de realizar trocas de informações, em instigar a pesquisa, e em promover experiências diversas e desafios compatíveis às habilidades dos estudantes.

Identificar e atender o aluno com AH/SD em suas especificidades é de extrema importância, seja acadêmica ou emocionalmente, e a escola precisa entender o seu papel no processo inclusivo desses sujeitos. De acordo com Renzulli (2014, p. 222), “nosso maior desafio como educadores é criar condições que transformem esse potencial em desempenho”. E, nessa tarefa, o professor do Atendimento Educacional Especializado é peça fundamental para articular e criar situações que aproximem as capacidades dos alunos aos conhecimentos teóricos e práticos dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conceituar e descrever as características e comportamentos dos alunos com AH/SD, busca-se garantir seus direitos, oferecendo oportunidades e espaços inclusivos, seja na escola ou na sociedade. Esse sujeito precisa ser reconhecido em suas peculiaridades e seus direitos precisam ser garantidos. Para tal, escola, família e aluno devem estar juntos nessa jornada da educação, dialogando em prol desse sujeito com comportamento de AH/SD, no sentido de compreendê-lo e buscar as melhores alternativas de ação.

Assim, espera-se que família e escola exercitem essa tarefa, ou seja, aprendam a trabalhar de forma colaborativa, cada uma contribuindo com seus conhecimentos e, dessa forma, somando forças, com um objetivo em comum: a inclusão do filho/aluno com AH/SD (RECH, 2018, p.167).

O referencial teórico de Joseph Renzulli e Howard Gardner é o sugerido pelo Ministério da Educação e, através desses conceitos, é possível identificar esse público como sendo parte da Educação Especial na perspectiva da Educação Especial para, assim, seguir buscando ampliar os estudos para formas de pensar e fazer educação de alunos com essa condição nas escolas regulares de ensino.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/superdotação descrita neste artigo contemplou as funções do professor do AEE, bem como os conceitos de enriquecimento curricular e a aceleração. Diante das informações apresentadas no artigo, percebe-se a importância de fomentar a discussão no ambiente educacional para garantia de direitos e práticas verdadeiramente inclusivas ao sujeito com altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 2009.

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

COSTA, L. C. Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com Altas Habilidades/superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. **Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades/Superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.

FADERS. **Cartilha sobre altas habilidades/superdotação**. Porto Alegre; FADERS, 2020.

FARIAS, E. S.; WECHSLER, S. M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. *In*: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E. **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER. H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PÉREZ, S.; FREITAS, S. **Manual de identificação das altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RECH, A. J. D. A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. *In*: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. **Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades/Superdotação**. Santa Maria. FACOS-UFSM, 2018.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In*: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E. **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papirus, 2014.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Editora Intersaberes, 2013.

SOUZA, Ludmilla. Mais de 24 mil crianças no Brasil são superdotadas, mostra censo. **Agência Brasil**. São Paulo 10 ago. 2021. Geral. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2021-08/Mais-de-24-mil-criancas-no-brasil-sao-superdotadas-mostra-censo> Acesso em: dia mês. ano.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a.

17

Pedro Henrique Witches
Virgínia Maria Zilio
Keila Cardoso Teixeira

Desafios e necessidades do bilinguismo e da educação bilingue de surdos

sumário

Resumo: A educação de surdos constitui um território interdisciplinar permeado por conceitos linguísticos e pedagógicos que merecem aprofundamento. Neste capítulo, discutem-se as noções de bilinguismo e educação bilíngue no campo da educação de surdos com base em uma revisão teórica. A partir dessa revisão, observa-se que os desafios enfrentados pela educação de surdos podem ser correlacionados a quatro necessidades: (i) a desterritorialização institucional da responsabilidade pela educação linguística de crianças surdas; (ii) a curricularização da educação bilíngue de surdos na Educação Básica; (iii) a formação docente direcionada à educação linguística de surdos; e (iv) a promoção de um ambiente bilíngue. Por fim, entende-se que o refinamento teórico-conceitual do bilinguismo e da educação bilíngue pode contribuir para o avanço de empreendimentos linguístico-pedagógicos direcionados à educação de surdos.

Palavras-chave: Educação de surdos; Bilinguismo; Educação linguística.

INTRODUÇÃO

A educação bilíngue de surdos é alvo de inúmeras produções acadêmicas desde meados de 1980 no Brasil. Como um evento marcante das discussões que a envolvem, destacamos o V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1999. Na década anterior, segundo Marostega (2015), a IX Jornada Sul-rio-grandense de Educadores de Deficientes da Audiocomunicação, realizada na Universidade Federal de Santa Maria em 1988, promoveu discussões sobre a educação bilíngue para surdos. De acordo com a autora, nesse evento, “professores de surdos do Rio Grande do Sul manifestaram-se majoritariamente favoráveis ao bilinguismo, considerando-o a metodologia mais adequada à educação de surdos” (MAROSTEGA, 2015, p. 30).

Diante da espessura conceitual do bilinguismo e da educação bilíngue de surdos, entendemos que algumas considerações precisam ser feitas em relação a essas concepções. Afinal, apesar de parecerem simples, elas representam uma proliferação discursiva muitas vezes tratada de forma indistinta e tentar defini-las constitui uma tarefa importante para o enriquecimento do debate em torno da educação de surdos. Portanto, assumimos que sua revisão teórica pode contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas no campo. Assim, neste capítulo, nossa intenção é discutir as noções de bilinguismo e educação bilíngue em associação à educação de surdos com base em uma revisão teórica.

Para tanto, após esta breve introdução, recuperamos o conceito de bilinguismo e mostramos como essa noção passou a ser atribuída a pessoas surdas falantes de línguas de sinais a partir da segunda metade do século XX. Posteriormente, exploramos compreensões sobre educação bilíngue e problematizamos as formas como ela foi apropriada pelo campo da educação de surdos. Em seguida, caracterizamos quatro

necessidades que, correlacionadas, constituem desafios para a educação de surdos: a desterritorialização institucional da educação linguística; a curricularização da educação bilíngue de surdos; a formação docente direcionada à educação linguística; e a promoção de um ambiente bilíngue. Por fim, argumentamos que o refinamento teórico de bilinguismo e de educação bilíngue pode ser fundamental para a construção de estratégias que busquem o enfrentamento desses desafios.

BILINGUISMO DE SURDOS

Bilinguismo

1. De maneira geral, o *bilinguismo* é a situação linguística na qual os falantes são levados a utilizar alternativamente, segundo os meios ou as situações, duas línguas diferentes. É o caso mais corrente de plurilinguismo.
2. Nos países em que vivem juntas comunidades de línguas diferentes o *bilinguismo* é o conjunto dos problemas linguísticos, psicológicos e sociais com que defrontam os locutores levados a utilizar, numa parte de suas comunicações, uma língua ou um falar que não é aceito no exterior, e, numa outra parte, a língua oficial ou a língua comumente aceita. [...]
3. Nos países em que um dialeto [...] foi institucionalizado como língua em detrimento de outros falares [...] ou à custa de línguas de mesma origem [...], ou recobrando línguas de outras famílias linguísticas, o *bilinguismo* é a situação da maior parte dos habitantes que praticam, mais ou menos, na vida cotidiana, a fala indígena, mas em muitos outros casos a língua oficial. Esse tipo de bilinguismo é o mais comum, a grande maioria dos seres humanos é, neste sentido, mais ou menos bilíngue (DUBOIS *et al.*, 2014, p. 80-81, itálico dos autores).

Conforme o Dicionário de Linguística (DUBOIS *et al.*, 2014), o bilinguismo não está restrito a uma situação linguística. Trata-se de

um elemento que está imbricado em domínios de ordem psicológica, social e política. Nesse sentido, destacamos a terceira definição apresentada no verbete, porque ela possui uma estreita aproximação com o caso das comunidades linguísticas formadas por pessoas surdas. Entretanto, antes de adentrarmos a discussão sobre essa aproximação, convém caracterizar as definições que a noção conceitual de bilinguismo adquiriu no decorrer do século XX.

Essas definições de bilinguismo, de acordo com Megale (2005), podem ser distinguidas em dois grupos: (i) as que partem de uma concepção unidimensional e (ii) as que partem de uma concepção multidimensional. No primeiro grupo, estão definições que se baseiam na ideia de capacidade de falar duas línguas perfeitamente. Como representante desse grupo, destaca-se a definição de Bloomfield (1935, p. 56 apud HARMERS; BLANC, 2000, p. 6, tradução nossa), na qual o bilinguismo é o “controle nativo de duas línguas”⁴⁰. Na representação do outro extremo conceitual, é possível considerar a definição de Macnamara (1967 apud HARMERS; BLANC, 2000, p. 6, tradução nossa), para quem “bilíngue é qualquer um que possua uma competência mínima em apenas uma das quatro habilidades linguísticas, compreender, falar, ler e escrever, em uma outra língua que não a sua materna”⁴¹. Para Grosjean (2008 apud DUARTE; AIRES; LEBEDEFF, 2021), o bilinguismo deve ser abordado em uma perspectiva holística que compreende o falante bilíngue de forma integrada.

Em outras palavras, o autor contesta a perspectiva de que o bilíngue é a soma de dois monolíngues. Ao invés disso, o falante de duas línguas possui uma configuração linguística específica que promove a coexistência e a constante interação das duas línguas [...] (DUARTE; AIRES; LEBEDEFF, 2021, p. 51).

40 Do original: *the native-like control of two languages*.

41 Do original: *bilingual is anyone who possesses a minimal competence in only one of the four language skills, listening comprehension, speaking, reading and writing, in a language other than his mother tongue*.

Considerando as concepções multidimensionais de bilinguismo, bem como uma condição de assimetria entre as línguas, destacamos uma percepção sobre os surdos registrada pelo sociólogo francês Bernard Mottez no final da década de 1970. De acordo com o autor, os surdos falantes de uma língua de sinais podem ser entendidos como uma minoria linguística e isso pode ser justificado a partir de três fatores: (i) eles falam línguas não compreendidas pela maioria; (ii) eles são bilíngues; e (iii) suas línguas sofrem depreciação social (MOTTEZ, [1979] 2017). Nesse sentido, ao se referir a surdos franceses do seu tempo, Mottez ([1979] 2017, p. 30) argumenta que:

Os surdos, para quem a língua de sinais é o modo de comunicação mais natural, sempre conhecem, pelo menos, um pouco de francês. Eles conhecem pelo menos um pouco porque — como costuma acontecer com uma língua minoritária — a língua de sinais se baseia muito na língua majoritária falada do país. Mas eles conhecem sempre, pelo menos, um pouco mais, por outras razões. Com seus acompanhantes, mesmo os mais próximos, se recusando obstinadamente a aprender sua língua, é para a língua falada do país que eles devem recorrer frequentemente e é, de qualquer modo, aquela em que foram educados.

Apesar dessa argumentação, nem sempre há uma compreensão de que pessoas surdas falantes de uma língua de sinais possam ser bilíngues. Ao analisarem respostas de 14 alunos surdos da Educação Básica, com idade entre 15 e 33 anos, a um questionário on-line, Duarte, Aires e Lebedeff (2021) discutem as relações dos participantes com a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa. De acordo com as autoras, embora tenham descrito a relação com essas duas línguas ao longo do questionário, “quase metade dos participantes não se veem como bilíngues. Afiliam-se, portanto, à ideologia linguística de que, para ser considerado bilíngue, é necessário dominar completamente todas as habilidades em ambas as línguas” (DUARTE; AIRES; LEBEDEFF, 2021, p. 61).

A dificuldade de conceber o bilinguismo dos surdos possui raízes históricas discutidas por Witchs e Teixeira (2019). Eles demonstram

que a presença das línguas de sinais, no decorrer da história da educação de surdos, não era entendida como a presença de uma língua a mais, de modo que seja possível dizer sobre um bilinguismo clandestino. Acerca dele, os autores argumentam:

[...] bilinguismo clandestino, porque, tecnicamente, ele não era intencional ou mesmo institucionalizado enquanto prática pedagógica. A língua de sinais não era curricularmente ensinada, nem concebida como língua, mas ela se fazia presente e era, de alguma forma, aprendida e cultivada em comunidades escolares constituídas por surdos. A escola, na medida em que se ocupou de ensinar o português aos surdos, proporcionou a eles parte da possibilidade de se tornarem clandestinamente bilíngues (WITCHES; TEIXEIRA, 2019, p. 11).

Na relação entre o bilinguismo dos surdos e a sua escolarização, é possível dizer sobre a emergência de uma perspectiva bilíngue na educação de surdos a partir do final do século XX. Essa perspectiva prevê a incorporação de línguas de sinais, como língua de instrução e primeira língua, e o idioma oficial do país em sua modalidade escrita, como segunda língua, nas práticas escolares com alunos surdos — uma definição básica para explicar a educação bilíngue de surdos que discutimos na seção a seguir.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Antes de discutirmos as questões específicas sobre a educação bilíngue, julgamos ser importante situar a noção de educação linguística, porque a assumimos como um aspecto fundamental da educação de surdos. Neste capítulo, portanto, entendemos a educação linguística na perspectiva de Bagno e Rangel (2012, p. 233), que a definem como um

[...] conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, possibilitam lhe adquirir, desenvolver e

ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

Diante disso e tomando o contexto da surdez como alvo da discussão, alguns elementos precisam ser considerados. O primeiro deles é que, ao longo de sua vida, um indivíduo surdo pode não ter acesso à modalidade oral de uma língua vocal sem auxílio de tecnologias ou intervenções reabilitadoras como aparelhos auditivos ou implantes cocleares. Esse mesmo indivíduo, contudo, pode adquirir e desenvolver o conhecimento de e sobre uma língua de sinais caso seja exposto a ela. Ainda conforme Bagno e Rangel (2012), esse processo — que envolve o aprendizado de normas de comportamento linguístico que orientam interações e participações em diversos grupos sociais — nos acompanha desde o início de nossas vidas, em interações familiares e na comunidade, e é decorrente da aquisição da língua materna, bem como da cultura de linguagem própria de seu meio social.

Em crianças surdas, tal processo ocorre mediante o contato com uma língua possível de ser adquirida por elas, o que nem sempre acontece em interações familiares, exceto nas raras situações em que seus responsáveis também são surdos falantes de uma língua de sinais. Para surdos oriundos de famílias ouvintes, o processo de aquisição da língua materna nem sempre ocorre naturalmente. Sobre esse aspecto, Ribeiro, Bertonha e Castro (2020, p. 219) argumentam ser fundamental compreender que a

[...] criança surda, por um período significativo de sua vida, tem maior contato com sua família e, em específico, com seus pais. É na unidade familiar que se criam os primeiros vínculos comunicativos dessa criança, sendo de extrema relevância que essas práticas, linguísticas e socioafetivas, ocorram na mesma língua, contribuindo para a formação da identidade da pessoa surda e para seu sentimento de pertencimento a uma comunidade.

Quando isso não ocorre, crianças surdas podem vir a ter o primeiro contato com uma língua *standard* no contexto escolar, tardando

o seu desenvolvimento linguístico. Nessa direção, ao decidirem pela organização sobre como criar linguisticamente uma criança surda, as famílias fazem escolhas que podem ser influenciadas pela

[...] própria legislação do país e as línguas nela reconhecidas, o que se torna muito alarmante ao pensarmos o fato de que poucas famílias realmente se dedicam a pesquisas antes de delinear quais serão os idiomas usados para educarem seus filhos (RIBEIRO; BERTONHA; CASTRO, 2020, p. 217).

Desse modo, as famílias comumente desconhecem os processos linguísticos envolvendo a surdez, o que pode desencadear uma situação de isolamento linguístico da criança surda. Embora seja difícil determinar com precisão a condição linguística dessas crianças, a partir dos dados apontados por pesquisas em educação de surdos, bem como de nossa própria experiência profissional nesse campo, observamos que o isolamento linguístico e a aquisição tardia de uma língua *standard* são problemas recorrentes. Daí a importância de uma educação bilíngue de surdos. De acordo com Müller *et al.* (2013, p. 5),

Histórica e culturalmente, as comunidades surdas têm lutado por uma educação bilíngue nas famílias e nas escolas, de modo a romper com o prestígio de uma língua de modalidade oral-auditiva. Paralelamente a isso, há a luta pela aprendizagem escolar em língua de sinais, mas sem reduzi-la a um instrumento de acessibilidade ao conhecimento culturalmente registrado em português.

Isto significa que, por viverem em um mundo onde as línguas vocais são um imperativo à comunicação, crianças surdas não são contempladas em muitos processos educacionais, sejam eles familiares ou escolares. Desse modo, elas perdem a oportunidade de construir conhecimentos mínimos desenvolvidos na escola e na família. O que as autoras destacam fundamenta a defesa da educação bilíngue como condição de possibilidade para uma educação que respeite as especificidades dos surdos.

No contexto nacional, entretanto, a responsabilidade pela educação bilíngue de surdos costuma estar restrita às escolas, de modo

que não há um programa de formação que vise à capacitação familiar em relação ao desenvolvimento bilíngue de crianças surdas, exceto quando essas instituições oferecem cursos de língua de sinais para a comunidade escolar e para as famílias dos alunos. Atualmente, pelo menos dois projetos de lei que visam incluir conhecimentos sobre a Libras na Educação Básica estão em tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal⁴². Essas propostas buscam difundir noções básicas da Libras e ainda que tenham, por objetivo, a inclusão dessa língua de sinais e de pessoas surdas, seria reducionista tomá-las como solução para os problemas enfrentados na educação de surdos.

Nesse caso, é importante situar que a atual Política Nacional de Educação Especial opera na perspectiva da Educação Inclusiva, prevendo a possibilidade de estudantes surdos frequentarem instituições educacionais de ensino regular juntamente com alunos ouvintes. Nessa direção, ao discutirem sobre o ambiente linguístico da educação de surdos, Witches e Zilio (2018) propõem analisá-lo a partir de três aspectos: (i) as possibilidades de aquisição linguística; (ii) o uso linguístico proficiente e consciente dos que circulam no ambiente; e (iii) a possibilidade de promover pertencimento social por meio do uso das línguas utilizadas. Portanto, um ambiente que busque promover o desenvolvimento de uma educação linguística na perspectiva do bilinguismo de surdos, necessariamente, deve contemplar essas características fundamentais, priorizando a língua de sinais como primeira língua e a modalidade escrita da língua vocal como segunda língua.

Apesar disso, a legislação e os documentos políticos que regulamentam a educação de surdos no Brasil oportunizam um cenário nacional muito diverso, o que torna difícil conceber os contornos de

⁴² Ambos os projetos de lei propõem alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo que o Projeto de Lei n.º 562, de 2019, em tramitação na Câmara dos Deputados, visa à inclusão de conhecimento básico da Libras no currículo da Educação Básica, enquanto que o Projeto de Lei n.º 5961, de 2019, em tramitação no Senado Federal, visa à inclusão de conteúdos relativos à Libras para todos os alunos da Educação Básica.

uma educação bilíngue. No país, predomina um modelo inclusivo, no qual alunos surdos estudam em classes com alunos ouvintes. Para tal contexto, o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) estabelece que o acesso à educação pode acontecer por meio de tradução e interpretação do português para a Libras e vice-versa. Outro formato encontrado no Brasil são classes específicas para surdos em escolas regulares, que podem contar com professores bilíngues e/ou com tradutores e intérpretes de Libras e português. Em menor quantidade, também é possível encontrar escolas especiais para surdos ou escolas bilíngues para surdos, em que são admitidos apenas alunos surdos e a Libras se constitui como língua de instrução, embora não exista mecanismo que garanta a contratação de professores fluentes nessa língua. Embora as normativas legais garantam o direito de alunos surdos frequentarem esses três modelos, segundo Giroto, Ciclino e Poker (2018, p. 12),

[...] ainda não há clareza na forma como se organizam tais modelos de ensino e nem como seria a formação dos formadores, ou melhor, como deveria ser um curso de pedagogia que prepara o futuro professor do aluno surdo.

Além da opacidade nos modelos de ensino, também se observam fragilidades em cursos de formação de professores de surdos, como a graduação em Pedagogia Bilíngue. A esse respeito, Zilio e Kraemer (2020) destacam duas fragilidades: a imprecisão dos processos de aquisição da primeira língua do aluno surdo e a atuação do professor bilíngue em escolas inclusivas. No mesmo sentido, as autoras destacam que, embora existam cursos de formação de professores de Libras e de professores de surdos nos anos iniciais, não se observam cursos de formação específica para professores que atuam em outras áreas disciplinares da educação de surdos, expandindo a imprecisão sobre processos de desenvolvimento educacional integral de alunos surdos.

Conforme Mertzani (2019), poucos são os países que implementaram o bilinguismo para surdos, que legislam as línguas de sinais

como línguas reais e naturais das pessoas surdas ou que desenvolveram um currículo de língua de sinais dentro do currículo nacional. O número é ainda menor quando se consideram os países que implementaram esses três pontos. Isso implica compreender que o direito à educação bilíngue previsto nas políticas públicas para alunos surdos, que possuem condições linguísticas diferentes das apresentadas por alunos ouvintes, não tem sido efetivamente assegurado nas redes de ensino (GIROTO; CICLINO; POKER, 2018).

No que diz respeito a implementação de currículos voltados para a educação bilíngue de surdos, o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), determina que, para a complementação da Base Nacional Comum Curricular, o ensino de Libras como primeira língua e o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua sejam ministrados como atividades ou complementação curricular específica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como disciplinas curriculares, nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior. Também a Lei n.º 14.191 (BRASIL, 2021), estabelece que o Programa Nacional de Educação deve objetivar o desenvolvimento de currículos, bem como de formações e métodos específicos que contemplem conteúdos culturais correspondentes aos surdos.

Atualmente, ao se buscar currículos específicos da Libras no país, são encontradas apenas propostas municipais. Em 2021, o Ministério da Educação lançou a *Proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos*, que apresenta uma minuta de proposta de referencial curricular para estudantes surdos matriculados na educação bilíngue de surdos. Por ser uma minuta de proposta, o material não possui caráter normativo. Tanto nas iniciativas isoladas de currículo de Libras em municípios brasileiros quanto na proposta nacional de currículo para ensino de português como segunda língua, evidencia-se uma indefinição quanto à curricularização da educação bilíngue de surdos. Diante dessas

questões, é possível destacar quatro desafios da educação de surdos sobre os quais discutimos a seguir.

DESAFIOS E NECESSIDADES DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A partir da discussão sobre bilinguismo e educação bilíngue que desenvolvemos neste capítulo, entendemos que os desafios enfrentados pela educação de surdos estão postos, principalmente, para o âmbito da gestão educacional. Desse modo, não queremos que esta discussão seja interpretada no sentido de responsabilizar os agentes que atuam diretamente no campo da educação de surdos. Entendemos que docentes, tradutores, intérpretes e outros profissionais envolvidos com esse campo de atuação profissional buscam, com frequência, a continuidade formativa e o aperfeiçoamento de suas práticas. No entanto, assumimos que as necessidades da educação de surdos precisam ser concebidas na perspectiva das políticas educacionais e linguísticas que envolvem esse grupo minoritário. Assim, destacamos que esses desafios podem ser correlacionados a quatro necessidades que consideramos fundamentais e que não necessariamente possuem ordem de importância, uma vez que as entendemos como igualmente relevantes e interligadas umas às outras.

A primeira necessidade envolve a desterritorialização institucional da responsabilidade pela educação linguística de crianças surdas. Atualmente, como destacado por Ribeiro, Bertonha e Castro (2020), não há uma política linguística nacional que ampare e oriente famílias ouvintes de crianças surdas quanto a uma educação linguística precoce que considere o bilinguismo de surdos. Essas famílias, normalmente, são amparadas por profissionais da saúde que ignoram as potencialidades do bilinguismo para o desenvolvimento integral de crianças surdas, de

modo que muitas dessas crianças passam os primeiros anos de sua vida sem um acesso irrestrito a uma língua de sinais. Temos conhecimento de que algumas instituições especializadas na educação de surdos oferecem cursos que visam o ensino da Libras para a comunidade escolar, de modo a contemplar familiares de seus alunos.

Desse modo, compreendemos que existe uma demanda para a criação de um programa de educação linguística familiar a nível nacional que objetive não apenas a aprendizagem de línguas de sinais⁴³, mas também incentive o uso dessas línguas pela família da criança surda em sua rotina e nas interações afetivas e lúdicas que são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Tal programa poderá contar com a atuação de equipes multiprofissionais constituídas por pedagogos bilíngues, professores de línguas de sinais, tradutores, intérpretes, fonoaudiólogos alinhados à perspectiva bilíngue, assistentes sociais, psicólogos, dentre outros que poderão acompanhar as famílias de crianças surdas.

A segunda necessidade pode ser direcionada à curricul平arização da educação bilíngue de surdos na Educação Básica. Atualmente, um conjunto de leis e decretos, associados a documentos norteadores da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Especial, regulamentam a educação de surdos no país. Destaca-se, mais recentemente, a já mencionada Lei n.º 14.191 (BRASIL, 2021), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. No entanto, conforme apontado por Mertzani (2019), existe uma carência no que tange à organização curricular da educação bilíngue de surdos na Educação Básica. Embora existam algumas poucas iniciativas municipais de curricul平arização do ensino de Libras como primeira língua ou do ensino de português escrito como segunda língua, não dispomos de um currículo nacional comum para a

43 *Línguas de sinais*, no plural, porque entendemos que outras línguas de sinais faladas no território nacional — línguas de sinais indígenas ou de comunidades isoladas e que não estão amparadas pelo Estado — devem ser incluídas nessa discussão.

educação bilíngue de surdos. Isso significa dimensionar que uma maioria de professores responsáveis pelas disciplinas de Libras ou de Língua Portuguesa para alunos surdos na Educação Básica administra a organização dos conteúdos e os procedimentos didático-pedagógicos para o ensino dessas línguas de uma forma mais ou menos autônoma, tendo como base sua própria formação acadêmico-profissional e/ou materiais de apoio com que possam vir a ter contato.

Diante desse desafio, torna-se necessária a elaboração de um currículo nacional de educação bilíngue de surdos que considere as diferenças linguísticas e culturais das comunidades surdas brasileiras. Esse currículo precisa contemplar propostas sistematizadas para o ensino gradual de conteúdos relativos à primeira e à segunda língua como componentes curriculares obrigatórios da educação bilíngue de surdos e não como conteúdos transversais ou complementares. Além disso, como argumentam Müller *et al.* (2013, p. 13), é fundamental o “envolvimento ativo dos sujeitos surdos nos processos de tomada de decisão, de forma que nada seja dito ou feito sem a participação deles”. Nesse sentido, entendemos que a concepção desse currículo não pode estar alheia às epistemologias surdas, sendo essencial, para o seu desenvolvimento, a participação de professores e pesquisadores surdos de diferentes áreas do conhecimento.

A terceira necessidade corresponde ao desenvolvimento de uma formação docente direcionada à educação linguística de surdos e não restrita à aprendizagem da língua de sinais como instrumento de ensino. Atualmente, todos os cursos de licenciatura, que visam a formação superior de professores no Brasil, devem oferecer, em seus currículos, uma disciplina obrigatória voltada ao conhecimento da Libras. Na maioria das instituições de Ensino Superior, essas disciplinas estão limitadas a uma carga horária de 60 horas e oferecem conteúdos básicos dessa língua de sinais. Apesar de entendermos a importância e a necessidade da disciplina de Libras no Ensino Superior, não se pode assumir que ela seja suficiente para que todos os egressos dos

cursos de licenciatura se tornem professores com habilidades linguísticas para o trabalho com alunos surdos. Além disso, são poucas as instituições nacionais que ofertam, dentre seus cursos, a Licenciatura em Pedagogia Bilíngue ou a Licenciatura em Letras-Libras.

Considerando esse aspecto, parece-nos haver a necessidade de promoção de uma formação destinada a professores de diferentes áreas que desejam atuar na educação bilíngue de surdos. Essa formação precisa fornecer condições para que esses professores desenvolvam fluência em ambas as línguas de trabalho. Embora seja possível compreender, em uma perspectiva multidimensional, que ser bilíngue não necessariamente significa ser igualmente competente em duas línguas, entendemos que os profissionais da educação bilíngue de surdos são responsáveis por práticas pedagógicas com alunos surdos em fase de aquisição e aprendizagem dessas línguas. Ou seja, é fundamental que eles sejam fluentes nas duas línguas, mas não apenas isso. Também é necessário que esses professores, em formação contínua, compreendam o seu papel no desenvolvimento da educação linguística de seus alunos, sendo igualmente capazes de executar procedimentos e atitudes em função da educação bilíngue.

Por fim, mas não menos importante, a quarta necessidade se relaciona com a promoção de um ambiente bilíngue favorável à educação de surdos. Entendemos que a educação de surdos não pode ser reduzida à soma de pessoas que falam apenas uma das duas línguas envolvidas nesse processo. Algumas escolas podem condicionar o aprendizado do aluno surdo à presença de um ou dois profissionais bilíngues. Tomando como referência os estudos apresentados neste capítulo, podemos afirmar que a Libras não pode ser entendida como concessão de alguns profissionais ou objeto de mera curiosidade da cultura surda, reduzida a imagens do alfabeto manual ou a um grupo de sinais básicos.

Isso significa assumir que o ambiente bilíngue favorável à educação de surdos deve ser constituído por estudantes, professores e

outros trabalhadores da educação capazes de compreender e se expressar nas duas línguas e não apenas em uma delas. Para isso, é necessário que seja concebida uma política linguística institucional que conceba as práticas bilíngues de modo que as duas línguas sejam tratadas com igualdade e que a língua de sinais não seja reduzida a uma língua de tradução de conteúdos ou a um instrumento de ensino da língua portuguesa. Além disso, é fundamental que se proporcione uma conscientização dos usos dessas línguas nesse ambiente, tornando compreensíveis seus modos de dizer, entender, escrever e ler. Isto é, a educação bilíngue de surdos não pode ser encarada como um apêndice da escola, mas sim sua centralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma educação bilíngue de surdos exige compreender que não há um método fechado, com um único percurso ou um material formativo definitivo. Neste capítulo, intencionamos discutir as noções de bilinguismo e de educação bilíngue para pensarmos nos desafios da educação de surdos na Contemporaneidade. Não podemos resumir essa educação a questões metodológicas ou à qualificação profissional, uma vez que ela é interpelada por políticas linguísticas e educacionais.

Nesse sentido, entendemos que os desafios da educação de surdos estão postos e se torna uma exigência que se pense não apenas em políticas públicas para eles, mas também na construção efetiva de condições para enfrentá-los. Isso implica entendermos a necessidade de oportunizar o aprendizado da língua de sinais o mais cedo possível não apenas às crianças surdas, mas também às suas famílias; planejar uma educação bilíngue com um currículo direcionado às demandas educativas dos surdos; proporcionar formação docente direcionada à educação linguística; e desenvolver ambientes bilíngues condizentes com os propósitos da educação de surdos.

Esperamos que a discussão realizada aqui ofereça condições para que estratégias de enfrentamento desses desafios sejam pensadas e estabelecidas, de modo que seja possível oferecer uma educação de qualidade e comprometida com a formação integral das pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *In*: GUEDES, Paulo Coimbra. (org.). **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **[Diário Oficial da União]** Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **[Diário Oficial da União]** Brasília, DF, 2021.

DUARTE, Aline Behling; AIRES, Débora Medeiros da Rosa; LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. O que significa ser bilíngue para surdos usuários de língua brasileira de sinais e língua portuguesa: uma investigação sobre bilinguismo bimodal e ideologias linguísticas. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n.º 32, p. 49-68, 2021.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de linguística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n.º esp. 2, p. 778-793, 2018.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MAROSTEGA, Vera Lucia. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM**: a Educação Especial como campo de saber (1962-2009).

2015. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, [S.l.], v. 3, n.º 5, p. 1-13, 2005.

MERTZANI, Maria. Para um currículo de língua de sinais e a experiência grega. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.º 62, p. 176-196, 2019.

MOTTEZ, Bernard. Os surdos como minoria linguística [1979]. Trad. Maria Vitória Witches. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n.º 48, p. 21-34, 2017.

MÜLLER, Janete Inês; STÜRMER, Ingrid Ertel; KARNOPP, Lodenir Becker; THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue para surdos: interlocuções entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 2, n.º 21, p. 1-15, 2013.

RIBEIRO, Gilmar dos Reis; BERTONHA, Giovanna; CASTRO, Juliana Nagaoka. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. **Revista Gatilho**, Rio de Janeiro, v. 18, n.º 1, p. 211-230, 2020.

WITCHES, Pedro Henrique; TEIXEIRA, Keila Cardoso. Bilíngues clandestinos: condições epistemológicas da educação linguística dos surdos no século XX. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 40, n.º 3, p. 1-13, 2019.

WITCHES, Pedro Henrique; ZILIO, Virgínia Maria. Ambiente linguístico em educação de surdos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, [S.l.], edição especial, n.º 15, p. 29-43, 2018.

ZILIO, Virgínia Maria; KRAEMER, Graciele Marjana. Ambiente linguístico e Educação Especial: desafios na educação de surdos. **Textura**, Canoas, v. 22, p. 64-81, 2020.

18

Raffaella Lupetina
Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior

Saberes pedagógicos na educação de estudantes com deficiência visual

sumário

Resumo: O presente capítulo expressa um pouco dos saberes de experiência construídos junto a estudantes com deficiência visual (DV) nas práticas pedagógicas do Instituto Benjamin Constant e nos grupos de estudos e de pesquisa que participamos. Há saberes pedagógicos que são necessários aos professores que atuam com estudantes com DV e devem ser desenvolvidos de forma transversal nos currículos escolares. No texto, são citados parte desses saberes, e apresentamos, com mais profundidade, o Sistema Braille e o soroban, almejando a reflexão sobre as possibilidades de materiais pedagógicos utilizados. Também são abordadas as possíveis características dos estudantes com DV e alguns dos recursos de acessibilidade que contribuem para tornar o processo de escolarização mais acessível e democrático a eles. Esperamos que nossa escrita possa ressoar em outras práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação escolar mais digna, ética, democrática e inclusiva aos estudantes com DV.

Palavras-chave: Deficiência Visual; Saberes pedagógicos; Recursos de acessibilidade.

INTRODUÇÃO

A visão é um sentido que nos remete a uma sensação de segurança, que nos permite compreender o que está a nossa volta, que facilita a construção de conceitos não concretos como a distância, o céu, as cores. Viver com o comprometimento da visão, em uma sociedade predominantemente visual, pode ser extremamente excludente. Por isso, torna-se importante a utilização de recursos de acessibilidade para que, por meio dos sentidos remanescentes, as pessoas com deficiência visual (DV) possam ter autonomia em sua vida cotidiana.

No processo de escolarização de estudantes com DV, a autonomia, que se busca para a vida, pode e deve ser desenvolvida na educação formal, com uma escola que dê voz a todos e que considere as características físicas, sociais, emocionais, culturais e cognitivas de cada estudante. Ou seja, faz-se necessária uma escola plural, inclusiva, democrática e dialógica que considere as diferenças.

A compreensão de educação e de construção do conhecimento precisa ter como base as relações com o mundo, consigo e com o outro, em um processo dinâmico permeado de afetos e sentidos. Acreditamos que a educação de estudantes com DV deva considerar alguns saberes e recursos de acessibilidade que podem tornar o processo de escolarização mais digno e democrático.

Visamos, a partir de nossos saberes de experiência (LARROSA, 2020) (des)construídos no Instituto Benjamin Constant (IBC), aliados a estudos e pesquisas no campo da educação de pessoas com DV, abordar algumas características que esses estudantes podem apresentar, em função da perda visual, total ou parcial; e apresentar saberes e recursos pedagógicos que podem contribuir para a escolarização mais inclusiva e democrática.

Para fins de acessibilidade, realizamos a descrição das imagens apresentadas no texto. Dessa forma, os leitores com DV que utilizarem leitores de tela⁴⁴ ou leitores⁴⁵ terão uma maior compreensão acerca das imagens presentes neste capítulo. Esperamos que essa iniciativa inspire outros autores e pesquisadores a realizarem a descrição de imagens estáticas, possibilitando que as informações visuais sejam acessíveis a todos.

OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual (DV) pode se manifestar de diferentes formas e ser causada por patologias distintas desde a gestação até a fase adulta. A criança pode nascer com DV (congênita) ou adquiri-la no decorrer da vida.

Segundo Bruno (2006), o potencial visual da criança é desenvolvido até os seus cinco anos de idade, ou seja, as crianças que perdem a visão antes dessa faixa etária possuem necessidades diferenciadas das demais. Essa diferença influencia fortemente a postura do estudante durante o processo de escolarização, pois o estudante que já enxergou possui memórias e imagens mentais que o auxiliam na compreensão de novos conceitos, enquanto aqueles que nasceram cegos podem necessitar de um tempo maior ou estratégias específicas para compreenderem determinados conceitos.

O estudante com DV pode ser cego, ter baixa visão, visão monocular⁴⁶ ou, ainda, manifestar a perda visual associada a outras deficiências

44 Recurso de acessibilidade, também considerado uma tecnologia assistiva, que transforma o texto em áudio.

45 São pessoas que enxergam e leem textos em diferentes tipos de materiais para pessoas com DV.

46 É a pessoa com deficiência visual em apenas um dos olhos. Instituído pela Lei n.º 14.126, de 26 de março de 2021.

e comprometimentos, como a deficiência múltipla sensorial visual (DMSV) e a surdocegueira, que seria o acometimento concomitante da perda visual e auditiva, de forma parcial ou total (CADER-NASCIMENTO e COSTA, 2010; LUPETINA, 2017).

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) conceituou a cegueira como:

[...] perda da visão, em ambos os olhos, de menos de 0,1 no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão (BRASIL, 2003, p. 30).

Tal conceito nos ajuda a compreender que o estudante cego ainda pode ter pequenos resíduos visuais, que devem ser aproveitados ao máximo em suas atividades cotidianas, porém esses resíduos não são suficientes para a alfabetização em tinta, sendo necessário o uso do Sistema Braille.

O estudante com baixa visão – anteriormente chamada de visão subnormal ou ambliopia (BRASIL, 2007) –, por sua vez, será alfabetizado de acordo com sua acuidade visual, adaptando o tamanho das letras e recursos ópticos em função de suas características. Segundo Sampaio e Haddad (2010, p. 45) a baixa visão é “[...] uma condição da função visual, intermediária entre a visão normal e a cegueira e secundária a um acometimento irreversível do sistema visual, na qual o uso da correção óptica para erros de refração não é suficiente para a melhor resolução visual”.

Apesar de os estudantes com DV terem em comum a característica da perda visual, é necessário compreender que cada estudante tem uma história de vida, experiências, relações sociais próprias e únicas, cheias de tensões, afetos e estímulos. Eles são seres humanos complexos e singulares, que chegam às escolas com necessidades, demandas e níveis de desenvolvimento distintos. Não é somente a acuidade visual

que os difere, mas a complexidade e a identidade humana, o que não permite que pensemos em seres universais, estudantes iguais e, conseqüentemente, em estratégias e recursos padronizados.

Para Bruno (2006), a aprendizagem, o desenvolvimento e a adaptação social da criança com deficiência visual são determinados pelas formas de comunicação, interação e significados construídos socialmente no meio que a cerca. As falas influenciam na formação enquanto sujeito e na identidade, por isso, falas infundadas de negação devem ser evitadas, pois implicitamente passam uma ideia de incapacidade, o que é conhecido atualmente como capacitismo.

As crianças com DV “[...] apresentam necessidades específicas, caminhos e formas peculiares de apreender e assimilar o real. Necessitam de mais tempo para vivenciar e organizar suas experiências, aprender e construir conhecimentos” (BRUNO, 2006, p. 13). São crianças que precisam ser estimuladas por meio de seus sentidos remanescentes, como o tato, o olfato, o paladar e a audição.

Nesse sentido, é importante que os professores, pais e familiares do meio social falem com a criança e a direcionem, estimulando suas ações e sua interação. É pertinente que esse direcionamento (podendo ser por meio do toque) e essa interação com a criança sejam sinalizados para que a criança perceba que será tocada e não se assuste ou tenha medo (BRUNO, 2006).

Caso não estimuladas por meio de seus sentidos remanescentes, esses estudantes com DV podem manifestar atrasos no desenvolvimento da coordenação motora, da leitura, da escrita e da fala, além de apresentarem posturas inadequadas, que ocasionam problemas de saúde, e comportamentos estereotipados e autoestimulatórios como colocar os dedos nos olhos e balançar partes do corpo.

Em função dessas diferenças na acuidade visual é aconselhável realizar além da avaliação médica oftalmológica, a avaliação pedagógica

gica ou funcional da visão, pois algumas vezes o estudante diagnosticado como cego apresenta resíduos visuais que podem ser aproveitados em atividades da vida cotidiana. Ochaíta e Espinosa (2004) compreendem que a avaliação oftalmológica e funcional da visão dão subsídios técnicos para melhores planejamentos e intervenções educativas junto ao estudante com DV.

A avaliação funcional da visão não é reflexo apenas do quanto o estudante tem de acuidade visual, mas de suas motivações, de seus interesses e estímulos. É comum, por exemplo, que estudantes com a mesma acuidade visual tenham capacidades funcionais diferentes (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004).

Adiante abordaremos os recursos pedagógicos que podem ser utilizados em sala de aula com alunos cegos e com baixa visão, além das especificidades nos respectivos sistemas de escrita e leitura.

SABERES ESPECÍFICOS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DV: O SISTEMA BRAILLE E O SOROBAN

O currículo do estudante público da Educação Especial é uma questão plural e complexa, que ocupa grande parte das discussões no campo. Indagações como: o que ensinar? Qual conteúdo é pertinente? Como organizar os tempos e espaços escolares? São questões que permeiam as práticas pedagógicas em escolas especializadas ou regulares.

No caso do estudante com DV, acreditamos que há saberes específicos que devem compor o currículo escolar e permear as práticas pedagógicas dos professores que trabalham com esses estudantes. O Sistema Braille, a escrita ampliada, a orientação e mobilidade (OM), a audiodescrição (AD), o soroban e as atividades de vida diária (AVD) são

conhecimentos que podem perpassar por todas as áreas do saber. Há também recursos tecnológicos de acessibilidade, como os *softwares* NVDA, o Virtual Vision, o Braille Fácil, a Prancha Fácil, o Monet, o programa DOSVOX; os documentos em formatos acessíveis, o livro falado, o audiolivro, a máquina de datilografia braille, entre outros recursos e materiais possíveis de serem adaptados de acordo com a necessidade do estudante.

Não pretendemos nos aprofundar nessa discussão nem conseguiríamos dar conta de todos esses saberes em um único texto, mas apresentaremos alguns desses para que possam ressoar em outras práticas pedagógicas e contribuir para uma escolarização mais inclusiva e justa aos estudantes com DV.

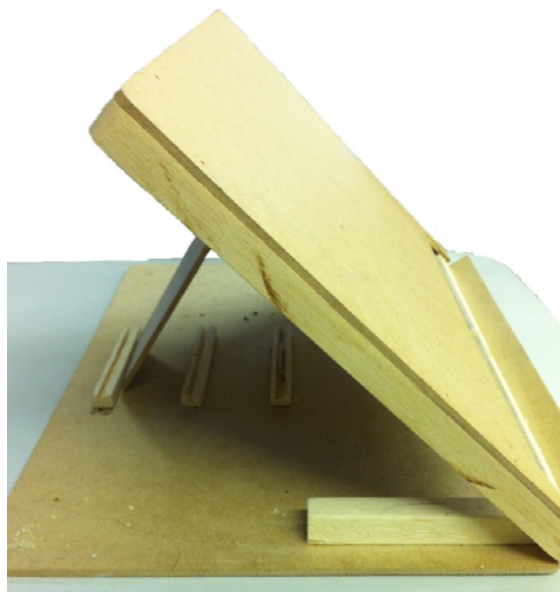
Os estudantes cegos, com baixa visão ou com visão monocular necessitam de estratégias distintas para a prática de leitura e escrita. O Sistema Braille é utilizado pelos estudantes cegos, enquanto a letra ampliada é utilizada por aqueles com baixa visão. A visão monocular, apesar de interferir na acuidade visual, não exige grandes adaptações ao estudante, uma vez que eles ainda conseguem ler e escrever com a visão de um dos olhos preservada.

Cabe salientar que alguns estudantes com baixa visão enxergam através do resíduo visual aproximando o papel da lateral dos olhos, utilizando a visão periférica, enquanto outros, aproximam os olhos utilizando a visão tubular/central. Dessa forma, geralmente, a observação do comportamento do estudante em sala de aula auxiliará o professor na prática pedagógica. Enquanto uns não podem se sentar próximos à janela, em função de seus fotorreceptores serem sensíveis à claridade, outros precisam estar próximos à luz, pois esta auxilia no aproveitamento do resíduo visual para a realização da leitura.

Um recurso que pode contribuir para que o estudante com baixa visão exerça a leitura, com a postura mais adequada, é um suporte (que pode ser de madeira ou de plástico) que aproxima o material dos olhos

do estudante. Dessa forma, ele não precisa curvar a cabeça para baixo, o que pode acarretar futuros desvios posturais e problemas de saúde.

Imagem 1 – Suporte de leitura produzido no IBC para estudantes com baixa visão.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2022.

Descrição da imagem: fotografia colorida. Suporte de madeira em cima de uma mesa branca, visto de lado. O suporte está em um ângulo de 75 graus, apoiado à mesa. Na parte de baixo (a base do suporte) há três linhas/retângulos verticais de apoio, e a parte de cima, que está inclinada, encontra-se encaixada na terceira linha/retângulo de apoio.

O suporte demonstrado na Imagem 1 é indicado para os estudantes com baixa visão. Nesse suporte, eles podem colocar algum livro ou caderno apoiado, mantendo a coluna e a cabeça eretas na realização da leitura, apresentando uma postura correta, sem inclinações ou desvios que possam ocasionar problemas de saúde.

As possibilidades de recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos são ilimitadas e singulares, pois a ideia é que os materiais sejam pensados e produzidos com base nas necessidades e especificidades de cada estudante.

A escrita ampliada em tinta, recurso acessível para estudantes com baixa visão, dependerá dos respectivos resíduos visuais que os estudantes apresentarem. Lima, Nassif e Felipe (2008) sugerem as fontes Arial ou Verdana em tamanhos ampliados para produção de materiais para esses estudantes e mencionam que, geralmente, os materiais produzidos com letra tamanho 24 atendem a maioria deles, porém é importante que as letras não sejam maiores que o necessário para cada estudante, respeitando suas singularidades. Também sugerimos a utilização de contraste de cores na produção desses materiais e dos ambientes. O contraste deve ser, de preferência: folha branca ou amarela com letras pretas. Esses estudantes também podem utilizar recursos ópticos para perto e para longe, como os óculos esferoprismáticos, lupas iluminadas e de apoio, as telelupas e lupas eletrônicas (LIMA; NASSIF; FELIPPE, 2008).

O estudante com baixa visão, geralmente, em função de seu resíduo visual, consegue ter uma autonomia maior do que o estudante cego. Nas atividades com o corpo em movimento, por exemplo, os estudantes com maior resíduo visual conseguem participar com mais autonomia, enquanto estudantes cegos necessitam de recursos como a AD e orientações táteis para compreender a atividade. Apesar disso, não é uma regra que todos os estudantes com baixa visão tenham mais autonomia, pois dependerá de outros fatores e estímulos para além da acuidade visual. Por muitas vezes, esses estudantes podem ser taxados na escola de desinteressados por professores que não compreendem a necessidade de adaptações às suas necessidades visuais.

Todavia, para o estudante cego, o recurso fundamental para a alfabetização e consolidação da escrita é o Sistema Braille. Por meio do aprendizado do braille, ele constrói sinapses e estruturas

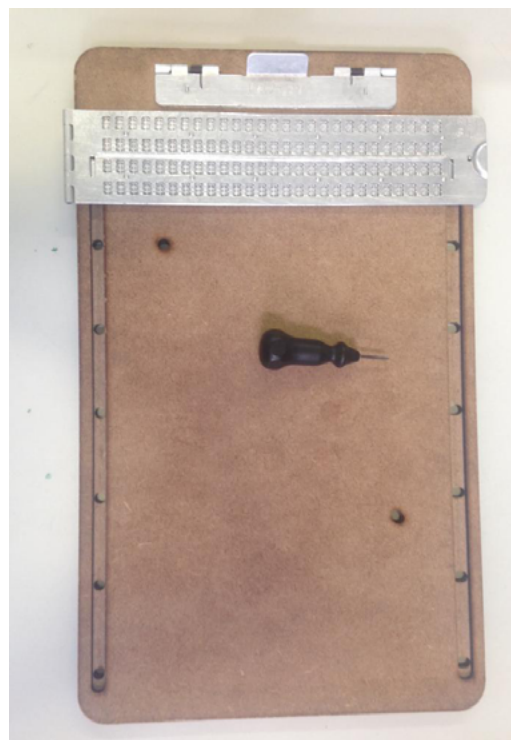
cognitivas específicas durante o processo de aprendizagem (LUPE-TINA, 2019). Para a escrita por meio do Sistema Braille pode ser utilizada a reglete ou a máquina de datilografia braille.

A reglete é composta de uma régua, que pode ser de metal ou de plástico, e um punção, utilizado para realizar os pontos em relevo no Sistema Braille. Algumas regletes têm a prancha de madeira (conforme exemplo da Imagem 2) e outras não. A régua da reglete costuma ser composta por quatro linhas. Essa régua se abre, como se fosse uma “boca de jacaré”, e dentro dela encaixamos um papel de gramatura mais grossa. Posteriormente, fechamos a régua e utilizamos o punção para pressionar o papel e formar os pontos em relevo. O cabeçote do punção pode ser de madeira ou de plástico, enquanto o pino que realiza o furo é sempre de ferro/metalo.

Existem também algumas regletes em que toda a página é composta por linhas da régua, denominada de: reglete de página. Dessa forma, encaixamos a folha de gramatura grossa, fechamos a reglete de página e escrevemos continuamente, sem precisar “descer” a régua de quatro linhas. A grande vantagem da reglete é a praticidade e o custo acessível. A reglete é um material leve e fácil de ser transportado, tem alta durabilidade e custa, em média, oitenta reais.

Cabe mencionar que existe no mercado uma reglete denominada reglete positiva, em que o punção é vazado e a régua é saliente (ao invés de curva). No entanto, a comunidade cega usuária do Sistema Braille não aprova o uso da reglete positiva, pois a escrita do braille não fica da mesma forma, os pontos passam a ter um distanciamento maior. Dentro do IBC houve o teste da reglete positiva e esta não foi aprovada, mantendo então o uso da reglete convencional nas salas de aula. Portanto, nesse texto, apresentaremos apenas a reglete convencional, que é o instrumento secular utilizado para o ensino do Sistema Braille.

Imagem 2 – Reglete, prancha e punção para a escrita em Sistema Braille.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2022.

Descrição da imagem: fotografia colorida. Tábua de madeira retangular vertical de tamanho A4. Na parte superior da tábua há uma prensa de metal centralizada para prender a folha. Abaixo da prensa, há uma régua de metal dividida em quatro linhas composta por pequenos retângulos vazados posicionados verticalmente, totalizando 108 retângulos, 27 em cada linha. Cada lado da tábua é composto por sete furos simetricamente espaçados. Ao centro, sobre a tábua, repousa um punção em posição horizontal. O punção tem o cabeçote de madeira e o pino de metal.

Outro recurso utilizado para a escrita no Sistema Braille é a máquina de datilografia braille. A marca mais famosa é a Perkins (de origem

alemã), que tem grande durabilidade e resistência, porém apresenta três desvantagens: é muito pesada, por ser de ferro, o que dificulta o transporte/traslado; costuma apresentar a necessidade de manutenção anual; e possui um alto custo (em média a Perkins custa três mil e quinhentos reais). Em concorrência ao modelo alemão, outras marcas lançaram suas máquinas. No Brasil, a instituição Laramara, em São Paulo, confeccionou máquinas braille com material mais leve (plástico) e de menor custo.

Na Imagem 3 apresentamos uma máquina de datilografia braille da marca Perkins com a folha de gramatura grossa já encaixada. Ela possui três teclas de cada lado (representando os pontos 1, 2, 3 de um lado e 4, 5, 6 do outro) e, no centro, uma tecla maior que faz o espaçamento.

Imagem 3 – Máquina de datilografia braille.



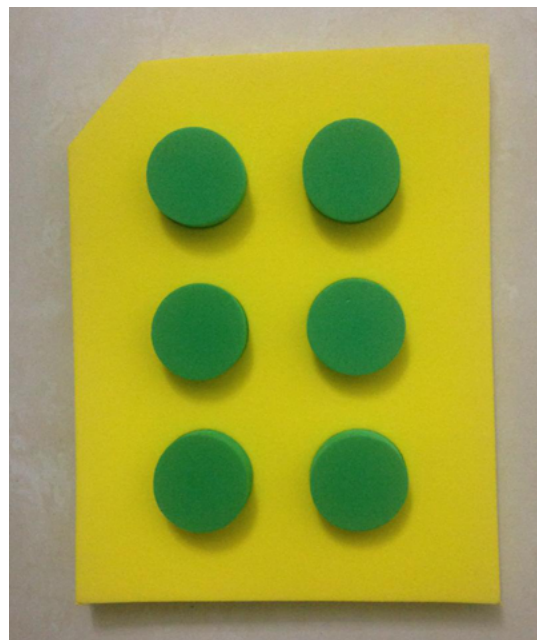
Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2022.

Descrição da imagem: fotografia colorida vista de cima. Máquina de ferro cinza com marcas de desgaste. Máquina com parte de folha branca aparente. No centro, uma alça abaixada e, na parte de baixo, três teclas de um lado e três teclas de outro e uma no centro. As teclas têm formato e tamanho semelhantes à falange superior dos dedos da mão.

O uso da ceta braille em material EVA (emborrachado) pode ser um excelente recurso pedagógico no processo de alfabetização em braille. Essa ceta pode ser elaborada com baixo custo, em diferentes tamanhos e utilizada com estudantes cegos, surdocegos e com DMSV.

Interessante mencionar, conforme podemos verificar na Imagem 4, que essa ceta em EVA tem uma sinalização indicando o lado da leitura. Na posição que aparece na Imagem 4, o corte em diagonal no canto superior esquerdo da ceta sinaliza que a ceta está posicionada para leitura. Caso o corte em diagonal estivesse no canto superior direito, estaria sinalizando ao estudante o lado da escrita. No Sistema Braille, o estudante escreve de um lado da folha com o punção, mas, para realizar a leitura, ele precisa virar a folha para identificar os pontos em alto-relevo.

Imagem 4 – Ceta braille em material EVA.



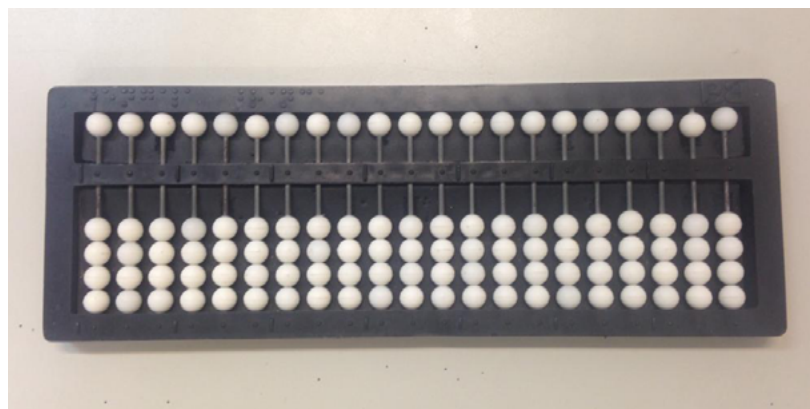
Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2022.

Descrição da imagem: fotografia colorida. Cella braille em material EVA. Retângulo de cor amarela na vertical. No lado esquerdo superior do retângulo há um corte na diagonal. No interior do retângulo há seis esferas circulares de cor verde encaixadas. Essas esferas estão posicionadas em três linhas e duas colunas.

A cela braille emborrachada em EVA é excelente por ser um material leve, que pode ser carregado (dentro da mochila, bolsa ou pasta) facilmente pelos estudantes. Por meio desse material, o professor pode demonstrar a posição das letras em braille. A “cela cheia” está composta pelos seis pontos encaixados nos respectivos buracos, ao desencaixar algum ponto (ou alguns pontos), poderá demonstrar ao estudante todas as letras do alfabeto.

Outro material utilizado na prática pedagógica com estudantes cegos é o soroban (a grafia pode ser também sorobã). Esse recurso concreto possibilita que o cego aprenda todas as operações matemáticas, decomposição, fatoração etc. Esse recurso pode (e deve) acompanhar o estudante em toda a sua trajetória escolar, inclusive no vestibular e no ensino superior. De acordo com Lupetina, Victorio, Olegário (2019), o soroban também pode ser utilizado por estudantes com DMSV e surdocegos, além daqueles que enxergam, pois, por se tratar de um recurso concreto, contribui para a concentração e para as operações aritméticas.

Imagem 5 – Soroban para ensino de cálculos.



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2022.

Descrição da imagem: fotografia colorida. Estrutura retangular horizontal de plástico de fundo preto. Na parte superior: 21 bolinhas brancas, uma ao lado da outra. Abaixo, uma linha de plástico. Abaixo da linha, 84 bolinhas brancas divididas em 21 colunas, com quatro bolinhas em cada coluna.

O soroban é um material de plástico com uma linha horizontal divisória na parte superior. Ao todo, 21 bolinhas superiores são divididas em 21 colunas, com uma bolinha em cada coluna. Na parte inferior, há 84 bolinhas, divididas em grupos de quatro em cada coluna abaixo da divisória. A cada três pinos, um tem um pequeno risco/ marcação, com o intuito de representar a unidade, dezena, centena e assim sucessivamente. Para Oliveira e colaboradores,

O soroban é um aparelho que se assemelha a uma caixa rasa retangular, com uma régua horizontal que o divide, internamente, em dois outros retângulos: o inferior, largo; e o superior, estreito. Essa régua é presa às bordas direita e esquerda, sendo atravessada por eixos fixos nas bases inferior e superior do aparelho.

Sobre a régua horizontal existem pontos ou traços em alto-relevo, distribuídos de forma a separar conjuntos de três eixos. Cada eixo contém quatro contas no retângulo inferior e uma no superior. Sob essas contas há uma borracha compressora que

impede seu deslocamento com facilidade, possibilitado apenas pelo manuseio do operador (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 7).

Além desses recursos, muitos outros materiais pedagógicos podem ser elaborados e utilizados para a construção de conceitos concretos e abstratos. Miniaturas de animais e de objetos, jogos de tabuleiro, quebra-cabeças em três dimensões, dentre outros. O interessante é que os materiais contemplem as necessidades e singularidades do estudante.

Carvalho Junior, Domingues e Souza (2018) sugerem que sejam seguidas fases no desenvolvimento do material didático aos estudantes com DV, dentre elas: a realização de um diagnóstico das necessidades e características do estudante, para que o material seja idealizado, planejado, produzido, testado e, se for o caso, reelaborado. Toda a produção do material didático, desde a matéria-prima até a sua finalidade, deve ser pensada com base na singularidade e potencialidade do estudante.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No presente capítulo, buscamos abordar a educação do estudante com DV durante o processo de escolarização. A ideia não foi trazer certezas ou conclusões, mas compartilhar saberes que podem ressoar em outras práticas pedagógicas e contribuir na construção de escolas mais democráticas e inclusivas.

Abordamos algumas características do estudante com DV, enfatizando a sua complexidade humana, suas tensões, seus desejos, suas relações sociais, que fazem dele um ser único e singular, que exigem estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade que contemplem as suas necessidades.

Em meio às reflexões, também procuramos apresentar alguns saberes específicos que devem fazer parte dos currículos escolares desses estudantes e devem ser do conhecimento da comunidade

escolar, principalmente, a que é integrada por estudantes com DV. Apesar de muitos saberes a serem discutidos, como a OM, a AD, as AVD, escolhemos abordar as possibilidades de leitura e escrita desses estudantes, dialogando sobre algumas características específicas do estudante cego e ao estudante com baixa visão. O Sistema Braille e o soroban foram os saberes enfatizados neste texto, mas sem desconsiderar a importância dos demais conhecimentos.

Esperamos que o presente texto possa contribuir para a (des) construção de conceitos e para a (res)significação de outras práticas pedagógicas, possibilitando a educação escolar de estudantes com DV mais digna, ética, justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n.º 14.126, de 22 de março de 2021. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. **[Diário Oficial da União]**, seção 1, n.º 55, p. 3, 22 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **150 Anos do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: IBC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC; SEESP, 2003.
- BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão – dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência visual. Brasília: MEC; SEESP, 2006.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. COSTA, Maria da Peidade Resende da. **Descobrendo a surdocegueira**: educação e comunicação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- CARVALHO JUNIOR, A. F. P.; DOMINGUES, M. O. M.; SOUZA, S. S. de. Produção de material didático para alunos com deficiência visual: experiências nos anos iniciais. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n.º 17, 2018.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LIMA, E. C.; NASSIF, M. C. M.; FELIPPE, M. C. G. C. **Convivendo com a baixa visão**: da criança à pessoa idosa. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 2008.

LUPETINA, R. de M. Desafios do letramento e da escrita em braille com alunos deficientes visuais. *In*: SOUZA, I. V. (org.). **Educação Inclusiva no Brasil**: deficiência visual e tecnologias. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. Coleção Educação Inclusiva no Brasil. Vol. 3.

LUPETINA, R. de M. The formation of guide-interpreter to work with deafblind people. **Macrothink**: Journal of Studies in Education, [S. l.], v. 7, n.º 3, 2017.

LUPETINA, R. de M.; VICTORIO, M. M. D.; OLEGARIO, M. O. O uso do soroban no ensino de matemática para a criança deficiente visual. *In*: JUSTUS, M. B. (org.). **Políticas públicas na educação brasileira**: caminhos para a inclusão. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

OCHAÍTA, E.; ESPINOSA, M. A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. *In*: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA E. D. *et al.* **Técnicas de cálculo e didática do soroban**: método ocidental menor valor relativo. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2016.

SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O.; Avaliação oftalmológica da pessoa com baixa visão. *In*: SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O.; COSTA FILHO, H. A. da SIAULYS, M. O. de C. (org.). **Baixa Visão e Cegueira**: os caminhos para reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

19

Karla Fernanda Wunder da Silva

**Transtorno
do espectro
autista:**
diálogos a respeito
do sujeito que aprende

sumário

Resumo: O presente capítulo tem o objetivo destacar aspectos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentando e discutindo a influência das configurações subjetivas sociais a respeito do TEA e como essas configurações influenciam as práticas pedagógicas. O estudo apresenta ainda uma descrição a respeito das características basilares do TEA. Propõe reflexões para a construção de uma cultura inclusiva que acolha os sujeitos com TEA nos diferentes espaços educacionais oferecendo acessibilidade, permanência e terminalidade. Para tanto, as práticas pedagógicas são constituídas por uma nova tessitura de conceitos e percepções que partem das possibilidades dos sujeitos e não da falta, sustentada por um diagnóstico.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Propostas pedagógicas

HISTÓRIA E A PRODUÇÃO DE NOVAS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS SOBRE O TEA

A ideia de considerar o que foge à norma como patológico tem sua origem na medicina, com o advento da clínica, que concebe a pessoa como um corpo – uma máquina com um padrão de funcionamento – que precisa ser corrigido para adequar-se ao esperado e valorizado socialmente. Os problemas da vida são, então, vistos como distúrbios, perturbações, disfunções e doenças. O que foge ao comum, ao conhecimento e ao valorizado; o diferente, provoca estranheza, desconfiança e medo (RAAD; TUNES, 2011, p. 16).

A história do Transtorno do Espectro Autista é tecida em articulação com a história da Educação Especial e, recentemente, com os paradigmas da Educação Inclusiva. Durante muitos anos, a Educação Especial esteve sustentada em um paradigma médico, onde as características físicas ou intelectuais sempre foram mais valorizadas do que as possibilidades do indivíduo. Novas descobertas a respeito dos processos de conhecimento e aprendizagem emergiram, mas, ainda hoje, persiste o olhar clínico. Essa percepção sobre a deficiência, encontra-se presente na subjetividade social da sociedade, fomentando muitas vezes quadros normativos sobre a pessoa com deficiência.

Segundo Beyer (2005, p. 17), na educação, “[...] predominam as imposições sociais hegemônicas ditadas pelos grupos que se consideram balizadores dos critérios de normalidade.”. Nesse paradigma, é somente, através de processos de compensação, com a função de aproximar as pessoas com TEA dos parâmetros de normalidade, que os processos de escolarização, supostamente, poderiam acontecer.

Percebe-se nos processos educacionais posturas baseadas na perspectiva médica que fortalece o rótulo da deficiência, provocando o adoecimento do ser humano, criando e perpetuando estigmas, fazendo

com que a pessoa que apresenta o TEA “[...] seja vista apenas como um objeto de conhecimento científico” (RAAD; TUNES, 2011, p. 16).

Os padrões de normalidade, fazem as pessoas acreditarem em uma suposta incapacidade de ser e estar no mundo, sentindo-se deslocadas e não pertencentes aos espaços que limitam, que impõe e exigem determinados comportamentos. O rótulo da deficiência afirma e reafirma o conceito da normalidade padrão, negando assim a possibilidade da diferença como algo inerente ao ser humano.

Rotular é falar, mas não responder: é a imposição aniquiladora do silêncio sobre o outro. Instauram-se, assim, as possibilidades de preconceito que exila a pessoa do convívio social. Essa lógica desumanizadora está no discurso hegemônico que privilegia a busca da compreensão pela análise de saberes que categorizam e classificam. Esse saber prévio e livre de qualquer escuta interpessoal constitui o preconceito que não aceita a alteridade, aniquilando-se a existência pessoal. O poder delegado ao conhecimento prévio sobre alguém nega a possibilidade de encontrar o não sabido (RAAD; TUNES, 2011, p. 28).

A sociedade contribui com a imagem que fazemos sobre o TEA, quando perpetua mitos a respeito do assunto que, impulsionados pelas mídias, sustentam ideias pré-concebidas a respeito de como funcionam, pensam e agem as pessoas com TEA (SILVA, 2021). As concepções sobre o outro — que apresenta uma diferença em sua maneira de relacionar-se com o mundo — estão articuladas com uma concepção hegemônica sobre o homem e seu desenvolvimento de acordo com cada cultura. Corroborando, Rey afirma que:

As visões dominantes [...] em relação à deficiência, assim como às outras condições que são motivo de exclusão social [...] são resultantes de uma história instituída de dominação e exclusão, de uma religiosidade alimentada pelas ideias de pecado e punição, assim como de uma subjetividade social em que o medo, a inferioridade e a insegurança tiveram um papel central. Estes fatores expressam-se de múltiplas formas nas representações sociais, discursos e crenças que configuram o senso comum, e que estão presentes

e reproduzem-se nas diferentes formas de subjetividade social, em particular, na organização das instituições (REY, 2011, p. 47).

Sendo assim, as informações que recebemos de uma determinada sociedade, relacionadas com nossas experiências e pensamentos, chamadas de configurações subjetivas⁴⁷, construídas por determinado grupo em diferentes épocas, circulam como verdades absolutas e influenciam as diferentes maneiras que pensamos e agimos com as pessoas com TEA.

Falar sobre a educação de pessoas com TEA no Brasil é falar da imprecisão de números em relação a quantos são esses indivíduos e onde estão? Perguntas essas que seriam respondidas a partir da publicação da Lei n.º 13.861, de 18 de julho de 2019, que incluí as especificidades inerentes ao TEA no censo demográfico. Em virtude da pandemia da covid-19 esses dados não foram elencados, ficando a coleta para o ano de 2022.

Tomando como base as estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) que anuncia a existência de 70 milhões de pessoas com TEA em todo o mundo, temos no Brasil a estimativa de 2 milhões de pessoas com TEA. Em dezembro de 2021, o Centro de Controle de Doenças e Prevenção do governo dos Estados Unidos (CDC⁴⁸) divulgou o resultado de uma pesquisa, utilizada de parâmetro para o mundo, que aponta a existência de 1 pessoa com TEA para 44 nascidos (MAENNER; BAIQ, 2020). Se fizéssemos a transposição dessa prevalência do CDC para o Brasil teríamos agora em 2022 cerca de 4,84 milhões de autistas no país. Os estudos a respeito da prevalência afirmam um maior número de meninos do que meninas, sendo 4 meninos nascidos para 1 menina.

47 Configuração Subjetiva é um conceito que faz parte da teoria elaborada pelo Dr. Fernando González Rey, chamada Teoria da Subjetividade. A teoria entende que todas as experiências que vivemos transformam nossa maneira de relacionamento com o mundo. Entende que produzimos sentidos subjetivos sobre o que experienciamos em nosso cotidiano em relação com a cultura e a sociedade. As configurações subjetivas são de forma simplificada a união dos diversos sentidos subjetivos que se configuram de maneira mais organizada. Então as configurações subjetivas são uma junção de diferentes pensamentos sobre algo, sobre um conceito.

48 Cf. <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>

A pesquisa ainda apresenta dados em relação à presença do TEA em diferentes grupos raciais, étnicos e socioeconômicos (MAENNER; BAILO, 2020). Contudo, ainda há dificuldade de identificação e acesso aos tratamentos para aquela população com menores condições sociais e que necessitam do sistema público de saúde.

No Brasil, para efeitos legais, as pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência de acordo com a Lei n.º 12.764/2012 (Lei Berenice Piana). Dessa forma conquistaram direito a acesso a diversos serviços de saúde que incluem a identificação precoce, atendimento multiprofissional, medicamentos e informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. A lei também ampara o acompanhamento especializado quando o indivíduo com TEA estiver matriculado em classe comum. O Decreto n.º 8.368/2014 afirma que a necessidade de apoio quando comprovada, se refere ao auxílio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais.

Para o atendimento e planejamento de ações a respeito do TEA no Brasil os dados disponíveis são os que constam no censo escolar, sendo os mais atualizados os de 2020 que informam um total de matrículas na Educação Especial de 246.769 estudantes com TEA. Destaca-se que desse total de matrículas enumeradas pelo censo escolar (2020⁴⁹), 228.100 destas referem-se a estudantes matriculados nas salas comuns de ensino e 18.669 em classes especiais exclusivas (escolas ou classes). Esses dados apontam que os estudantes com TEA atendidos pelos sistemas de ensino, nas classes comuns, representam 92,43% das matrículas.

Isso apresenta um avanço nas propostas inclusivas, contudo, surge uma preocupação quando os dados apresentados mostram que apenas 39% dos alunos que estão no sistema de ensino comum recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ou seja, as

49 Cf. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

escolas estão oferecendo o acesso aos estudantes com TEA, mas as questões de permanência e terminalidade ainda não são discutidas. É necessário, e urgente, continuar, e aprofundar, as discussões sobre a universalização do atendimento escolar às pessoas com TEA, buscando a erradicação de qualquer forma de discriminação no espaço escolar.

AFINAL, O QUE É O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA?

O termo autismo surgiu em 1943 com o objetivo de nomear os comportamentos das pessoas que apresentavam características vistas como semelhantes. A etimologia da palavra, *auto* (que tem o sentido de si mesmo) mais *ismo* (sufixo de ação) traz na palavra a ideia de que o autismo é um transtorno em que o indivíduo fica alienado do mundo a sua volta, optando por estar só. Hoje sabemos que nada disso é verdade, mas conseguimos então compreender porque a ideia do isolamento se perpetua por décadas.

Ao ouvirmos ou lermos sobre o TEA apontam-se características como altas habilidades, dificuldades sensoriais, movimentos repetitivos, um desenvolvimento aquém do esperado, ou um excelente desenvolvimento cognitivo, mas uma inabilidade social. As diferentes possibilidades de como o indivíduo com Transtorno do Espectro Autista pode se apresentar, impacta os profissionais da educação, exigindo dos mesmos um olhar observador e reflexivo para acolher a diferença de SER e ESTAR nesse mundo e realizar um planejamento adequado que valorize as individualidades, oferecendo acesso e permanência nos espaços escolares, oportunizando aprendizagens.

O TEA é descrito como um transtorno do neurodesenvolvimento que implica alterações em dois aspectos principais: déficits persistentes

na comunicação social e interação social em múltiplos contextos e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2013). Estes dois critérios servem de base para se pensar o TEA e suas diferentes possibilidades e necessidades.

DÉFICITS PERSISTENTES NA COMUNICAÇÃO SOCIAL E INTERAÇÃO SOCIAL EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS

Esse item engloba a maneira como o indivíduo se relaciona com o outro, com as demandas sociais. Pode estar presente dificuldade com a reciprocidade socioemocional, ou seja, a dificuldade do indivíduo de iniciar as interações sociais ou de responder a elas. O indivíduo com autismo quer se comunicar, mas muitas vezes, ao iniciar a ação não sabe como proceder. Outro aspecto importante é a dificuldade nos comportamentos comunicativos não verbais usados em uma interação social, que variam desde a qualidade do olhar para o interlocutor, a distância em que ele se posiciona, a dificuldade na compreensão do uso de gestos e reconhecimento de expressões faciais que auxiliam a entender como o outro se sente em determinada situação.

Para pessoas com TEA, essa 'leitura' do outro, a observação do estado de espírito de alguém, pelas expressões faciais é bastante complicada, isso é explicado pela Teoria da Mente⁵⁰. Aparecem em diferentes graus uma dificuldade para iniciar, desenvolver, manter e compreender relacionamentos, que passam pela capacidade do indivíduo de adequar seu comportamento às diferentes situações sociais. Dito de outro modo, quando entramos em determinados locais, sabemos o que esperam de nós sobre nossa postura, forma de agir ou, sabemos o que conversar

50 É uma expressão utilizada para nomear a habilidade automática e espontânea de se atribuir estados mentais a si mesmo e a outras pessoas a fim de se poder prever e explicar comportamentos (TONELI, 2011).

com um amigo, pois sabemos seus gostos, interesses. Há, em etapas iniciais do desenvolvimento, que podem se estender ou não, dificuldade ou total ausência do compartilhamento de brincadeiras, experiências e interesses; inicialmente há ausência do jogo simbólico, bem como dificuldade de criar situações de imaginação compartilhada que acabam gerando, posteriormente, um brincar inflexível, com regras rígidas. Cabe destacar que não é dizer que a criança com TEA não brinca. Quando escolhe um objeto e não outro, quando seleciona um critério de classificação, quando realiza movimentos exploratórios, está brincando. O brincar supõe diferentes etapas de construção e simbolização.

Nossa aprendizagem acadêmica passa pelas condições de abstração e simbolização, que se origina no brincar simbólico, por isso é tão importante qualificar a exploração inicial, ampliando e desafiando novas construções. A comunicação tratada aqui precisa ser compreendida para além da linguagem oral. Não é apenas identificar se o aluno fala ou não, se é ecolálico⁵¹, se usa a fala apenas para que desejos sejam atendidos. É preciso atenção para a qualidade da comunicação, entendendo como a mesma acontece, que estratégias comunicacionais o indivíduo utiliza. Pode acontecer um atraso na constituição da fala ou a falta de uso da linguagem expressiva que passa pelo uso com sentido de todos os aspectos da comunicação aqui apresentados: gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal.

Na comunicação o olhar, o movimento do corpo, os gestos, fazem parte da engrenagem. Da mesma forma é preciso avaliar a disposição do indivíduo para iniciar uma conversa ou para mantê-la com o outro; o uso anômalo da linguagem, que é a formação das frases sem a ordem gramatical específica e os neologismos, ou seja, o uso de palavras inventadas. A estrutura frasal pode se apresentar com a presença de inversão pronominal e apresentar ainda ecolalia (SILVA, 2016, p. 24). Quando há a expressão verbal, pode acontecer alterações entonativas,

51 A ecolalia é um fenômeno persistente que se caracteriza como um distúrbio de linguagem, definida como a repetição em eco da fala do outro (MERGL; AZONI, 2015).

podem aparecer também os sons autoestimulatórios e, até mesmo o mutismo. Muitas vezes, no processo de aquisição da linguagem a criança com TEA apresenta uma inversão pronominal, falando de si na terceira pessoa. Em diversos casos não empregam o 'eu', referindo-se a si mesmos pelo nome, ou por 'ele', 'ela', entre outros. É preciso considerar a qualidade das ações realizadas, não na quantidade do que o indivíduo realiza, ou ainda, fixar a avaliação na aferição de faz ou não faz.

É importante pensar sobre a “qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano” (BOSA, 2002, p. 26). A suposta falta da reciprocidade, a impossibilidade momentânea ou permanente de manter uma sintonia com o outro, com seus desejos e vontades, com suas ideias e percepções, é uma das marcas significativas do transtorno do espectro autista (BOSA, 2002). As dificuldades na reciprocidade emocional, ou seja, a capacidade de se envolver com outras pessoas e compartilhar ideias e sentimentos ficam bastante evidentes em crianças pequenas, assim como a dificuldade de iniciar as interações sociais e de compartilhar emoções, a capacidade de imitação, que aparecem atrapalhadas, necessitando de maior atenção.

PADRÕES RESTRITOS E REPETITIVOS DE COMPORTAMENTO, INTERESSES OU ATIVIDADES

Esses padrões podemos identificar como uma inflexibilidade de pensamento, que resulta também na inflexibilidade de comportamento que acabam se expressando em movimentos motores⁵², uso de objetos de maneira não convencional, fala estereotipada ou repetitiva.

⁵² Estimulação aplicada a si mesmo para provocar uma resposta fisiológica ou de comportamento no próprio organismo (GRANDIN; SCARIANO, 2014).

Ainda, em padrões fortemente ritualizados, ou seja, um apego a rotinas e padrões, tornando difícil as mudanças no cotidiano, impedindo em alguns aspectos a ampliação de saberes e fazeres.

Mudanças nas rotinas ou nos rituais estabelecidos podem causar muita ansiedade, chegando a tornar insustentável lidar com mudanças de móveis, por exemplo, em um certo espaço, na ordem em que as atividades acontecem no cotidiano, nos caminhos que percorre para chegar a determinados locais. Obstáculos podem ser criados a partir dessa resistência às mudanças quando se configura de uma maneira que impede o indivíduo de ter experiências diversificadas, mantendo-o muitas vezes em atividades repetitivas.

Nessa expressão individual há uma linha tênue que configura o quanto um comportamento pode se tornar limitador ou não. A avaliação precisa ser constante para se definir novos desafios e mudanças.

Hoje é comum falarmos então em autismos, que engloba diferentes posições do transtorno, por isso o termo espectro. Por espectro entende-se um conjunto de elementos que formam um todo, onde as características centrais assumem diversas formas. Assim o TEA é percebido como uma condição que não é estática e imutável, mas sim, a partir dos processos educacionais e atendimentos na área da saúde, é uma condição que pode, inclusive, superar os sinais clássicos do transtorno, transformando as limitações em possibilidades.

O TEA pode configurar-se de diferentes maneiras em cada indivíduo. Essas configurações demandam diferentes níveis de apoio, chamados de: nível 1, nível 2 e nível 3, todos eles precedidos da palavra apoio. Faz-se importante registrar e salientar que esses níveis se referem ao tipo de auxílio que os indivíduos necessitarão para viver no cotidiano, suas experiências sociais, cognitivas e emocionais. Portanto, ao utilizarmos os termos leve, moderado e severo, estamos novamente colocando e destacando no indivíduo as impossibilidades.

Não se trata então de o indivíduo estar em um nível severo ou leve, mas qual a intensidade de apoio ele necessita.

Dentro do nível 1 de apoio encontram-se indivíduos que necessitam de um apoio pequeno, sendo as maiores dificuldades centradas nas interações sociais. Podem necessitar de auxílio para compreender como iniciar e manter uma conversa a partir dos interesses de outra pessoa; dificuldades na compreensão de linguagens figuradas (metáforas), o que pode atrapalhar a comunicação em diversas situações sociais. Necessita de auxílio para diversificar os interesses, renunciando à organização e domínio constante, buscando a flexibilização do pensamento que resulta na flexibilização também dos comportamentos enrijecidos. O apego às rotinas serve para organizar e acalmar o indivíduo, sendo assim, algumas alterações de rotinas podem atrapalhar a independência. Necessitam, algumas vezes, de auxílio na resolução de problemas com planejamento, execução e organização; pequenas dificuldades em autocuidado. Se o apoio adequado é oferecido, as características podem diminuir de intensidade. Nessa trajetória, o indivíduo conseguirá construir recursos subjetivos para dar conta das demandas cotidianas.

O nível 2 se configura em um maior apoio nas interações sociais, surgindo dificuldades intensas nas capacidades comunicacionais sociais pela via verbal e não verbal; com emissão de respostas curtas, podendo apresentar ecolalia, atrasos na linguagem, até a ausência dela, com compreensão literal da fala do outro. Mesmo com suporte, as dificuldades para entender as situações que envolvem metáforas e brincadeiras persistem e podem acontecer dificuldades de compreensão e de expressão do pensamento. Necessita de auxílio para lidar com significativas alterações de rotinas, apresentando sofrimento frente a essas alterações; nas interações sociais apresenta poucas respostas. Desorganizações motoras podem aparecer com eventuais investimentos sobre o corpo do outro ou lesão no seu próprio corpo. Uma maior necessidade de previsibilidade dos acontecimentos é necessária para que possa

organizar-se, ou seja, apresenta uma inflexibilidade do pensamento e dos comportamentos. Aparecem interesses e comportamentos restritos/repetitivos que interferem em suas ações cotidianas.

O indivíduo que necessita de um apoio tipo 3 apresenta uma dificuldade intensa em várias situações, por vezes com dependência completa de um adulto em todas as áreas do desenvolvimento; intensas dificuldades de comunicação apresentando, normalmente, uma ausência da linguagem verbal, muita inflexibilidade do pensamento e comportamento com uma extrema dificuldade de lidar com mudanças, necessitando de muita antecipação. Tarefas do dia a dia, como autocuidado e higiene pessoal necessitam geralmente de muito apoio. Em muitos casos, acompanha como comorbidade uma deficiência intelectual.

Percebemos que o TEA não é uma condição inalterada, que mantém certa linearidade no desenvolvimento. Nomeamos como espectro porque é possível que aconteçam avanços em relação ao momento inicial do diagnóstico, ou ao contrário, que algumas características se cristalizem, perpetuando a inflexibilidade de alguns comportamentos.

Importante são as experiências que se oportunizam ao indivíduo, o trabalho colaborativo entre família, escola e atendimentos na área clínica. Sabe-se que quanto mais cedo forem realizadas ações com o indivíduo com TEA, melhores são as chances de um desenvolvimento integral e com mais flexibilidade nos pensamentos e ações.

sumário

DIAGNÓSTICO NA ESCOLA: REDE DE APOIO FERRAMENTA DE NORMATIZAÇÃO

Nos processos inclusivos é preciso compreender o papel que o diagnóstico assume para a escola, lembrando que existem diferentes configurações subjetivas produzidas a respeito das características do

TEA e de seu funcionamento. Cabe ressaltar que todo o diagnóstico, “deve levar em conta mais de uma fonte de informação e o olhar sobre o sujeito nos diferentes espaços que frequenta” (SILVA, 2016, p. 23). É preciso, refletir cotidianamente sobre qual o papel do diagnóstico para a educação. Qual a importância de saber o que o indivíduo tem, sobrepondo-se a saber quem é o indivíduo, como ele aprende, como subjetiva suas experiências diárias? O diagnóstico não pode ter o poder de engessar as práticas docentes.

Por mais que se fale em inclusão, ainda paira na sociedade um discurso que fortalece a ideia de que todas as pessoas necessitam se enquadrar a um sistema. É preciso, de acordo com os parâmetros que a sociedade considera ‘normal’ dar um nome para o que o sujeito apresenta. O ato de diagnosticar supõe um sintoma, o sintoma supõe a necessidade de uma normalização que, por sua vez, supõe a necessidade de uma medicação. O evento do diagnóstico, na maioria das vezes “[...] reforça, na escola, a crença e a espera dos professores pela palavra e prescrição do médico que lhe digam o que fazer com o grupo de estudantes que não aprendem” (SILVA, 2016b, p. 98).

Os espaços educacionais utilizam-se de discursos científicos para transformar a singularidade de cada indivíduo em sintomas, marcando o TEA como uma falta, uma anomalia a ser consertada. Toma-se da expressão da subjetividade, da criatividade de cada indivíduo, de seus atos espontâneos em desvios que necessitam ser normatizados (SILVA, 2021).

E como romper com a necessidade de normatização nas práticas pedagógicas? Uma das vias possíveis é a ferramenta da reflexão sobre o outro e suas peculiaridades, suas necessidades e possibilidades para a aprendizagem. Isso pode acontecer através de uma formação reflexiva, aprofundada e não apenas tecnicista e instrumentalizadora. Fazer o profissional da educação pensar sobre seus alunos e alunas, favorece práticas mais assertivas e acolhedoras. Não podemos esquecer que a escola não é um espaço individual, é, antes de tudo, um espaço coletivo,

onde as relações sociais são o pano de fundo para a construção de aprendizagens. Ser um espaço coletivo também não quer dizer que as práticas devem ser sempre iguais para todos. Precisamos aprender a exercer os princípios da equidade, ou seja, oferecer condições diferentes para aqueles que necessitam de diversos recursos para acessar a aprendizagem e construir conhecimento.

É importante um destaque na garantia de direitos educacionais para o indivíduo com TEA, ou seja, a não necessidade de um diagnóstico ou laudo para que o indivíduo seja atendido pelo AEE da escola. A Nota Técnica n.º 4, de 23 de janeiro de 2014, afirma que cabe ao professor que atua no AEE, elaborar um Plano de Atendimento Educacional Especializado, que servirá como documento comprobatório de que a escola reconhece a necessidade da matrícula do estudante avaliado, assegurando assim o atendimento às suas necessidades pedagógicas. Portanto, a escola não pode considerar imprescindível a apresentação de um laudo médico, ou seja, um diagnóstico clínico. Vale destacar que o AEE constitui um atendimento pedagógico, com enfoque educacional.

CONSTRUINDO NOVAS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DE NOVOS OLHARES

É preciso compreender que, inicialmente, conviver com pessoas que apresentam o TEA é assumir que existe outra forma de ver e perceber o mundo. É entender e aceitar que as relações humanas nunca vêm equipadas com um mapa e que a beleza reside justamente em percorrer o caminho e se encantar com as descobertas. É entender que não sabemos tudo e, por isso mesmo, precisamos abrir espaço para a escuta, para o silêncio, para a troca, para a angústia, para tudo o que pode nos mobilizar e para o que pode nos amedrontar. Só assim estaremos prontos para aprender e ensinar e para olhar para esse

outro, tão diferente de nós, de uma forma repleta de possibilidades, pensando em sua subjetividade e não somente em características ritualísticas ou comportamentos que não se enquadram em um padrão socialmente considerado adequado (SILVA; ROZEK, 2020, p. 13).

A partir dessa epígrafe, entendo que a educação é convocada a qualificar os processos educacionais, compreendendo as diferenças a partir de um modelo socioantropológico. Com isso, a premissa pedagógica não parte da normatividade, mas sim, do acolhimento às diferenças e da compreensão sobre as diferentes formas que cada ser humano tem de se organizar no mundo (SKLIAR, 1997).

Para tal, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas estão incumbidas de desconstruir os conceitos sobre a educação das pessoas com TEA. Partindo da compreensão de que não é necessário a repetição sem significado, que não há o que ser consertado e sim, há sujeitos que vivenciam experiências diversas ampliando seus conceitos, construindo aprendizagens, produzindo novos sentidos subjetivos.

Isso implica o entendimento de que será necessária uma flexibilização curricular com adequações necessárias e um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), que remete ao conceito de individualização das práticas pedagógicas e de flexibilização de propostas curriculares. Beyer (2005) apresenta o conceito de individualização do ensino como uma alternativa para as propostas pedagógicas.

A individualização do ensino sustenta o entendimento de que as crianças aprendem, reagem e pensam de forma diferente. Sendo assim, as propostas pedagógicas devem atentar para as diferentes modalidades de aprendizagem de cada criança (visuais, auditivas, cinestésicas). Entendendo que as pessoas com TEA, não aprendem somente pelos estímulos visuais, como até há algum tempo se sustentava (GRANDIN, PANEK, 2015). É necessário a individualização das metas determinadas para cada criança, a maneira como os conteúdos são apresentados às

mesmas e a maneira de avaliação escolhida, considerando-se o ritmo e os níveis de aprendizagem de cada um. Dessa forma, é preciso pensar que podem ser necessárias atividades que propiciem pequenos retornos às aprendizagens, conteúdos e outras, que vão demandar desafios cognitivos. Os conceitos de Vygotsky sobre zonas de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal são conceitos fundamentais neste processo, pois compreendem a pluralidade na aprendizagem.

O ponto de partida de qualquer prática pedagógica deveria compreender a singularidade de cada indivíduo, focando sempre em suas potencialidades. Partir dos interesses e potencialidades individuais constitui uma possibilidade para a atenção do sujeito com TEA. Nessa perspectiva, trabalhar a partir de hiperfocos, com sujeitos com TEA, contribui na ampliação dos conhecimentos e propicia as relações de conceitos que geram o saber.

Para alguns indivíduos com TEA a previsibilidade dos acontecimentos e ações é necessária para sua organização. A antecipação dos acontecimentos, com informações detalhadas auxilia no controle da ansiedade (SURIAN, 2010). Dessa forma, a manutenção de atividades ou rotinas, a mesma organização de espaços, materiais, ou a mesma alimentação, em alguns momentos, quando o indivíduo se encontra desorganizado, pode ser um fator calmante e organizador.

A atenção do corpo docente, e um olhar apurado do profissional do AEE infere na avaliação constante da inflexibilidade do pensamento. Isso requer refletir sobre a real necessidade da manutenção da rotina ou de algumas atividades, procurando na medida do possível flexibilizá-las, adaptando-as à situação cotidiana de vida de cada indivíduo.

O cérebro de uma criança na primeira infância ainda está em desenvolvimento, e por isso, ele é mais sensorial. Nessa fase pode acontecer uma predominância dos comportamentos repetitivos motores, ou seja, das estereotípias motoras e das sensoriais (hiper ou

hiporreatividade tátil, olfativa, visual, gustativa e auditiva, entre outras). As crianças com TEA, nesta faixa etária, tendem a apresentar diversos movimentos corporais, algumas vezes intensos, que acabam por se repetirem em diversas situações.

À medida que a criança vai se desenvolvendo, vivenciando experiências “promotoras de desenvolvimento das funções mentais” e a escola persiste em “investir, como é próprio da educação, no potencial de cada um desses alunos em nos surpreender” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 21) os comportamentos repetitivos, que podem ser considerados, padrões repetitivos, também vão amadurecendo. Grande importância nessa ação é o trabalho colaborativo entre família, escola e o acompanhamento de profissionais do campo clínico, pois, as experiências em diferentes espaços e com variadas pessoas proporcionam novas aquisições, acomodações e a emergência de novas aprendizagens.

A partir desse momento, despontam os padrões repetitivos de ordem superior, que são comportamentos mais maduros. Os padrões repetitivos superiores são descentrados do corpo, e englobam os rituais, rotinas, compulsões. Esses padrões podem ficar tão especializados, tão exemplares, que acabam gerando as habilidades além da média. Ou seja, quando o indivíduo apresenta um conhecimento exemplar sobre alguma coisa ou algum assunto.

CONCLUSÃO

Se conseguirmos centrar nosso olhar na pessoa e não somente no diagnóstico, será possível compreender a constituição do indivíduo como sujeito. Aquele que subjetiva o diagnóstico de uma forma singular, através de suas experiências de vida e de suas produções de sentidos, respeitando assim sua subjetividade, sua forma de SER e ESTAR

no mundo. Assim, o Transtorno do Espectro Autista é uma parte, mas não constitui o todo do indivíduo.

Essa leitura do sujeito, na formação de professores, é imprescindível. Por meio da compreensão de quem são os indivíduos com TEA, como identificar suas potencialidades e dificuldades, compreender como as características se configuram em cada indivíduo fica mais fácil organizar o planejamento e por consequência, estruturar ferramentas pedagógicas que possam dar conta das particularidades. Para tal, prevê-se um planejamento flexível, assertivo e comprometido com o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico de cada indivíduo que se encontra na escola.

O amadurecimento do funcionamento executivo, principalmente atenção, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, estão relacionados ao aumento da compreensão emocional (de si mesmo e dos outros), a autorregulação emocional e a aquisição de aprendizagens, além do sentimento de pertencimento. Por isso, o TEA é um 'mar a ser desbravado', que vai apresentar uma viagem inesquecível para cada um que trilhar essa jornada. O comprometimento dos profissionais que atuam com esses alunos é um passo no acolhimento às diferenças e no fortalecimento da cultura inclusiva que sustenta o trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5 TR**: Manual de diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

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

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação**. Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

BRASIL. Decreto n.º 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 03 de dezembro de 2014.

BRASIL. Lei n.º 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. **[Diário Oficial da União]** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.861/19, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. **[Diário Oficial da União]**, Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n.º 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientações quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, 2014.

REY, Fernando González. Os aspectos Subjetivos no Desenvolvimento de crianças com Necessidades Especiais. Além dos limites concretos do defeito. *In*: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**. Pensando através do Espectro. Tradução: Cristina Cavalcanti. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. Tradução: Sergio Flaksman. 4ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

MAENNER, M. J.; SHAW, K. A.; BAILO, J. **Prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo entre Crianças de 8 anos** - Rede de Monitoramento de Deficiências de Desenvolvimento e Autismo, 11 Sites, Estados Unidos, 2016. *MMWR Surveill Summ* 2020; 69 (No. SS-4): 1–12.

MERGL, Marina; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista CEFAC** [on-line]. [S.l.], 2015, v. 17, n.º 6, p. 2072-2080. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/39KM SBFmTkdnyKgBqcZLGLm/?format=pdf> Acesso em: 5 abr. 2022.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr; TUNES, Elisabeth. Deficiência como latrogênese. *In*: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa.

Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **O Transtorno do Espectro Autista e os desafios na compreensão do sujeito:** Contribuições da Teoria da Subjetividade. Orientador: Prof.^a. Dr^a. Bettina Steren dos Santos. 2021. 276 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katuscha Lara Genro; (Orgs.). **Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista:** o cotidiano numa escola especial da Prefeitura de Porto Alegre. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SILVA, Karla Fernanda Wunder; ROZEK, Marlene. **Transtorno do Espectro Autista (TEA):** mitos e verdades. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

SILVA, Virginia. A medicalização social e o estudante com autismo na escola. *In*: GOULART, Daniel Magalhães; ALCÂNTARA, Raquel de. **Educação escolar e subjetividade:** Desafios contemporâneos. Rockville, Global South Press, 2016b.

SKLIAR, Carlos. **Abordagens socioantropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SURIAN, Luca. **Autismo:** Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção Psicologia e Sociedade). Tradução: Cacilda Rainho Ferrante.

TONELLI, Hélio. Autismo, teoria da mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos. **Psicologia:** Reflexão e Crítica [online]. [S.l.], v. 24, n.º 1. p. 126-134, 2011.

20

Jovana Gatto Turatti
Luciane Bresciani Lopes

**O brincar
no hospital:**
efeitos no desenvolvimento
de crianças hospitalizadas

sumário

Resumo: O presente capítulo tem como objetivo analisar os efeitos do brincar no desenvolvimento de crianças hospitalizadas. Como estratégia metodológica para a produção dos dados da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais, que compõem uma equipe multiprofissional, da Unidade de Oncologia Pediátrica do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA), no estado do Rio Grande do Sul. A partir das análises das entrevistas, destacam-se como efeitos no desenvolvimento das crianças hospitalizadas: (1) a garantia dos direitos das crianças de vivenciarem as experiências próprias da infância; (2) a possibilidade de comunicar os sentimentos, sensações e angústias a fim de amenizar os sintomas da doença; e (3) a compreensão do sujeito na sua integralidade. Nesse sentido, é possível concluir que o brincar constitui-se como um elemento estruturante e terapêutico. Seus efeitos, de ordem física, emocional e psicológica, influenciam no desenvolvimento da criança e na forma como ela se relaciona com o processo de adoecimento e seu tratamento.

Palavras-chave: Brincar; Sala de Recreação; Crianças Hospitalizadas.

INTRODUÇÃO

Quando lemos, escrevemos, ouvimos ou pronunciamos o termo brincar, de forma geral o vinculamos quase imediatamente às crianças, ou seja, pensamos nele como uma ação marcante da etapa de vida desses sujeitos. Dentro dessa perspectiva, o brincar nos remete, geralmente, à ideia de crianças saudáveis, que correm, que pulam e que não apresentam comorbidades do ponto de vista fisiológico. A atividade do brincar constitui-se como parte do sujeito infante e se apresenta indiferente do seu estado de saúde, pois por intermédio dela a criança pode comunicar sentimentos, pensamentos, frustrações, medos e angústias. Mesmo em uma condição de vulnerabilidade, ou em espaços fortemente marcados pelo adoecimento e morte, a criança mantém o seu desejo de brincar e, por conseguinte, a necessidade de ter acesso a ferramentas que contribuam para o seu processo de desenvolvimento. Desse modo, apresenta-se como objetivo, na escrita deste capítulo, a possibilidade de analisar os efeitos do brincar no desenvolvimento de crianças hospitalizadas.

A produção dos dados se deu a partir da pesquisa *A Recreação e o Brincar no Hospital: Percepções dos Profissionais da Equipe Multiprofissional*, por meio de entrevistas⁵³ semiestruturadas com profissionais da equipe multiprofissional do setor de Oncologia Pediátrica do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Da relação entre o tema deste artigo e a temática central deste livro, destacamos o diálogo entre o campo da Educação Especial e a Educação Hospitalar, mesmo não analisando as questões referentes a um trabalho exclusivamente pedagógico, tal como descrito no documento *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* (BRASIL, 2002). Contudo, falar do brincar, e seus efeitos no desenvolvimento das crianças hospitalizadas, é também trabalhar com educação, com práticas de interação e com desenvolvimento humano.

53 As entrevistas estão disponíveis no arquivo pessoal das pesquisadoras.

Para a elaboração desta escrita, adotamos como referencial teórico as contribuições de Sikilero (2010), Castro *et al.* (2010) e Padovan e Schwartz (2009), os quais afirmam que as salas de recreação em ambientes hospitalares, bem como as atividades desenvolvidas nelas e por seus profissionais, podem contribuir para o entendimento, por parte da criança, do momento de vida pelo qual ela está passando, facilitando a sua compreensão e aceitação. Os autores citados afirmam que as práticas desenvolvidas nesse contexto permitem que a criança se reconecte com elementos do seu cotidiano anterior à internação, pois

A experiência da hospitalização na infância é considerada uma situação traumática, que pode desencadear o surgimento de sentimentos diversos, como angústia, ansiedade e medo diante de uma situação desconhecida ou ameaçadora. Além disso, pode provocar alterações no desenvolvimento da criança e comprometer seu processo de interação com as pessoas e o meio em geral (CASTRO *et al.*, 2010, p. 247).

Desse modo, a promoção de um atendimento desenvolvido com base no brincar, seja no contexto da sala de recreação ou realizado nos leitos pelos profissionais da sala, permite-nos enxergar o tratamento do paciente como uma prática integrada. A partir dessa perspectiva, os sujeitos são compreendidos na sua integralidade, ou seja, as ações são de responsabilidade de uma equipe multidisciplinar, que pauta seu trabalho considerando, no atendimento prestado, questões biopsicossociais. Assim, consideram-se os aspectos físicos e biológicos da patologia, mas também se priorizam os aspectos subjetivos e sociais, permitindo uma atenção integral e que ao mesmo tempo não destitua o sujeito de suas individualidades. A presença de espaços de recreação, nesse âmbito, é capaz de estimular o desenvolvimento infantil e ainda permitir que os desejos da infância sejam atendidos e exteriorizados pela prática do brincar.

Apresentadas as questões iniciais, para a escrita do presente capítulo, o texto que segue está organizado em quatro tópicos, quais

sejam: (1) Aspectos legais e conceituais: os direitos da criança hospitalizada e o brincar; (2) Metodologia: a produção dos dados da pesquisa; (3) Análise dos dados: os efeitos do brincar no desenvolvimento das crianças hospitalizadas; e (4) Considerações finais.

ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS: OS DIREITOS DA CRIANÇA HOSPITALIZADA E O BRINCAR

Para iniciar as discussões, destacamos as questões legais que norteiam e que garantem a existência de espaços de recreação em instituições hospitalares. O primeiro documento apresentado é a Constituição Federal de 1988, que, no Art. 227, assegura que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

Para além da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art. 4º, dispõe sobre a prioridade na “[...] efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar [...]” (BRASIL, 1990^a, Art. 4º). Tomando por base esses dispositivos legais, é possível dimensionar aproximações com outros documentos específicos da área da educação, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (BRASIL, 2017), que indica os direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, apontando as ações de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que podem ser vivenciadas, também em espaços de recreação nos ambientes hospitalares.

Compreende-se que a instituição das salas de recreação em contextos hospitalares, bem como as políticas que versam sobre o direito das crianças e adolescentes hospitalizados, articula-se com o previsto no texto da Constituição Federal e no ECA. Nesse sentido, as salas de recreação e os espaços destinados ao brincar em instituições hospitalares não só vão ao encontro da garantia de melhor qualidade de vida ao paciente, mas também da garantia dos direitos previstos em lei para os sujeitos dessa faixa etária.

Reafirmando esse argumento, no ano de 1995, publicou-se a Resolução n.º 41, do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente, que aprovou o texto da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos direitos da criança e do adolescente hospitalizados. Esse documento teve papel importante na efetivação da presença das salas de recreação nos hospitais, uma vez que, no item 9, explicita os direitos da criança em internação em “[...] desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995, on-line).

No entanto, mesmo com a publicação dessa Resolução, no que se refere à implementação do espaço e do serviço de recreação, legalmente eles só se tornam obrigatórios a partir do ano de 2005, quando sancionada a Lei n.º 11.104/2005, que determina a hospitais que oferecem atendimento pediátrico, ou qualquer unidade de saúde que faça a internação de crianças, obrigatoriamente, dispor de brinquedotecas em suas dependências (BRASIL, 2005a). Mesmo com essa obrigatoriedade legalmente vigente, ainda se observa que nem todos os hospitais, clínicas e demais unidades de atendimento com internação cumprem adequadamente a determinação legal, bem como estejam a proporcionar práticas lúdico-terapêuticas no atendimento e cuidado de crianças e adolescentes.

Dando seguimento, ainda no ano de 2005, ocorreu a publicação da Portaria n.º 2.261, que regulamenta e estabelece as diretrizes para

as brinquedotecas nas unidades de saúde. Entre outros artigos, destacamos o Art. 2º, pois ele versa sobre a necessidade de “[...] tornar a criança um parceiro ativo em seu processo de tratamento, aumentando a aceitabilidade em relação à internação hospitalar, de forma que sua permanência seja mais agradável” (BRASIL, 2005b, Art. 2º). Além disso, a Portaria aponta elementos de organização dos espaços, materiais a serem utilizados e principalmente propostas que visem tornar a criança participante do processo de tratamento. Uma das estratégias adotadas para tal encontra-se em proporcionar estímulos positivos por meio do brincar, que, segundo o inciso III do Art. 5º, contribui na “[...] agregação de estímulos positivos ao processo de cura, proporcionando o brincar como forma de lazer, alívio de tensões e como instrumento privilegiado de crescimento e desenvolvimento infantil” (BRASIL, 2005b, Art. 5º).

As diretrizes da Portaria n.º 2.261 orientam o trabalho com o brincar em contexto hospitalar, que se dá, principalmente, pela presença de salas de recreação e de profissionais que atuam na promoção de uma prática voltada à humanização, ao brincar livre, com intenções terapêuticas e não essencialmente pedagógicas, evidenciado o lugar do dinamismo e flexibilidade da ação do brincar que permeia os diversos cenários de vida da criança e se faz fundamental para o seu processo de desenvolvimento. Pensando em definir esse brincar de que se fala, já delimitamos anteriormente que ele se constituiu com uma prática presente, fortemente na infância, mas não somente se restringe a ela. Intrinsecamente, sempre soubemos da necessidade de a criança brincar e expressar-se e, desse modo, podemos afirmar que o brincar contribui para a expressão e exteriorização de situações relacionadas com o mundo infantil, os sentimentos, sofrimentos e alegrias que permeiam a vida da criança (MEDRANO; PADILHA; VAGHETTI, 2008, p. 714).

O psicanalista Winnicott (1975) afirma que o brincar é um elemento que trabalha a serviço de uma realidade interna da criança, que, ao conseguir reunir objetos e contextos da sua realidade externa, organiza-os psicologicamente e internamente através do ato de brincar. Ainda, o autor

reconhece que, mediante esse fazer, a criança consegue expressar sentimentos como raiva, frustração, expor suas vontades e experimentar, ao mesmo tempo que testa seus limites e projeções. Esse é um dos aspectos que torna tão importante a presença do brincar em um ambiente hospitalar, domínio permeado por perdas, situações de extremo estresse e por fatores potencialmente ansiogênicos. Nesse aspecto, concordamos com Castro *et al.* (2010, p. 248), quando afirmam que a “[...] brincadeira é um dos aspectos mais importantes da vida de uma criança e um dos instrumentos mais efetivos para controlar o estresse”.

Considerando esses apontamentos, as salas de recreação podem tornar-se um ambiente acolhedor para a criança, proporcionando-lhes escolhas, um ambiente facilitador para o estabelecimento de vínculos e que favorece a comunicação. Podemos atribuir, então, a esse brincar uma função de ‘válvula de escape’, conforme descrito por Almeida (2005). Segundo o autor, o brincar pode ser capaz de atender às necessidades afetivas da criança por meio da socialização com outras crianças, aliviando o estresse causado pela internação.

Reafirmando a influência do brincar em múltiplos aspectos da vida da criança, compreendemos que “[...] as atividades lúdicas [...] são uns dos mais completos processos educativos, com influências no intelecto, emocional e físico da criança” (CASTRO *et al.*, 2010, p. 249), e que a qualidade na oferta desse brincar durante a infância interfere diretamente no processo de desenvolvimento do sujeito. Por tais motivos, torna-se relevante a presença de espaços de recreação em ambientes hospitalares, posto que eles se constituem como uma ferramenta propiciadora de saúde e bem-estar às crianças. Nesse contexto adverso,

[...] quando brincam e testam suas possibilidades, as crianças reconhecem-se no estado em que estão naquele exato momento e não mais com foco na sua doença ou limitações. Isso aumenta a autoconfiança das crianças e as possibilidades de melhora. Empodera-o para lidar com a doença e incapacidade

temporária, dando mais autonomia na busca pela sua própria saúde (CATAPAN; OLIVEIRA; ROTTA, 2019, p. 3.427).

Partindo dos pressupostos já abordados, precisamos considerar que o momento de hospitalização é um período atípico na vida de qualquer ser humano, pois quando isso acontece,

[...] Independente de sua faixa etária, o indivíduo rompe com todas as suas atividades sociais [...] Deixando de ser um indivíduo socialmente ativo para se tornar paciente, submetendo-se à diminuição de contatos com parentes e conhecidos, passando a relacionar-se com estranhos (CASTRO *et al.*, 2010, p. 247).

Desse modo, qualquer elemento que se assemelhe à rotina da criança, anterior a esse período de internação, converge em um aporte importante para o enfrentamento dessa fase de adoecimento. Nesse período, elas apresentam as mesmas necessidades sociais e emocionais próprias dessa fase de vida e, sendo assim, “[...] precisam de oportunidades para desenvolver habilidades motoras, sociais, de linguagem e capacidades psicológicas” (CASTRO *et al.*, 2010, p. 247), e é nesse contexto que se enquadram as salas de recreação. Partindo das questões legais e conceituais que envolvem o brincar de crianças hospitalizadas, na seção seguinte, apresentaremos as questões metodológicas que guiam esta escrita.

METODOLOGIA: A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Os dados analisados neste capítulo foram produzidos a partir da pesquisa *A Recreação e o Brincar no Hospital: Percepções dos Profissionais da Equipe Multiprofissional*, elaborada para a produção de um Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2021, que culminou na

produção do texto *A sala de recreação e o brincar no hospital: percepções da Equipe Multiprofissional da Unidade de Oncologia Pediátrica do Hospital de Clínicas de Porto Alegre*. Para a produção da referida pesquisa e, conseqüentemente, dos dados que serão analisados posteriormente, todos os preceitos éticos, previstos para a realização de pesquisas com humanos, foram atendidos, tendo sido a pesquisa registrada e aprovada na (1) Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação; (2) Comissão de Pesquisa do Hospital de Clínicas de Porto Alegre; (3) Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (n.º 40212); (4) Comitê de Ética do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (AGHUse Pesquisa – 2020-0691); e (5) Plataforma Brasil (CAE- 44015720.8.0000.5347). A pesquisa inicial priorizou uma análise descritiva das informações produzidas com base na realização de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a profissionais da saúde mediante apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O ambiente para a produção dos dados foi a sala de recreação da Unidade de Oncologia Pediátrica do Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA). O HCPA se caracteriza como um hospital geral, público e universitário que integra a rede de hospitais universitários do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O serviço de Oncologia Pediátrica, por sua vez, é o responsável pelo atendimento a crianças e jovens de zero (0) a dezoito (18) anos com diagnóstico de neoplasia maligna. Esse serviço opera a partir de um trabalho integrado, constituído pela presença de equipes multiprofissionais para atendimento aos pacientes. Nesse contexto, os profissionais atuantes na sala de recreação compõem a equipe multiprofissional da Unidade de Oncologia Pediátrica e estão vinculados, administrativamente, ao Serviço de Educação Física e Terapia Ocupacional (SEFTO). O SEFTO promove a gestão de mais cinco salas de recreação do HCPA, entre outras articulações do serviço no Hospital.

As salas de recreação do HCPA têm como característica o atendimento a públicos distintos em cada uma das suas instalações

e, por isso, são equipadas com materiais adequados a cada faixa etária e também observam as restrições quanto à assepsia e cuidados ao paciente. No geral, segundo informações do site do Hospital, o trabalho do SEFTO dirige-se às atividades físicas e lúdico-terapêuticas voltadas às particularidades de cada indivíduo. Assim, busca-se “[...] manter a integridade física e moral do paciente, através de atividades que lhe aproximem da realidade e reduzam os impactos da vulnerabilidade de uma internação” (HCPA, 2022, n.p).

A proposta de trabalho, em especial na unidade de Oncologia Pediátrica, tem por base o brincar terapêutico na tentativa de manter e promover a integridade física e moral do paciente. Elaboram-se e executam-se atividades que se aproximam da realidade das crianças, fora do contexto hospitalar, e reduzem os impactos da vulnerabilidade de uma internação. Assim, ao engajarem-se nas atividades propostas, as crianças, segundo Castro *et al.* (2010, p. 248), são retiradas “[...] por um período da função usualmente passiva dos receptores de um fluxo constante de coisas que são feitas nelas”. Nesse sentido, a produção das entrevistas semiestruturadas objetivou a produção de narrativas sobre as percepções da equipe acerca do trabalho desenvolvido pela sala de recreação, por meio do brincar.

As entrevistas, aplicadas no HCPA no período de 14 a 24 de maio de 2021, foram realizadas com profissionais atuantes no serviço de Oncologia Pediátrica e que compõem a equipe multiprofissional do setor. Dentre as entrevistadas, foram selecionadas uma educadora física, uma médica, uma fisioterapeuta, uma nutricionista, uma enfermeira, uma farmacêutica, uma psicóloga e uma assistente social. Todas as entrevistadas foram mulheres, que atuam na unidade entre dois e 26 anos e que possuem vínculo contratual com o HCPA. Todas possuem no mínimo graduação em suas respectivas áreas e a faixa etária varia de 34 a 52 anos. Para as entrevistas, organizou-se um roteiro prévio com vistas a identificar, prioritariamente: (1) as percepções

das profissionais sobre o brincar e da sala de recreação da unidade; e (2) as narrativas sobre a influência, ou não, desse espaço no processo de tratamento da criança hospitalizada. Desse modo, apresentamos a seguir alguns dos pontos de análise resultantes das entrevistas.

ANÁLISE DOS DADOS: OS EFEITOS DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Por meio da aplicação das entrevistas, conseguimos evidenciar alguns pontos que se sobressaíram das percepções das profissionais sobre o trabalho desenvolvido na sala de recreação e as crianças hospitalizadas, sendo eles: (1) compreensão de uma criança fragilizada em função da doença; (2) compreensão da recreação como um espaço que permite à criança vivenciar a própria infância dentro do hospital; (3) possibilidade do ato de brincar estreitar laços e as interações sociais; e (4) a qualificação e sensibilização necessária ao profissional atuante nesse ambiente. Entendemos que o primeiro ponto se relaciona com o cotidiano dessas profissionais. Elas atuam diretamente no tratamento da doença e lidam diariamente com as reações às intervenções medicamentosas e aos efeitos colaterais da própria doença. Essa relação diária com as crianças e sua doença pode produzir a visão de uma criança fragilizada devido ao contexto em que ocorre o seu atendimento, que por vezes pode ser invasivo, doloroso e difícil para a criança.

A sala de recreação, por sua vez, é vista por essas profissionais como algo positivo dentro da internação, por se constituir como um espaço ou momento de 'fuga' para a criança e que descaracteriza essa percepção de doença/dor. Segundo Castro *et al.* (2010, p. 248) “[...] ao brincar no hospital, a criança altera o ambiente em que se encontra, aproximando-o de sua realidade cotidiana, o que pode ter um efeito

bastante positivo em relação a sua recuperação”. Dessa maneira, ao analisar as narrativas das profissionais entrevistadas e as contribuições de Castro *et al.* (2010), podemos inferir que a noção de fuga e encontro com o que lhes é familiar pode ser entendida como um efeito do brincar no desenvolvimento das crianças hospitalizadas.

Para além de um aspecto positivo, o que poderia se tornar um termo genérico se pensarmos em todos os benefícios que podem ser alcançados por meio do brincar, ele também possui uma interface com aspectos que permitem a comunicação e a amenização dos sintomas. Essas características podem ser observadas na transcrição da fala de uma das entrevistadas, ao afirmar que

Quando a gente libera a criança pra brincar, ela é uma criança mais feliz. Ela é uma criança que não tem só perdas, ela é uma criança que consegue extravasar [...] sentimentos de tristeza, de dor, no brincar e aí chegam pra fazer os procedimentos mais tranquilas, menos ansiosas, com menos medo. Muitas e muitas vezes a gente usa as brincadeiras ou brinquedos terapêuticos pra fazer os nossos procedimentos por acreditar que isso muda a percepção delas, do que elas têm que fazer, seja um curativo ou seja um procedimento mais doloroso (Entrevistada 01).

Diante disso, observa-se uma narrativa que afirma que as crianças, atendidas pelo serviço da sala de recreação, demonstram maior abertura para a realização das intervenções, quando comparadas com aquelas que não costumam frequentá-la por algum motivo. As profissionais relatam alterações de humor significativas, observadas durante os atendimentos, e uma maior agitação, estresse e pacientes visivelmente mais irritados quando há uma ausência do serviço ou impossibilidade de ir até a sala.

Desse modo, o brincar se apresenta como um elemento facilitador para o atendimento dessas crianças e a formação de vínculos com os profissionais. Ainda, as entrevistadas reafirmam o potencial amenizador de sintomas, como estresse e ansiedade, propiciado pelo

brincar e a oferta de espaço destinado às crianças. Reiteramos que o humor e o estado psicológico e emocional da criança afetam, diretamente, a forma como ela enxerga e adere ao tratamento, tendo influência direta e reconhecida, por exemplo, na relação de redução de dor e aumento de imunidade (CATAPAN; OLIVEIRA; ROTTA, 2019). Nesse sentido, podemos inferir que o brincar tem uma relação direta com a autoestima, confiança, positividade em relação ao tratamento e a melhora do seu quadro clínico. Dito isso, constitui-se como um elemento central para o desenvolvimento da criança hospitalizada por afetar e englobar diversas áreas da vida dela.

Seguindo essa linha, entendemos, com base no que foi informado pelas entrevistadas, que o brincar é parte do tratamento, assim como as intervenções medicamentosas, pois “A alegria, a felicidade, a brincadeira, são remédios que entram junto com a quimioterapia, com a intenção de salvar a vida dessa criança” (Entrevistada 02). Ao reconhecer o papel do brincar e do trabalho desempenhado pela sala de recreação no tratamento médico, torna-se possível uma ação integrada para o desenvolvimento desses sujeitos. A oferta de um ambiente preocupado com a acolhida das crianças e seus familiares permite reconhecer o sujeito em sua totalidade e considerar suas subjetividades. Além disso, compreende-se que

[...] a criança, em ambiente recreativo, mesmo hospitalizada, se torna capaz de alcançar um desenvolvimento mais adequado, pelo fato de serem respeitadas suas expectativas, seus desejos e suas condições de habilidade, quando interagindo ludicamente (PADOVAN; SCHWARTZ, 2009, p. 1027).

Esses pressupostos vão ao encontro do que prevê a Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990, em seu Art. 7º, que versa, entre outros aspectos, sobre a integralidade na assistência em saúde, que é entendida como um grupo de ações articuladas. No mesmo artigo, em seu parágrafo III, pontua-se sobre a “preservação da autonomia das pessoas na defesa de sua integridade física e moral”

(BRASIL, 1990b, Art. 7º), pontos esses que compreendem alguns dos princípios do nosso Sistema Único de Saúde (SUS). Segundo Souza *et al.* (2012, p. 453), o princípio da integralidade

[...] se baseia em ações de promoção, prevenção de agravos e recuperação da saúde. A integralidade permite a percepção holística do sujeito, considerando o contexto histórico, social, político, familiar e ambiental em que se insere. A atenção integral é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, inviabilizando, portanto, ações dissociadas, evidenciando, assim, a necessidade de articulação entre a equipe multiprofissional.

A noção de articulação, prevista pelo princípio da integralidade, permite pensar em um conceito ampliado de saúde, que tende a descaracterizar e extinguir o reducionismo biomédico das práticas em saúde e, ao mesmo tempo, exaltar diferentes dimensões responsáveis pela produção de saúde. Isso posto, entende-se que há uma consonância entre o que se discute na escrita deste artigo e o que está definido nos princípios do SUS e na Política Nacional de Humanização (PNH), sobretudo quando esta coloca o sujeito como centro da ação em saúde e não mais a sua doença. Esses aspectos reafirmam o que assinalamos até o momento e ressaltam a importância da visão total do sujeito, do reconhecimento da equipe da sala de recreação como parte da equipe multiprofissional e dos efeitos positivos no desenvolvimento das crianças quando respeitadas a sua autonomia e a sua integridade, tanto física, quanto moral.

Para garantir esse respeito ao sujeito, entende-se que a qualificação do profissional atuante é de extrema importância, quando considerados os diversos atravessamentos que compõem o atendimento hospitalar. Retomando essa questão e a necessidade no investimento em capacitação profissional para atuação em uma equipe multiprofissional, destacamos o relato da Entrevistada 07, que aponta

Na verdade, a gente sabe que o brincar ele tem um propósito pra criança [...], a gente sabe que através do brincar a criança

se expressa, ela consegue resolver algumas questões que ela tem dificuldade de lidar [...]. E [a nossa sala] possui profissionais que tem um olhar sobre esse brincar [...] (Entrevistada 07).

Esse destaque na formação para a atuação no ambiente hospitalar corrobora para reafirmarmos a importância da atenção ao brincar para o desenvolvimento humano, uma vez que “[...] muito mais que variedade para o desenvolvimento de atividades recreativas em hospital é necessário sensibilidade, criatividade e flexibilidade do profissional atuante” (PADOVAN; SCHWARTZ, 2009, p. 1028). Ainda, segundo os autores, faz-se necessário, para atuação na sala de recreação e no atendimento terapêutico, os conhecimentos teóricos e práticos sobre o contexto hospitalar e a situação de cada paciente. Nesse sentido, a presença de profissionais da área da educação, dotados de saberes profissionais relacionados à infância, visa à qualidade de vida, à garantia dos direitos e ao respeito à individualidade de cada paciente como um sujeito único.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo deste texto, qual seja: analisar os efeitos do brincar no desenvolvimento de crianças hospitalizadas, podemos afirmar que os efeitos, a partir das entrevistas com a equipe multiprofissional, são de ordem física, emocional e psicológica. Com base no que foi apresentado, é plausível afirmar que o desenvolvimento infantil, em todas as suas instâncias, está intrinsecamente relacionado a fatores biopsicossociais, justamente os quais são afetados pela ausência ou presença do brincar nas mais diversas fases de vida da criança.

Tal realidade nos permite pensar nas possibilidades que o brincar apresenta para a criança e a forma em que se coloca como um elemento estruturante em um momento delicado de vida, e até mesmo de crise, que é o período de internação. Em síntese, sustentamos ser

fundamental a presença de salas de recreação em ambientes hospitalares, por concederem ao paciente um ambiente acolhedor e preocupado com o seu bem-estar.

Diante do exposto, entende-se que o brincar realizado em ambiente hospitalar tem a característica de ser terapêutico, considerando o seu caráter atenuante, reconfortante, acolhedor, organizador e também enquanto forma primordial de linguagem e expressão da criança. Ademais, sobre o que destacamos no objetivo do presente trabalho, o desenvolvimento das crianças hospitalizadas perpassa pela atuação de uma equipe capaz de compreender os sujeitos em sua integralidade e que, pelo e com o brincar, acessa as informações sobre eles na garantia dos direitos da criança de ser criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiane de Amorim. Lidando com a Morte e o Luto por Meio do Brincar: A Criança com Câncer no Hospital. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 55, n.º 123, p. 149-167, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n.º 41 de 13 de outubro de 1995. Aprova na íntegra o texto da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos direitos da criança e do adolescente hospitalizados. **[Diário Oficial da União]** Brasília, DF, 17 out. 1995, seção 1.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n.º 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. **[Diário Oficial da União]** Brasília, DF, 22 mar. 2005a.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **[Diário Oficial da União]** Brasília, DF, 13 jul. 1990a.

BRASIL. Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **[Diário Oficial da União]**, Brasília, DF, 20 set. 1990b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 2.261, de 23 de Novembro de 2005. Aprova o Regulamento que estabelece as diretrizes de instalação e funcionamento das brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. **[Diário Oficial da União]** Brasília, DF, 23 nov. 2005b.

CASTRO, Dayene Pereira *et al.* Brincar como Instrumento Terapêutico. **Pediatria**, São Paulo, v. 32 n.º 4, p. 246-254, out./dez. 2010.

CATAPAN, Soraia de Camargo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de; ROTTA, Tatiana Marcela. Palhaçoterapia em ambiente hospitalar: uma revisão de literatura. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n.º 9, p. 3417-3429, 2019.

HCPA. Hospital de Clínicas de Porto Alegre. **Página Inicial**. Porto Alegre, 2022.

MEDRANO, Carlos Alberto; PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza; VAGHETTI, Helena Heidtmann. O brinquedo terapêutico: notas para uma re-interpretação. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 8, n.º 3, p. 705-728, set. 2008.

PADOVAN, Diego; SCHWARTZ, Gisele Maria. Recreação Hospitalar: o papel do profissional de Educação Física na equipe multidisciplinar. **Motriz**, Rio Claro, v. 15. n.º 4, p. 1025-1034, out./dez. 2009.

SIKILERO, Regina Helena Alves Salazar. Ação Lúdico Terapêutica no Hospital de Clínicas de Porto Alegre em Perspectiva Institucional Emancipatória. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas-RS, 2010.

SOUZA, Marcio Costa de *et al.* Integralidade na atenção à saúde: um olhar da Equipe de Saúde da Família sobre a fisioterapia. **O Mundo da Saúde**, [S./], v. 36, n.º 3, p. 452-460, jul./set. 2012.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a Realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, [1971] 1975.

21

Daniele Noal Gai
Victória Jantsch Kroth

**Pedagogias
da diferença:**
uma didática cartográfica inclusiva
para pensar a escola contemporânea

sumário

Resumo: Uma ética docente está para um método. O *ethos* docente é atravessado por sua didática. A didática é considerada um método. A didática é o modo de fazer aulas, experiências, planejamento, avaliação, pesquisa e, sobretudo, o modo de fazer encontros. Propomos pensar, junto a docentes, uma didática cartográfica inclusiva que mapeia, reconhece, valoriza e acolhe as pessoas e territórios envolvidos nos encontros para aprender. Por meio das vivências do Projeto Geringonça, das pedagogias da diferença e dos encontros desafiadores com a multiplicidade e a diferença, constatamos que uma didática cartográfica inclusiva pode ser sustentada por encontros para aprender que potencializam afetos e aprendizagens. Para uma didática ser afirmada e moldada, são necessárias variadas intervenções, análises e avaliações, além de complexa pesquisa. Apostemos na didática cartográfica inclusiva como método necessário para pensar a escola contemporânea, que defende uma educação antimanicomial, que inclui todes e cada um, com seus distintos e diversos modos de existir.

Palavras-chave: Didática; Cartografia; Pedagogias da diferença; Educação Antimanicomial.

SOBRE ENCONTROS POTENCIALIZADORES DE AFETOS E APRENDIZAGENS

O encontro acontece em quaisquer – e nos mais distintos – espaços e tempos. É preciso *ir ao encontro*. Encontro é um movimento que acontece *entre* chegadas e partidas. Encontro é troca, que necessita de dois – ou mais – lados, corpos, coisas, objetos. Não se faz encontro só. *Um encontro acontece com*. No encontro, os envolvidos estão abertos, dispostos, entregues e confiantes no que está por vir e por acontecer naquele espaço-tempo em que se está junto.

As escolas são instituições importantes para o encontro entre pessoas, aprendizagens e conteúdos contextualizados para a afirmação da cidadania. As crianças encontram na escola e na comunidade escolar a possibilidade de encontro, no sentido potencial do ato. Encontros para aprender que podem ser potencializadores ou despotencializadores de afetos e aprendizagens. Isso se pensarmos com os estudos filosóficos em educação, que se aproximam da Ética de Spinoza (2011), para analisarmos os encontros alegres e os encontros tristes que as crianças vivenciam nas escolas.

Nessa ética encontramos a indicação necessária de regulação dos afetos e dos apetites, por via da observação cuidadosa das coisas, de modo a levar em consideração aquilo que cada coisa tem de bom, para sermos, desse modo, determinados pelo afeto da alegria (alegre). *Agir segundo o afeto da alegria*⁵⁴, afetar e ser afetado segundo a paixão alegre. São aquelas paixões que nos fortalecem, nos potencializam, nos põem em harmonia com a força de existir. São aquelas paixões que nos colocam em ação, em

54 Ao longo deste texto, utilizamos marcas, com expressões escritas e destacadas em *itálico* e *sublinhado*, exatamente quando o conceito afirma princípios das pesquisas das autoras, assim como argumentos e princípios fundamentais para este texto.

afeição, em expansão. O que aumenta nossa força de existir (GAI, 2021, p. 38, grifos das autoras).

Encontrar na escola pessoas, coisas, objetos, espaços, afetar-se e ser afetado. Os encontros podem ser expansivos de aprendizagens por sua natureza alegre e também despotencializadores de aprendizagens ao serem tristes. Aprende-se a cada encontro, sejam eles alegres ou tristes, sejam eles bons ou maus encontros. Cada encontro afeta de uma maneira distinta e singular, aproximando-se ou distanciando-se de nossa natureza e ética.

O encontro para aprender acontece ordinariamente e é de natureza alegre. Ou seja: um encontro singular para aprender, ordinariamente, é de natureza alegre. Ainda poderíamos dizer que um encontro para aprender que acontece ordinariamente é de natureza alegre. E como seria esse encontro para aprender? O que é necessário para um encontro? E para um encontro para aprender? Preparo, acolhimento, diálogo e sensibilidade! Não se pode pensar em encontros que não sejam acolhedores, em que os envolvidos não estejam abertos ao encontro. É preciso *ir ao encontro*. É preciso também aguardar e estar disponível para o encontro. Encontros para aprender passam por uma ambiência, por um tempo, pela escuta, pelo respeito, pela convivência, assim como pelo compartilhamento de espaços comuns. O encontro para aprender, quando alegre, expande aprendizagens, experiências, sensações e imaginações.

O que podemos perguntar é: como promover encontros para aprender nos espaços escolares? Uma pergunta anterior a essa, a ser proposta na contemporaneidade seria: de quais tecnologias lançaremos mão para construção de uma escola potencialmente cidadã e acolhedora? Escola é espaço de encontro, e isso não pode ser questionado, senão para construção de projetos e princípios que sustentem os encontros para aprender como inerentes à escola.

SOBRE A ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

O que pode uma escola na contemporaneidade? Repetimos esta questão com o desejo e comprometimento da busca de respostas, da construção de possibilidades e sistematização de ancoragens. A postura ética da problematização serve-nos para o pensamento pensar e para a criação criar possibilidades. Realmente é redundante e repetitiva a ação daquele que pergunta – o que parece um dissenso, e apostamos nele para filiar-nos a um pensamento filosófico em educação que afirma a escola como espaço para encontros complexos, diversos e de aprendizagens múltiplas na/com a diferença.

A pergunta que nos fazemos ao iniciar este tópico relaciona-se com as inúmeras aberturas possíveis para tratar de uma temática relevante para a contemporaneidade, que, ao passo que julga e despreza a escola, paradoxalmente, a reivindica e a afirma. O dissenso e o paradoxo interessam para a reconstrução atualizada da escola. A dissidência tem sido parte dos dias da escola deste tempo, em meio a conflitos e oposições, preconceitos e discriminações, fracassos e evasões. Para alguns, a escola deveria reservar-se a burocratizar, pedagogizar e normalizar encontros, práticas, docentes, crianças e adolescentes.

A escola da contemporaneidade patologiza as dificuldades de aprendizagem, busca a medicalização da infância e da adolescência, sem uma busca cartográfica das diversas, complexas e distintas possibilidades de se aprender. Estudos de caso sobre territórios escolares e históricos de escolarização de crianças e adolescentes não são parte de uma didática? Esse movimento de estudo não faz parte do tempo de planejamento de aulas? Como encontrar e acolher os diferentes históricos de escolarização de todos os estudantes em uma aula? Escolher como fazer aulas é escolher o que levamos para a aula, a ponto de moldá-la para qualquer pessoa experimentar aprendizagens.

O que sabemos é que a *medicalização da aprendizagem* transformou os corpos da diferença em massas uniformes despotencializadas da capacidade de invenção, da capacidade de resolução de problemas e da capacidade de construção de afetos. E essa massa uniforme despotencializa-se com a medicalização, e esta é uma afirmação que parte de constatações e pesquisas importantes. É cruel, e um movimento de pensamento e problematização são urgentes, pois todos e todas se tornaram uma só coisa. A criança individualizada em suas singularidades, na contemporaneidade e nas sociedades capitalistas ocidentais, se confunde com qualquer coisa objetificada (GAI, 2021, p. 7, grifos das autoras).

A medicalização da aprendizagem na escola é uma ação que preocupa as redes de ensino e de saúde. A escola não é ambulatório, não é consultório, tampouco um espaço de cuidado em saúde e farmacologia. A escola é um espaço para construção de aprendizagens, para afirmação da cidadania, para a convivência entre singularidades e multiplicidades das pessoas, dos espaços e dos territórios. Uma escola na contemporaneidade pode ser mais inclusiva e flexível, e menos burocrática e normalizadora, tantos quantos forem os olhares (investimentos e tentativas) a atualizá-la.

Quando o professor ou professora se coloca como burocrata que opera as tecnologias de produção de conhecimentos e subjetividades, ele ou ela só pode operar no campo da didática tecnicista. Porém, se tem respeito pelo seu trabalho, no sentido dado por Sennett ao trabalho artesanal, e dispõe de implicação, de desejo de realizar um trabalho bem feito e que tenha valor para a sua comunidade, somente as *didáticas alternativas e participativas* podem apoiar o seu trabalho (GOBBATO; BARBOSA, 2021, p. 13, grifos das autoras).

sumário

SOBRE CARTOGRAFAR: O MÉTODO E A DIDÁTICA CARTOGRÁFICA INCLUSIVA

Cartografia como método. Método como ética. Método como filosofia, princípio e ciência. Cartografia, se tomarmos estudos de Deleuze e Guattari (2012) como referência, pode ser entendida como

nômade, errante, rizomática – da multiplicidade, da diferença, do devir. Uma composição que pede ação e convoca intervenção. Um método que convoca, mexe, solicita que se faça pesquisa em meio à vida, com o corriqueiro, com o ordinário, com o previsível e, sobretudo, com inusitados e inesperados encontros.

Sendo tarefa do cartógrafo *dar língua para afetos* que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago (PRADO-FILHO; TETI, 2021, p. 12, grifos das autoras).

A cartografia mostra-se e amplia-se através de relatos; expande-se e complexifica-se com vivências pesquisadoras; complementa-se e atualiza-se através do relato comum; modifica-se e reinventa-se pelas mídias, assim como compõe referências contemporâneas, *das pedagogias da diferença*, que se conectam com a didática e a inclusão escolar. “Cartografia com inclusão é afeto e encontro, também paragens, pequenos erros, retornos e muitos acontecimentos inesperados. Cartografia é agenciamento” (GAI; CASTRO, 2022, p. 106).

Didática como o/um *fazer*, como um modo de ser docente que se experimenta e reinventa a todo instante. “Embora suscetível a regimes de ações estáveis, é a Didática que se considera um sistema aberto, distante do equilíbrio e do apaziguamento; e, mesmo quando estabiliza suas ações, bifurca-se e ingressa em novos regimes de instabilidade” (CORAZZA, 2012, p. 17).

E como seria uma didática cartográfica? Seria uma didática que se faz no/do encontro? Didática como o método para cartografar encontros! E do que se precisa para realmente ser um encontro? Seria suficiente apenas estar junto? Estar dentro da sala de aula, docente e estudante, já se trataria de um encontro? *E como são os encontros entre docentes e estudantes com deficiência?* E como são os encontros

entre docentes e estudantes com transtornos psicossociais? Precisamos falar e pensar em uma aula povoada de estudantes que existem em/com diferentes marcas e identidades, com seus múltiplos modos de existir, aprender e narrar (GAI, 2021).

Encontros pressupõem acolhimento, diálogo, vínculo e afeto. Afetar-se de/com afeto com todes e tudo. Didática cartográfica: dar língua (e espaço) para os afetos. Uma Didática inclusiva: permeada por uma alteridade radical. Existe troca no encontro com estudantes marcadas por diagnósticos pedagógicos patologizantes? De que adianta um encontro se ele não é acolhedor e respeitoso com o desejo e as vivências de cada pessoa? No caso da criança e do adolescente com deficiência, são inúmeros testemunhos que denotam traumas e violências que levam à contenção e medicalização dos corpos.

Pensar e viver, sugerimos e prospectamos, uma docência inclusiva que compõe com uma didática cartográfica da diferença. Corazza propôs uma didática-artista, assim como uma didática-artista de tradução, em suas pesquisas e aulas da disciplina de Didática na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pensemos no que essa educadora-pesquisadora nos diz em três pontos dos dez “passos para ‘dar’ aula” (2012, p. 44), descritos em um Didaticário de criação:

2. Então, faça o que precisa ser feito: da melhor maneira ética, e com o melhor material que você conseguir, prepare uma Aula.
8. Avalie se você, enquanto ‘Auleiro’, está transitando do Prazer de Aprender ao Desejo de Educar e vice-versa, por realizar a Aula como um território singular, instigante, novo, que desloca os valores estabelecidos e descodifica as formas de conteúdo e de expressão correntes.
9. Faça a Aula combater todas as maneiras medíocres de ‘dar Aula’, que diminuem, reduzem e aviltam a Vida; portanto, faça-a funcionar como Máquina de Guerra contra as burocracias intelectuais, o pesadume da vida, as forças secundárias de adaptação e de regulação: Memória, Lucro, Honras, Poder, Vaidade (CORAZZA, 2012, p. 44-45).

E por que estamos propondo uma didática cartográfica, e não somente uma didática inclusiva? A didática cartográfica é viva – pois está presente, se faz presente, acessa, entra, conhece, se integra e se entrega ao campo de intervenção docente. Está atenta às relações e a tudo que acontece fora e dentro. Didática cartográfica inclusiva proceduralmente, perscruta, cria, olha, investe, sonda, analisa. Desde o olhar de educadoras e educadores aos olhares dos estudantes, aos dispositivos pedagógicos, à ambiência, aos tempos e desejos. Estudo, planejamento, experimentações, abertura, acolhimento, afeto, diálogo para que haja encontros alegres, que aumentam a potência de ser e que impulsionam, expandem, potencializam a aprendizagem – e não somente a aprendizagem: potencializam a relação, seja com outre *ou* com as coisas *ou* com o saber *ou* com o espaço *ou* com o território *ou* com a natureza *ou* com a cultura.

A didática cartográfica inclusiva, como apresentamos e destacamos ao longo deste texto, tem diversas aberturas para a multiplicidade dos encontros. Tal como o método cartográfico, as suas aberturas deixam à mostra a atualidade do pensamento, a contemporaneidade da experiência e a singularidade do vivido. Por meio dela, como método de pesquisa, a escola aparece sempre e em qualquer território como ela é, complexa, o que pode tornar-se um investimento e uma tentativa, por dar destaque ao que experimentamos em meio à escola, em meio à vida, em meio aos encontros. Uma didática cartográfica inclusiva: escola-pesquisa-planejamento. Uma didática cartográfica inclusiva: encontros com-entre a diferença.

Existem tantas cartografias possíveis quanto campos a serem cartografados, o que coloca a necessidade de uma proposição metodológica estratégica em relação a cada situação ou contexto a ser analisado, indicando que dessa perspectiva, método e objeto são figuras singulares e correlativas, produzidas no mesmo movimento, e que não se trata aqui de metodologia como conjunto de regras e procedimentos preestabelecidos, mas como *estratégia flexível de análise crítica* (PRADO-FILHO; TETI, 2021, p. 2, grifos das autoras).

A subjetividade constitui objeto privilegiado para a cartografia (...). Cartografar relações de naturezas diversas, formas circulantes de subjetividade, agenciamentos do desejo, práticas de objetivação e sujeição, modos de subjetivação e assujeitamento, práticas de resistência e de liberdade, ou mesmo formas históricas de esteticização e produção de si mesmo (PRADO-FILHO; TETI, 2021, p. 14).

POR PEDAGOGIAS DA DIFERENÇA

Uma ética está para um método. Uma didática é um modo de fazer aulas e pesquisa. Para docentes, uma didática cartográfica, e não uma cartografia didática. Para educadoras e educadores, uma didática cartográfica inclusiva. Para fazer aulas diariamente, docentes investiram longo período em formação, leitura, observação, olhar, percepção, sentir, escutar. Uma didática está para um método de pesquisa. Para uma didática, uma pesquisa. Para uma didática: intervenções, análises, avaliações e muita pesquisa.

Um objeto politicamente relevante para análises cartográficas seriam, portanto, práticas de normalização em domínios diversos tais como: loucura, sexualidade, criminalidade, saúde, educação, entre outros. Nesse caso, como em outros tantos, a cartografia serve como método e instrumento ligados à problematização de uma história do presente, na medida em que possibilita uma crítica do nosso tempo, permitindo também enfrentar enunciações, modos de sujeição e resistir a jogos de objetivação x subjetivação que fazem de nós aquilo que somos (PRADO-FILHO; TETI, 2021, p. 7).

Uma didática cartográfica que transita entre diferentes espaços, que problematiza, que compõe, que joga. Uma didática para cada situação. Uma didática, um como fazer que se adéqua ao espaço, às pessoas, aos encontros. A cartografia lembra itinerância, movimento, rumos, percurso que não é sempre o mesmo. Se pensarmos com Delyny (2015) ao refletir sobre a rede e a pessoa com autismo, cartografar

é tecer, mapear – um mapear errante ao experimentar a vida. Andar pela cidade, andar pelo sítio, andar pela sala, andar pela escola, perambular entre experimentações. Tal autor, ao referir-se a escolas, diz que “seria uma pena que nas cidades-jardins, nas escolas ensolaradas, as crianças ficassem cinzentas, monótonas e dóceis, anestesiadas por séculos de desconfiança em relação ao homem” (DELIGNY, 2018, p. 20).

Sou diretor pedagógico do Centro de Observação para *crianças inadaptadas* da região de Lille. Durante três anos, fui educador em um instituto médico-pedagógico da região, grande edifício branco no complexo de um asilo de alienados. Loucos, como se diz, às centenas, camisa cinza e calça de veludo marrom, vias pavimentadas em frente à administração e lamacentas entre os pavilhões, pequenos canteiros de flores em volta dos quais se encontram adormecidos tantos homens e meninos lesmas que poderíamos nos perguntar se cada pétala e cada folha não teriam sido, a cada dia, prendidas à mão. Médicos, contadores, vigias, freiras. Centenas de crianças levadas para lá pela varíola, pelo alcoolismo, pela tuberculose, pelo mau-caráter e pelo certificado médico, por internação voluntária ou administrativa e por decisão de custódia provisória. A Vara da Infância e da Juventude e os serviços sociais se aliviam entre as roseiras. Eu era responsável por um grupo de uns cem *jovens etiquetados de anormais*, a maioria resíduos de Centros de reeducação ou lares da Assistência Pública (DELIGNY, 2018, p. 25, grifos das autoras).

Pensamos com o que trouxemos neste texto, assim como com cada autora e autor referido, citado por sua experiência pedagógica cartográfica ou por sua experiência pesquisadora e problematizadora das marcas e lugares limitadores e patologizantes destinados às pessoas com deficiência. Propomos, assim, vivências de uma didática cartográfica e listamos alguns exemplos vividos por meio do Projeto Geringonça: Pedagogias da diferença. Ecologias da vida⁵⁵ e dos encontros com a potência da diferença que desafiam outra docência. No Projeto, agimos mediante as pedagogias da diferença,

⁵⁵ Projeto de Extensão Universitária da Faculdade de Educação/UFRGS, coordenado pela prof.^a Dra. Daniele Noal Gai. Site: <https://www.ufrgs.br/projetogeringonca/>

considerando uma didática, entendendo-a como a *didática do como* e *do para* fazer de forma singular encontros.

Por meio do Projeto de Extensão Geringonça, experienciamos esse perambular de uma didática cartográfica inclusiva e itinerante, que mapeia e perpassa o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), a Escola Especial, a Escola Comum e a Universidade. Encontros em diversos espaços para *compor e jogar com*. Didática cartográfica inclusiva que vai para o assentamento da reforma agrária e para a escola da periferia de uma cidade que é a capital e que já foi referência na Educação Especial nacional; que se desloca e vai para o campo, as águas, a floresta e para a cidade pouco povoada; que viaja pelo Brasil e países da América Latina.

Propomos, dessa forma, as “*pedagogias da diferença*” como ações que respeitam e valorizam cada ser em sua inteireza e potência, com as diferenças e singularidades. *Ecologias da vida* como as relações que se criam entre: os seres, o espaço, a ambiência, as propostas, o jogo” (KROTH, 2021, p. 30, grifos das autoras). Entrelaça-se, metodicamente, afetuosamente, cada rede, cada encontro com a natureza e a substância que compõe cada corpo, cada pessoa da rede.

Uma didática cartográfica também se faz pelo encontro com a cidade, pelo conhecer e caminhar, pelo mapear os pontos que fazem parte desse território ocupado. Encontro pela cidade que anda pelas ruas da capital, riscando as paredes com giz de quadro escolar, como o Projeto Geringonça se colocou a fazer ao caminhar de uma sala de aula da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, passando pelo Centro Histórico de Porto Alegre (RS), até chegar a salas de artes da Casa de Cultura Mário Quintana. Como se dá esse caminhar brincante, relacional, colaborativo, em coletivo, alegre e riscante? O que mais ele marca com giz de quadro escolar além das paredes da cidade? Chama a atenção, ocupa um espaço público, desvia das pessoas, entra na pressa da rua, pausa no tempo da sinaleira, atravessa faixas de segurança, olha, sente, encontra.

Os encontros do Geringonça, permeados por uma didática cartográfica inclusiva, passam pelo acolhimento das situações da realidade, dos desejos e singularidades de quem ali está. Contudo, como dar seguimento ao planejado se, no dia anterior ao encontro marcado, houve uma grande perda no grupo de estudantes, causando um forte trauma e, com isso, a necessidade de extravasar o que estavam sentindo? Como uma educadora e um educador se colocam nessa situação, em uma situação de trauma, de necessidade de diálogo, de pedido de socorro? Mudança e flexibilidade no planejamento para acolher! Uma didática que acolhe e joga com o imprevisto. Em vez de dançar e desenhar, foi proposto ao grupo de estudantes que escrevessem o que estavam sentindo, o que, após terminarem, poderiam queimar ou entregar aos docentes. Vários deles optaram por rasgar e queimar. Carregamos conosco a força do testemunho do que pode a adolescência na periferia.

Uma didática cartográfica inclusiva que se faz com encontros que desafiam o pensamento a pensar e a criação a criar. Mesmo sem saber ao certo quem encontraremos – sejam usuários de saúde mental ou estudantes com deficiência ou pessoas etiquetadas de anormais (DELIGNY, 2018) –, *os planejamentos sempre estão abertos ao jogo do improviso* (KROTH, 2021), ao que se apresenta com cada grupo, com cada criança, com cada adolescente, com cada educadora, com cada educador, com cada encontro. Um desafio que se constrói pelo grupo – por isso, podem variar suas intencionalidades, intensidades, expressões, criações, formas e conteúdo. Desafio que se cria na abertura e no desejo de cada pessoa. *Desafio que contempla e inclui todos.*

Desafio que permeou oficinas propostas pelo Geringonça que misturaram arte e educação, tendo como inspiração artistas como Lygia Clark, Bispo do Rosário, Hélio Oiticica e Cora Coralina. Propostas como dançar e riscar com/em sacolinhas de plástico; seguir o traçado das formas geométricas pelo chão e desenhar nos parangolés feitos de papel; dançar com tecidos; criar um manto-manifesto coletivo; recriar poemas

com trocas e cotidianidades... Estas foram algumas ferramentas pedagógicas utilizadas na experimentação de uma didática cartográfica inclusiva que jogou, brincou, dançou, riscou. Ferramentas escolhidas a partir de pesquisas e estudos sobre obras e biografias de artistas, de discussões e de leituras com o coletivo, de conhecer a realidade do espaço e das pessoas. De um preparo *para e a partir* do encontro, pensando em diferentes caminhos para acolher e contemplar todes.

No primeiro encontro, observamos que um estudante, ao chegar na sala de aula, se sentava próximo aos papéis que seriam utilizados na oficina e começava a rasgá-los, um a um, em pequenos pedaços. Ele ficou um bom tempo nessa ação, repetindo, pausando, jogando para cima como uma chuva e observando os efeitos da sua arte de rasgar papéis. Parecia que nada mais importava – e talvez, para aquele artista, naquele momento, nada importasse mesmo. E como é isso em uma didática inclusiva? Docentes cartógrafos atentos, experimentando uma didática cartográfica inclusiva, pensam em um planejamento diferenciado. A partir daquele encontro, levamos diferentes tipos de papéis para que novas experimentações táteis pudessem ser exploradas. Planejamento diferenciado que faz parte de uma didática preocupada com o fazer com, com o incluir.

Uma didática cartográfica inclusiva necessariamente vai contra uma educação manicomial, uma educação que prende, aprisiona e não permite estudantes serem quem realmente são ou podem vir a ser no encontro com outres. Uma educação manicomial não busca acolher, conhecer e entender as crianças e adolescentes; muito menos acolher, conhecer e entender docentes. Uma educação manicomial baseia-se em relações manicomiais que reproduzem as opressões de uma forma sutil e, algumas vezes, imperceptível (KROTH, 2021). Uma educação manicomial segue sustentando relações de desigualdade e propagando opressões, excluindo o diferente e buscando uma falsa normalidade. Dentro da educação manicomial, podemos pensar

os casos de medicalização precoce e desenfreada, de diagnósticos sem o tempo necessário para uma avaliação cuidadosa e acolhedora. Ao viver uma educação manicomial, torna-se mais fácil e prático taxar pejorativamente e desta forma justificar muitas atitudes que não se encaixam no comportamento ideal esperado naquele ambiente.

Neste caso, a educação manicomial pode ser entendida no sentido da não valorização da vida das subjetividades, de aprisionar e privar a liberdade – seja ela de expressão, de ideias, de pensamentos, de jeitos de ser –, de não estar conectada à vida e às coisas do mundo. Uma educação que barra as relações, que não faz sentido, que não dá liberdade a quem participa dela. E, assim, continua alimentando uma estrutura que não dá mais conta do que é, um conservadorismo nas práticas, que não valorizam e levam em conta os sujeitos que participam do processo, e colaboram para a manutenção das desigualdades sociais. O modelo de escola tradicional que temos já está ultrapassado, algumas práticas seguem prendendo os estudantes em uma estrutura que é manicomial (KROTH, 2021, p. 70).

Uma didática cartográfica, para ser inclusiva, precisa conhecer, valorizar, dar importância e atender todos os envolvidos nesse encontro para aprender; tem que mapear o território, compreender o entorno, as histórias e experiências de vida; reconhecer as singularidades e multiplicidades de cada um, que se integram e se recriam com o grupo. Para viver uma didática cartográfica inclusiva em uma escola comum contemporânea, é necessário também conhecer as pessoas que fazem parte do vínculo familiar e afetivo da criança, profissionais da assistência em saúde que acompanham e promovem sua saúde, assim como as relações com amigos; é preciso ouvir suas histórias, saber o que acontece além dos muros da escola. As crianças e adolescentes trazem muito do que acontece *fora* para os espaços que ocupam, sejam eles escolares ou não. Uma didática cartográfica inclusiva é extremamente necessária para pensarmos a escola contemporânea inclusiva em contraposição a uma escola manicomial.

PARA TODES E TUDO: UMA DIDÁTICA CARTOGRÁFICA INCLUSIVA

O que pode uma escola que se opõe à burocratização, homogeneização, patologização e normalização da aprendizagem? O que pode uma escola contemporânea que promove diálogo e assegura práticas educacionais inclusivas sustentadas em uma didática inclusiva? Potencialização da aprendizagem: inclusão escolar de todes e cada uma, com seus modos de existir singulares. Despotencialização da aprendizagem: todes uma só coisa, uniformidade, homogeneidade. É incongruente persistirmos na segunda opção, que é despotencializadora e não proporciona bons encontros para aprender.

Tomemos, portanto, a educação como modo de existir, como prática da liberdade (HOOKS, 2017). Afirmemos, impreterivelmente, uma educação não segregacionista, não patologizante e não excludente. É importante definirmos os modos de ensinar como prática inclusiva e antimanicomial. Defender uma didática inclusiva também é sustentar uma educação antimanicomial, que respeita, acolhe e valoriza os jeitos de ser e viver. Uma didática cartográfica da vida, do ser, do que aparece, do acolher. Uma educação da vida, para a vida e com a vida. Educação que permite a criação, que cria, medeia e provoca pensamento criador e criativo; por ser criadora, produz espaços de cuidado em educação e saúde (KROTH, 2021).

Uma escola contemporânea que promove diálogo e sustenta práticas educacionais inclusivas, sustentadas em uma didática inclusiva, favorece a escolarização de pessoas com e sem deficiência. Uma escola necessariamente está imersa em um território, e, cartografando-o, educadoras e educadores saberão sobre a sua complexidade. A cartografia não reduz, não simplifica, não considera apenas um ponto de vista. Ao cartografar, assume-se a pesquisa perspectivista, o olhar perspectivista, a ação perspectivista, um modo de existir docente perspectivista.

Mas como fazer? Como fazer ver essas perspectivas? Haveria um método para fazer ver essas composições, uma vez esclarecido que fazer ver é ao mesmo tempo fazer existir ou tornar mais real aquilo que fazemos perceber? Compreendemos que para isso é preciso toda uma “arte”. Seria preciso imaginar uma espécie de dispositivo óptico que faça perceber as perspectivas, que lhe dê uma realidade mais manifesta (LAPOUJADE, 2017, p. 47).

Mas como fazer? Artesanias de outras temporalidades. Artesanias de pedagogias e didáticas contemporâneas! Criar, experimentar, observar, perspectivar: principalmente *se colocar à disposição de um encontro com*. Para uma didática cartográfica, uma pesquisa cartográfica. Para uma didática, são necessárias variadas intervenções, rigorosas análises, avaliações procedimentais e processuais, assim como uma complexa pesquisa. *Para e como* docentes, afirmamos, necessariamente, uma didática cartográfica inclusiva para escolarização e potencialização de aprendizagens de pessoas com e sem deficiência. Sugerimos, enfaticamente, em tempos de retrocessos no que se refere à Educação Especial, que a gestão da educação reserve significativos investimentos para assegurar condições pedagógicas, para que docentes estruturem, pela criação, e sustentem, pela ética do encontro, uma didática cartográfica inclusiva! Assim, com investimento, necessariamente, serão construídas uma escola e uma educação eficazes, integrais, abrangentes e de qualidade.

sumário

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, S. M. **Didaticário de criação - Aula Cheia**. Porto Alegre: UFRGS, 2012 (Escrileituras cadernos de notas; 3).
- DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1 Edições, 2015.
- DELIGNY, F. **Os vagabundos eficazes - operários, artistas, revolucionários: educadores**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2012.

GAI, D. N. *Ética (viva) do brincar*. Curitiba: CRV, 2021.

GAI, D. N. Narratividades médicas: como produzir fugas e/ou rasgos na medicalização da infância e na medicalização da adolescência? **Cadernos de Ensino e Pesquisa em Saúde**, [S.l.], v. 1, n.º 01, p. 106-126, 22 nov. 2021.

GAI, D. N.; CASTRO, K. **Projeto Geringonça [Pedagogias da diferença. Ecologias da vida]**: escritas e memórias de experiências na formação de ludo-arte-educadores. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

GOBATTO, C.; BARBOSA, M. C. S. A artesanaria, o diálogo e a cooperação: uma perspectiva para a didática na educação infantil. **POIÉSIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v. 13, n.º 24, p. 350-365, Jul - Dez 2021.

HOOKS, b. **Ensinando a Transgredir**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KROTH, V. J. **Na fluidez das águas**: possíveis navegações de uma pedagoga entre Educação, Arte e Saúde Mental. 2021. 78 f. Orientadora: Daniele Noal Gai. Trabalho de conclusão de curso (Licenciada em Pedagogia) – Faculdade de Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2021.

LAPOUJADE, D. **As existências mínimas**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

PRADO FILHO, C.; TETI, M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Pepsic**. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.º38, p. <45-59>, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a04.pdf> Acesso em: 21 ago. 2021.

Projeto Geringonça [Pedagogias da diferença. Ecologias da vida]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/projetogeringonca/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SPINOZA, B. de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

22

Maria Alice de Moura Ramos

**Políticas
educacionais
e o direito
à educação
na classe
hospitalar**

sumário

Resumo: A experiência pode ser um ponto de partida para a aprendizagem. Partindo dessa compreensão, o presente relato de experiência, busca apresentar e discutir as políticas educacionais voltadas para crianças e adolescentes hospitalizados e o direito à educação. Metodologicamente, trata-se de um ensaio acadêmico-científico tecido com a pesquisa bibliográfica, a pesquisa-ação, os projetos de extensão desenvolvidos nos hospitais universitários, a docência e a vivência nos espaços hospitalares. Entende-se que a proposta contribuirá para a divulgação do trabalho realizado nas classes hospitalares, modalidade da Educação Especial, bem como para o conhecimento da necessidade de formação de profissionais da Educação para atuarem nesse espaço de aprendizagem. Frente ao avanço, na área da saúde, para o tratamento de doenças antes consideradas letais, a educação deve fazer-se presente para potencializar o processo da aprendizagem de mundo e tornar o espaço hospitalar um espaço de aprender.

Palavras-chave: Classe Hospitalar; Direito à Educação; Educação Especial

INTRODUÇÃO

Educar como indicar, não como acusação de ignorância: indicar o mais distante e o mais próximo, perceber o mínimo e esquecer o absoluto, olhar para todos os lados como quem submerge em turbulências. Educar como dádiva, não como mesquinhez dividida: dar o que nos vem, o que é nosso, o que ainda não nasce nem morre, dar a voz que já se tinha no instante que não se sabia. Educar como partir, não como chegada ao porto (SKLIAR, 2014, p. 185).

A prática pedagógica para crianças e adolescentes hospitalizados, em vista continuidade dos processos de escolarização, é ofertada oficialmente no Brasil desde 1950. São mais de sete décadas desta oferta educacional. A escola entra no hospital conduzida pela da área da saúde.

Estudos internacionais, na primeira metade do século XX, apontavam a necessidade de a criança internada para tratamento de saúde ter um vínculo afetivo, para fugir da síndrome do hospitalismo⁵⁶. Como era impossível levar para dentro do hospital as famílias das crianças internadas, o então diretor do Hospital Pediátrico do Distrito Federal (hoje Hospital Municipal Jesus – RJ), Dr. Davis Pilar, solicitou a contratação de uma professora do ensino primário. A presença do professor traria a escola, espaço de pertencimento entre pares e saberes, como o elo necessário entre hospitalização e vida/saúde. Nos últimos 50 anos, é possível constatar mudanças significativas, tanto na área da saúde quanto na área da educação, na busca por uma qualidade de vida e de desenvolvimento de crianças e adolescentes de nosso país que precisam passar por um processo de hospitalização.

A proposta deste capítulo é destacar as políticas educacionais que orientam para a implementação e manutenção das classes

56 Hospitalismo: "René Spitz, 1945: surgimento de transtornos gerais do desenvolvimento causados pela ausência do vínculo afetivo entre crianças internadas e seus pais" (RAMOS, 2007, p. 51).

hospitalares, além de buscar elementos para conhecer e refletir sobre as especificidades do ambiente hospitalar pela atuação do pedagogo. Esta narrativa aqui apresentada foi construída com diferentes matizes teóricos, trançados entre os grupos de extensão, pesquisa e ensino, dentro de espaços de diferentes saberes (éticos, subjetivos, científicos, pedagógicos, técnicos), com vistas a contribuir para o preenchimento de possíveis lacunas sobre o tema da classe hospitalar.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE

O termo classe hospitalar aparece pela primeira vez em uma publicação do MEC em 1994, na Política Nacional de Educação Especial. Até então, a designação era igual à de outras escolas (RJ) ou apoio pedagógico (RS), escola do hospital (SC) etc. Está presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – MEC 2001, junto com o atendimento domiciliar. Em 2002, como bem destaca Ceccim (2021, p. 260), foi a “primeira vez que se formula uma política educacional para crianças e adolescentes hospitalizados ou em tratamento de saúde”, dando origem ao documento *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações* (BRASIL, 2002). Somente em 2018, pela Lei n.º 13.716, a política passa a ter destaque na LDBEN/9394/96, com acréscimo do Art. 4º-A:

É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa (BRASIL, 1996, Art. 4º-A).

A terminologia classe ainda está no imaginário educacional como uma divisão para atendimentos das diversas áreas de acompanhamento

da Educação Especial. Por também ser um dos atendimentos da Educação Especial, ainda provoca um entendimento impreciso quanto ao seu público-alvo, que muitas vezes é definido como sendo somente aqueles que tenham uma deficiência e se encontrem internados. A classe hospitalar refere-se a uma classe escolar – a escola presente em um espaço diferente. Seu objetivo é amenizar possíveis prejuízos intelectuais/sociais a qualquer criança ou adolescente devido ao afastamento da rotina escolar por motivo de tratamento de saúde.

Em outubro de 2021, no 11º Encontro Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar e Domiciliar e 1º Simpósio Internacional de Atendimento Escolar e Domiciliar /GIEI – UNIRIO, uma comissão do MEC, responsável pela atualização do documento *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar* (2002), apresentou alguns pontos do documento que necessitam de uma nova redação. Entre eles, destacam-se dois: o primeiro se refere à responsabilidade pela implementação e manutenção da classe hospitalar, que passaria a ser de duas Secretarias – da Educação e da Saúde, municipais ou estaduais –, já que no documento de 2002 a demanda recai somente sobre a Educação; o segundo diz respeito à identificação mais clara do público-alvo do atendimento, ou seja, toda criança ou adolescente que se encontre internado para tratamento de saúde.

Trilhando o mesmo caminho para promover um atendimento integral e mais humanizado no espaço hospitalar, a área da saúde também produz documentos legais sobre o tema. Um dos primeiros documentos que apresentam a manutenção da vivência escolar como atividade importante para a recuperação integral da criança ou do adolescente hospitalizado é a Resolução n.º 41, de 12 de outubro de 1995, publicada no Diário Oficial da União, seção 1, de 17/10/1995, tendo o texto da Sociedade Brasileira de Pediatria referente aos direitos da criança e do adolescente hospitalizados sido aprovado na íntegra pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente. Composta de 20 itens, a Resolução assegura, entre vários direitos:

Item 4: Direito a ser acompanhado por sua mãe, pai ou responsável, durante todo o período de sua hospitalização, bem como receber visitas.

Item 9: Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, **acompanhamento do currículo escolar**, durante sua permanência hospitalar (BRASIL, 1995, on-line, grifos da autora).

O Programa Nacional de Humanização foi criado em 2001 pelo Ministério da Saúde, tendo como objetivo oferecer um atendimento hospitalar focado na atenção ao usuário, contemplando também a dimensão subjetiva e social de cada paciente. A Política Nacional de Humanização – Humaniza SUS, publicada em 2004, com orientações para gestores e profissionais da saúde, torna mais abrangente a visão holística no atendimento hospitalar. Neste momento, é possível observar a ampliação de publicações de artigos sobre o tema *classe hospitalar*, destacando-se que o trabalho desenvolvido pelos professores no hospital preconiza a humanização hospitalar.

Em 2015, temos a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º 13.146, destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Art. 1º), e a da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança – PNAISC, organizada em sete grandes eixos. O Eixo 3 é importante que seja ressaltado aqui: Promoção e Acompanhamento do Crescimento e do Desenvolvimento Integral da Criança. Aprendemos que o desenvolvimento humano é contínuo, dinâmico e progressivo, e que depende de estímulos internos e externos para ocorrer de forma plena, sem esquecer a influência do meio onde o indivíduo se encontra sobre os aspectos subjetivos, psíquicos e sociais.

Observando o percurso legal da educação e da saúde, é possível perceber, nas duas áreas, o mesmo desejo de promoção da

qualidade de vida para todos os seus usuários. Entretanto, enquanto a saúde investe em um novo conceito de cuidado, na sofisticação das pesquisas para a precocidade de diagnóstico e para o sucesso e precisão dos tratamentos, a educação não consegue acompanhar a demanda da necessária presença da escola no ambiente hospitalar. Com a precariedade da implementação das classes hospitalares pelas Secretarias de Educação, estaduais ou municipais, ainda é possível observar que algumas classes hospitalares são criadas e ofertadas por meio de projetos de extensão de cursos de Pedagogia; outras, por projetos educacionais apresentados às Secretarias de Educação municipais. Ainda não é possível fazer um levantamento do número correto de classes hospitalares em funcionamento no país.

Segundo Pacco e Gonçalves (2019), existem muitas disparidades entre um ano e outro quanto ao número de turmas e ao número de alunos atendidos nos espaços hospitalares. Isso faz lembrar Bobbio (2004), quando se refere à qualidade e à amplitude da garantia legal, em que é possível observar uma lacuna, uma rachadura entre a previsão e a real efetivação:

Descendo do plano ideal ao plano real, uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva. Sobre isso, é oportuna ainda a seguinte consideração: à medida que as pretensões aumentam, a satisfação delas torna-se cada vez mais difícil (BOBBIO, 2004, p. 60).

Salienta-se que pesquisas realizadas sobre o tema da classe hospitalar e da eficácia do atendimento pedagógico educacional oferecido a crianças e adolescentes internados apresentam resultados positivos, tanto para o tratamento clínico quanto para o desenvolvimento cognitivo. Fonseca (1999) evidencia a diminuição do tempo de internação de 25% a 30% para as crianças que participaram do atendimento da classe hospitalar. Pereira; Gregianin; Selistre; Remor; Salles (2018) ressaltam

que a baixa adesão à classe hospitalar no período de internação pode apresentar um baixo desempenho em tarefas neuropsicológicas.

Nesse sentido, frente aos documentos legais e às práticas já estruturadas e validadas por pesquisas em diversas áreas da saúde e da educação, como explicar a dificuldade de implementação das classes hospitalares nos hospitais brasileiros?

A CRIANÇA E O ADOLESCENTE HOSPITALIZADOS E A ESCOLA

De acordo com o imaginário infantil, o espaço hospitalar ainda se caracteriza como um espaço desconhecido, asséptico, silencioso e misterioso, principalmente para as crianças e adolescentes hospitalizados. A doença e a hospitalização produzem um efeito paralisante no cotidiano da maioria das pessoas, e, quando acontece na infância ou na adolescência, a sensação é de que o mundo também parou.

Lembranças da Professora de Classe Hospitalar I

Durante quase dez anos como professora da Classe Hospitalar Jesus (CJLJ), ouvi diretamente das crianças internadas: “*aqui (na enfermaria) não pode fazer nada, só ficar na cama*”, “*se descer da cama, fica de castigo e não vai poder ver TV depois*” eram falas recorrentes. Também era possível observar que elas estavam falando a verdade.

O afastamento do cotidiano, a impossibilidade de realizar uma ação com autonomia e de conviver com os familiares e os amigos da escola e da rua, o tempo controlado e cronometrado com imposições do tratamento e as orientações maternas para ser educado, não reclamar, falar e chorar baixinho, suportar a dor e não responder provocavam em muitos uma apatia generalizada. O momento de hospitalização deve incentivar e proporcionar espaços/tempos de mediação, interação, inserção cultural e social, de modo a fomentar e enriquecer novas experiências.

Uma característica que pode ser observada, tanto na infância quanto na adolescência, é a permanência da curiosidade, da necessidade de conhecer/aprender, não importando o lugar onde se esteja, nem o estado físico ou emocional – nada passa despercebido. O processo de desenvolvimento e aprendizagem se dá à medida que a criança ou o adolescente vai “experienciando”⁵⁷ o mundo que o cerca, primeiro conhecendo aquilo que o afeta. Não há uma seleção prévia, e o processo afetivo ativa a aprendizagem, que agencia as diversas dimensões do aprender e do sentir. Assim o indivíduo construirá permanentemente o seu entorno, o seu mundo, as suas emoções e a si, fazendo emergir conhecimentos novos a cada interação, vivência e mediação.

É possível observar que, entre os componentes que fazem parte da construção do sujeito, a mediação requer ser direcionada, exige uma condução com objetivos a serem alcançados, um planejamento baseado na escuta sensível e pedagógica do sujeito. A presença da escola no espaço hospitalar propicia uma perspectiva diferente ao possibilitar o estar com o outro, a troca de experiências, o desenvolvimento de novas habilidades, a recordação das já adquiridas, a conversa sobre ‘outras coisas’.

Lembrando os estudos de Vygotsky (2003), o papel do professor/mediador é proporcionar zonas de desenvolvimento que potencializem ações que gerem novos conhecimentos; para tanto, o professor deve conhecer um pouco dos alunos/pacientes que serão atendidos. O primeiro contato do professor deve ser com o responsável pela enfermaria onde se encontra o aluno e o seu prontuário. Assim, é possível conhecer detalhes da doença e da situação/comportamento do paciente naquele momento. No diálogo entre os dois profissionais – o da saúde e o da educação –, são elucidadas as possíveis dúvidas existentes, dando-se início ao rascunho do

57 Larrosa e Rechia (2018, p. 177): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca”.

planejamento 'técnico' do atendimento – o horário possível, o espaço que será utilizado, os acessórios necessários para o professor, como capote, luvas e máscara, e o material individual do aluno. O segundo contato deve ser com a família. É ela que vai apresentar o sujeito que está ali, com gostos, medos, preferências e emoções. É outro momento de escuta sensível, entendendo-se que a vida dessa família também está em suspensão. A mãe que tem que ficar no hospital também tem uma vida esperando por ela 'lá fora' – outros filhos, trabalho, marido e até mesmo os próprios pais, que muitas vezes dependem dela. Algumas mães chegam a esquecer a escola, tanto da do filho que se encontra internado quanto da dos filhos que estão em casa. Outras se admiram de ver a escola no hospital, mas fazem questão de que o filho participe do atendimento pedagógico e pedem o material do filho na escola onde ele está matriculado. Muitas vezes, contam também seus segredos, seus medos e suas insatisfações com o momento vivido, vendo o professor como alguém com quem podem conversar e tirar dúvidas.

Munido dessas informações, o professor vai planejar sua ação pedagógica para trabalhar com o aluno, desde a abordagem, que é um momento de conquista, principalmente por parte do professor, até a finalização da atividade proposta. Será preciso separar o material necessário para a realização da atividade, lembrando que esta deverá ter início, meio e fim, já que a permanência no hospital pode terminar de um dia para o outro, ou ainda, pode aparecer um exame ou uma intervenção programada no mesmo horário do atendimento pedagógico e não ser possível o encontro 'do dia seguinte'. No hospital, ambiente com reiterados imprevistos, muitas vezes não conseguimos seguir o planejamento elaborado. Entretanto, este é fundamental para darmos conta da diversidade de acontecimentos que se fazem presentes em um espaço de cuidados.

Lembranças da professora de Classe Hospitalar II

Antes desse novo caso, é importante contextualizar o ocorrido. O hospital pediátrico onde trabalhei não atendia urgências. As crianças chegavam por indicação do pediatra para uma consulta agendada com um especialista e, em sua grande maioria, vinham de outro município. Quando na consulta era constatada a necessidade de internação para exames ou cirurgia e havia leito vago, a criança era internada imediatamente. Algumas vezes, havia necessidade de a mãe voltar em casa para pegar exames antigos ou até mesmo objetos de uso pessoal, e a criança ficava sozinha no leito, aguardando a mãe.

É nessa situação que encontro H, de nove anos, sentado no leito da enfermaria com os olhos marejados de lágrimas. A enfermeira já vai pedindo que eu fale com ele, “*pois só faz chorar. Não quis almoçar. E eu nem posso chegar perto dele*”. H, atento ao que está sendo dito, passa a prestar atenção em mim enquanto me dirijo até ele. Observo que lê o que está escrito no meu avental, em letras grandes e legíveis: ESCOLA. Ao me aproximar, digo meu nome, pergunto o dele e explico o trabalho que realizo no hospital. Ele pergunta se sou professora “de escola”. Explico com mais detalhes e digo que posso dar aula em qualquer escola do município do Rio de Janeiro, porque fiz concurso para isso. Não aceita o convite para ir até o espaço da escola, mas aumenta as perguntas sobre o funcionamento do atendimento: “*Tem folha de trabalho para fazer? Eu não trouxe nenhum material. Posso participar? Posso fazer aqui na cama? Você vai ajudar? Vai deixar trabalho para amanhã? Vem corrigir amanhã, pegar o trabalho?*”.

Não sei em qual momento percebi que ele estava conduzindo a “entrevista”, mas quando respondi que estava na Escola do Hospital de segunda a sexta e que no dia seguinte passaria para pegar os trabalhos feitos e o levaria até a escola, caso desejasse, ele faz a pergunta principal, a que, sem dúvida, para ele, deveria ter sido feita logo no início do nosso contato: “*Então eu não vou morrer?*”. Não há planejamento que dê conta de tanta emoção. Mas o que esperar de um menino que viu a mãe sair chorando, dizendo que iria para casa e já voltaria; que viveu a ida da avó para o hospital, de onde ela não voltou? Podemos dizer que a presença da escola ali, naquele momento, cobrando dele participação e dizendo que voltaria no dia seguinte, passava a possibilidade de continuidade da vida.

A presença da escola contribui para humanizar o espaço, que pode parecer hostil em algum momento. A postura do profissional de educação torna possível a diminuição do estresse e da ansiedade frente ao desconhecido e às incertezas vivenciadas. Com a presença do professor, figura que faz parte do seu cotidiano, a criança mostra-se mais tranquila, mais confiante, desfazendo-se o clima de tensão.

Outro ponto que é muito discutido quando falamos de classe hospitalar refere-se ao currículo que deve ser ofertado. Cabe destacar que o atendimento educacional oferecido pela classe hospitalar tem duas características distintas. Como modalidade da Educação

Especial, constitui-se como um sistema educativo complementar da escola regular. Entretanto, por estar inserido no contexto hospitalar, apresenta aspectos próprios, com peculiaridades que necessitam de diversas aprendizagens, como bem destaca Ceccim (2021, p. 265):

O adoecimento e a hospitalização interferem na experiência subjetiva, sendo o papel de um educador em ambiente hospitalar mediar o processo pedagógico da aprendizagem de crianças e adolescentes para que aprendam a desenvolver habilidades expressivas (intelectuais, motoras e artísticas), trabalhando a convivência, a interação, a comunicação (verbal, escrita, semiótica), a imaginação criativa, o alívio do medo e o alívio da insegurança, envolvendo apreender informações e sensações particulares sobre a vida, a saúde e a doença, assim apreender competências particulares para amizades e presença em ambientes coletivos.

Coll (1997) alerta para a necessidade de o currículo não só levar em consideração as condições reais nas quais será aplicado, como também de possibilitar modificações para a efetiva prática pedagógica. Cabe ao professor escolher a maneira mais adequada para instigar a participação e a permanência do aluno e estar preparado para lidar com o inesperado (uma criança cega, ou que não tenha tônus muscular para segurar o lápis, ou que só pode ficar deitada de lado etc.).

Ainda cabe enfatizar que o contato com a escola de origem, na maioria das vezes, não acontece, o que faz com que o professor indague ao aluno suas preferências e dificuldades em relação aos conteúdos que está aprendendo na escola. A flexibilização do currículo implica atender às demandas da criança e do adolescente hospitalizado, seja no que diz respeito à continuidade da sua escolaridade, seja no que se refere às suas condições físicas, emocionais e culturais.

Lembranças da professora de Classe Hospitalar III

- a. A equipe de professoras da CHJ, no final do dia, enquanto se dirigia para a saída do hospital, encontra uma menina de 11 anos, que, devido a uma doença crônica, entrava e saía do hospital com um intervalo de três a quatro meses em média. Ela estava chegando para um novo período de internação e, demonstrando felicidade pelo encontro, pergunta: *“Amanhã você vai estar aqui, não é?”*. Respondo que sim. Ela completa: *“Minha professora da escola disse que eu estava precisando vir a esta escola para ficar mais sabida!”*
- b. *“Aqui dá para aprender com calma, não precisa fazer correndo”*. Fala de um menino de 12 anos com períodos recorrentes e prolongados de internação.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A CLASSE HOSPITALAR

No Brasil, na década de 90, teve início a construção do sistema educacional dentro da proposta inclusiva, recomendada pela Unesco, já que o país é signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, respectivamente, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e em Salamanca, Espanha, em 1994. A recomendação orienta os governos que, “no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluem a provisão de Educação Especial dentro das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 2). Temos, então, a publicação da Portaria n.º 1.793 do Ministério da Educação e do Desporto, em dezembro de 1994, que recomenda:

Art.1º Recomendar a inclusão da disciplina ‘Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais’, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art.2º Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina,

Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional) no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades (BRASIL, 1994).

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º 13.146, já citada, veio consolidar o que era estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como norma definitiva. Entretanto, ainda não temos uma matriz curricular dos cursos de Pedagogia que contemple um número significativo de horas para a formação do professor, de modo a capacitá-lo para desenvolver um planejamento voltado ao público-alvo da Educação Especial. A maioria dos cursos de Pedagogia ofertados pelas universidades federais oferece apenas uma disciplina de 60 horas de Educação Especial; alguns disponibilizam também uma ou duas optativas de 30 horas voltadas para as modalidades da Educação Especial. Quanto à oferta de disciplina para o pedagogo no ambiente hospitalar, só será efetivada se houver um professor pesquisador do tema na instituição que o apresente como um dos conteúdos da Educação Especial, se for oferecida uma optativa com esse foco ou se houver um projeto de extensão no hospital universitário. É possível dizer que mais de 50% dos pedagogos formados nas instituições superiores federais terminam o curso sem ouvir falar do trabalho desenvolvido nas classes hospitalares.

A formação 'apropriada' para o pedagogo do espaço da classe hospitalar é outro desafio, já que não existe um consenso entre os pesquisadores da área sobre a necessidade de uma formação especializada. Ortiz e Freitas (2005, p. 62) destacam que “[...] a construção desta práxis possível implica dizer da necessidade de consubstanciar um preparo pedagógico consistente aliado a uma orientação e/ou treinamento pedagógico específico ao campo de atuação da classe hospitalar”. Seguindo a mesma forma de pensamento, Ceccim (2021, p. 264) nos faz refletir:

A especificidade está em reconhecer que não são possíveis apenas as pedagogias da escolarização regular. A formação específica é aquela que viabiliza a atuação de professores 'no Atendimento Educacional Especializado', isto é, quando se

requer mais que saberes generalistas do ensinar e aprender predominante nas populações escolarizadas em seu acesso regular às escolas comuns. Igualmente, essa formação em conhecimentos específicos deve possibilitar o aprofundamento do 'caráter interativo e interdisciplinar da atuação'.

Entretanto, a professora Eneida Fonseca discorda da necessidade de um professor especialista para o atendimento pedagógico educacional na “escola hospitalar”⁵⁸. Segundo ela,

[...] excetuando-se características da condição de saúde de alguns dos alunos bem como do ambiente físico onde a escola hospitalar funciona, o trabalho do professor no hospital não apresenta diferenças marcantes daquele que um professor realiza em uma escola regular (FONSECA, 2008, p. 31).

A formação de professores no Brasil ainda é um dos maiores desafios para a qualificação do docente para atuar na educação de maneira geral. Basta ver as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que se sobrepõem (2015; 2019; 2020). Os cursos de Pedagogia continuam sem contemplar de modo efetivo a formação para o atendimento do público-alvo da Educação Especial. Cabe ressaltar a ausência de estágios dentro da área da proposta de inclusão, o que só reforça um processo formativo pautado em estereótipos e acaba contribuindo para a reprodução ou o reforço das desigualdades vivenciadas em um mesmo espaço escolar.

No âmbito da formação para atuar no espaço hospitalar, como já mencionado, a educação não conseguiu acompanhar os avanços da medicina e da enfermagem, abrindo espaço para profissionais de outras áreas, como a de recreação (brinquedoteca, terapia ocupacional) e a de humanização em enfermagem (palhaços do hospital), e a tantas outras abordagens potentes para tornar o espaço do hospital mais atraente, alegre, humanizado. Todas com os seus devidos valores e importância, mas não habilitadas a substituir o atendimento da classe hospitalar.

58 Para a Prof.^a Dra. Eneida Simões da Fonseca (UERJ), a denominação correta para esse tipo de atendimento deveria ser “escola hospitalar”.

TENTANDO CONCLUIR

Evidencia-se diante das questões expostas a necessidade de ampliar e aprofundar os estudos e pesquisas sobre a classe hospitalar. Muito ainda é preciso ser pesquisado, discutido e refletido sobre o atendimento pedagógico educacional no ambiente hospitalar. Independentemente da nomenclatura que receba – classe hospitalar, escola hospitalar, pedagogia hospitalar, escola do hospital, apoio pedagógico etc. –, o objetivo é o mesmo: levar a escola para dentro do hospital. Uma escola que se preocupe com a continuidade da escolarização, mas que saiba mesclar as aprendizagens escolares com as aprendizagens que se fazem presentes no novo espaço de experiência de cada um, objetivando fomentar um encontro potente para a manutenção do vínculo com o processo de conhecimento do mundo e de si. É preciso possibilitar, pela mediação da figura do professor, a ação, a fala da criança e do adolescente hospitalizado, utilizando-se estratégias e instrumentos que permitam a cada um alimentar a vida com novos aprendizados, novas conexões e novos desejos.

As falas das crianças apresentadas ao longo do texto “sinalizam a necessidade de pensar uma metodologia que se preocupe em proporcionar aprendizagem do conhecimento de forma alegre e participativa, o que deveria caber em qualquer escola” (RAMOS, 2016, p.131). Finalizo este exercício de pensamento retornando as provocações de Skliar (2014, p. 185, grifos da autora), estimando que assim, possamos potencializar processos e práticas pedagógicas na classe hospitalar. Portanto,

educar como mostrar, não como torção que leve à dor: mostrar a árvore que ainda existe, a trajetória invisível de um som até a sua inesperada palavra, a rebelião de uma ideia e suas cinzas, o momento em que a chuva é posterior à sua pronúncia.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Portaria n.º 1.793 de dezembro de 1994**. Ministério Educação e Cultura, 1994.

BRASIL. Resolução n.º 41 de outubro de 1995. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), **[Diário Oficial da União]** Brasília, 1995.

BRASIL. **Humaniza SUS**. Política Nacional de Humanização. Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC: SEESP, 2002.

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

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **[Diário Oficial da União]** Brasília, 2015.

BRASIL. **Portaria n.º 1.130. de 3 de agosto de 2015**. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Lei n.º 13.716, de 24 de setembro de 2018. Altera a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **[Diário Oficial da União]** Brasília, 2018.

CECCIM, Ricardo B. Processos de adoecimento e a construção da subjetividade na criança e no adolescente hospitalizados e/ou em tratamento de saúde.

In: CECCIM, Ricardo B.; FREITAS, Cláudia B. (org.). **Farmacos, remédios, medicamentos**: o que a educação tem com isso? Porto Alegre: Rede Unida, 2021.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1997.

FONSECA, E. S. Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. **Temas sobre Desenvolvimento**, [S.l.], v. 8, n.º 44, p. 32-37, 1999.

FONSECA, E. S. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2008.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018.

ORTIZ, Leodi C.M.; FREITAS, Soraia N. **Classe Hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação**. Santa Maria, RS: Ed.UFSM, 2005,p.42.

ORTIZ, Leoni L. M.; MUGIATTI, Margarida M. T. F. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PACCO, Aline F. R; GONÇALVES, Adriana G. Contexto das Classes hospitalares no Brasil: Análise dos dados disponibilizados pelo censo escolar. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S./], v. 6 n.º 1, 2019.

PEREIRA, J. S.; GREGIANIN, L. J.; SELISTRE, S. G. A.; REMOR, E.; SALLES, J. F. Funções executivas, características comportamentais e frequência à classe hospitalar em crianças hospitalizadas com Leucemias. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**. [S./], v. 10. n.º 1. 2018, p. 01-15.

RAMOS, Maria Alice M. **A história da Classe Hospitalar Jesus**. 2007. 107 f. Orientadora: Angela Maria Martins. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

RAMOS, Maria Alice M. **Classe Hospitalar: Processos e práticas educativas pela humanização**. 2016. 143 f. Orientadora: Iduína Mont'Alverne Braun Chaves. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal Fluminense, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, 1994.

YOGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed, 2003.

23

Sabrina Gitz
Graciele Marjana Kraemer

**O outro
na escola:**
cidadania e inclusão escolar

sumário

Resumo: No presente capítulo, analisa-se como, por meio da política de inclusão escolar, a cidadania das pessoas com deficiência é acionada nos processos de escolarização. A partir de uma pesquisa qualitativa, utiliza-se como estratégia metodológica a análise de respostas de professores e membros da equipe diretiva dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas da rede privada de ensino. Na análise das respostas dos questionários, articulada aos estudos de documentos legais, instituidores da política de inclusão escolar em nosso país, compreende-se que o princípio político da inclusão escolar a partir de uma perspectiva de cidadania, requer investimento em uma tríade, a saber: o respeito à diferença; a promoção da articulação entre o fazer pedagógico e os dispositivos legais; e o investimento na formação docente.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Cidadania; Pessoas com Deficiência.

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta parte dos dados da pesquisa *Cidadania e inclusão escolar: a educação das pessoas com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede privada de ensino* (GITZ, 2021), desenvolvida para um trabalho de conclusão de curso de licenciatura em pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Compreende-se que a pesquisa se constitui a partir das vivências acadêmicas e do compartilhamento de saberes construídos no percurso formativo.

O direito subjetivo à educação e a relevância de um olhar atento às particularidades dos alunos nos modos de assimilar e de aprender determinados conteúdos foram questões sobre as quais nos debruçamos no estudo desenvolvido. A partir das experiências vividas ao longo do curso de licenciatura, o interesse pela temática da cidadania nos processos educacionais que norteiam a inclusão escolar das pessoas com deficiência passou a constituir-se em enfoque analítico. Portanto, destaca-se que a pesquisa constitui parte do percurso formativo e que nela são inscritas as tensões experienciadas na ação pedagógica e na estruturação de saberes que fundamentam a prática docente.

Mobilizando tensionamentos que colocam em suspenso a política de inclusão escolar de pessoas com deficiência, na ótica da cidadania, a partir da análise do processo de inclusão escolar em instituições da rede privada de ensino, buscou-se problematizar a presença do Outro na escola.

Para uma organização didática do estudo, divide-se a analítica aqui em quatro seções, a partir desta introdução. Na seção que segue, são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, organizada sob uma perspectiva qualitativa. Com isso, torna-se possível ampliar tensionamentos acerca da política de inclusão escolar, considerando-se, para tal, a compreensão docente, com base em

experiências da prática pedagógica com alunos com deficiência. Na sequência, discute-se o princípio da inclusão escolar na perspectiva de uma sociedade democrática. A partir das respostas dos docentes, são analisados os princípios educacionais na lógica da inclusão escolar e na relação com a diferença. Compreende-se que o presente estudo constitui uma envergadura político-educacional acerca da cidadania dos sujeitos com deficiência. Tecidas estas discussões, são apresentadas as considerações finais.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve por objetivo analisar como, mediante a política de inclusão escolar, a cidadania das pessoas com deficiência é mobilizada nos processos de escolarização. Para tal, formulou-se um questionário estruturado⁵⁹, encaminhado por meio eletrônico a professores e equipe diretiva de anos iniciais do ensino fundamental de instituições da rede privada de ensino. Os questionários foram respondidos pela equipe diretiva de três instituições da rede privada de ensino da cidade de Porto Alegre e por 17 docentes que atuam nessas instituições e em uma instituição escolar da rede privada de ensino do Rio de Janeiro. A configuração metodológica da pesquisa necessitou ser ajustada à necessidade de restrição de contatos sociais em decorrência da pandemia de covid-19. Para que o percurso metodológico da pesquisa fosse configurado, em conformidade com as necessidades de um contexto de isolamento social, foram estruturadas estratégias que possibilitassem uma discussão ampla e rigorosa.

O presente estudo parte de uma pesquisa qualitativa. O objetivo de uma pesquisa qualitativa não é explicar somente um fenômeno por meio de dados, mas também os aspectos formadores dos processos

59 As respostas do questionário estão disponíveis no arquivo pessoal das pesquisadoras.

humanos mediante experiências subjetivas. Como afirmam Silveira e Córdova (2009), uma pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, baseando-se em explicações da dinâmica da relação social. De acordo com Linhares e Alves (2014, p. 29), a pesquisa qualitativa prioriza “conhecer de maneira aprofundada um determinado evento ao observar vários elementos de um mesmo grupo”. Ela é interpretativa, dialógica e interativa. Para Lazzarin (2017a), a pesquisa qualitativa procura entender a lógica interna de um determinado grupo no que se refere a valores culturais e relações sociais entre os indivíduos, instituições e movimentos sociais, e compreender os processos históricos e sociais na implementação de políticas públicas.

Portanto, uma pesquisa qualitativa não procura estabelecer uma verdade única sobre um tema proposto, mas sim, com base em relatos de sujeitos de um mesmo grupo, compreender uma determinada situação. Esse método, descrito por Lazzarin (2017b), também busca entender que existe uma relação direta entre o contexto vivido e o comportamento dos indivíduos na formação da sua experiência. Para isso, os questionários constituem importante aporte investigativo, uma vez que, pelas respostas dos professores às perguntas, se constroem diferentes vias analíticas sobre a inclusão de alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental na rede privada de ensino.

As respostas dos entrevistados docentes são organizadas conforme a seguinte denominação: “P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 etc.”. Destaca-se que, do total de professores, 15 são do gênero feminino e dois do gênero masculino, com faixa etária variada. A formação inicial dos professores participantes abrange as seguintes áreas: licenciatura em Música, Pedagogia, Magistério, Educação Física, Orientação Educacional, Psicologia, Educação Especial, Arquitetura e Artes. Dos 17 entrevistados, sete têm sua formação inicial concluída ou em andamento no curso de Pedagogia. Sete entrevistados cursaram pós-graduação nas seguintes áreas: Educação Especial,

psicopedagogia, inclusão escolar, gestão escolar, educação transformadora e administração e orientação pedagógica.

O tempo de atuação na docência é distinto. Dos 17 participantes, quatro professores atuam na educação há mais tempo, entre 30 e 35 anos. Outros seis docentes estão em início de carreira, com até cinco anos de experiência pedagógica.

Outro aspecto considerado é o nível de atuação dos docentes nas instituições. No 1º ano do ensino fundamental, atua apenas um professor; cinco professores atuam no 2º ano; no 3º ano, são dois professores; quatro professores atuam no 4º ano; e cinco professores atuam no 5º ano do ensino fundamental.

O formulário específico para a equipe diretiva foi respondido por três profissionais que atuam em escolas privadas distintas. Para diferenciar as respostas dos entrevistados, utilizam-se as letras “A”, “B” e “C”.

Destaca-se que as discussões realizadas, os estudos de aprofundamento teórico e conceitual, além do investimento na análise das respostas do questionário, constituem importante repertório para a formação docente no curso de Pedagogia. Trata-se de um processo que inscreve a pesquisa na área da Educação Especial em um diálogo com a formação docente, em consonância com o que prevê a política de inclusão escolar.

sumário

O PRINCÍPIO POLÍTICO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um tema que tem estado na centralidade de pesquisas, de debates políticos e da formação inicial e continuada de docentes. Nessa condição, pensar a escola em suas práticas é pensar além dos conteúdos e do desenvolvimento cognitivo do aluno, pois

a escola deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social, lugar do projeto educacional que atue como base mediadora e articuladora de outros dois projetos ligados à existência histórica do ser humano: de um lado, o projeto político da sociedade e, de outro, os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação (SEVERINO, 2020, p. 33).

Assim, a escola, por meio das práticas pedagógicas nela desenvolvidas, constitui-se como “lugar do entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade com os projetos pessoais de existência de educandos e educadores” (SEVERINO, 2020, p. 33). Frente às discussões e aos tensionamentos das duas últimas décadas, as práticas pedagógicas passam a constituir um enredo analítico que envolve o desenvolvimento do sujeito escolar e as singulares condições de vida e de humanização. É por meio das práticas pedagógicas que a escola mobiliza a educação, uma vez que elas estão impregnadas “das finalidades políticas da cidadania que interessa aos educandos” (SEVERINO, 2020, p. 33). A adoção de metodologias diferenciadas e de planejamentos sistemáticos de práticas pedagógicas que atentem à especificidade de cada sujeito é um fator crucial para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos escolares.

O ensino é um processo que requer planejamentos, atenção às demandas específicas dos alunos e condução pedagógica organizada de modo diferenciado. A inclusão escolar, por sua vez, requer o investimento permanente na atualização dos saberes pedagógicos por meio da formação continuada dos docentes. Estes são alguns dos aspectos que mobilizam saberes de distintas ordens, em vista da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência.

Assim como a sociedade, a sala de aula é composta por sujeitos com experiências em diferentes contextos: sociais, culturais, econômicos e políticos. Cada aluno deve ser compreendido como sujeito singular, dotado de potencialidades, habilidades, competências e limitações específicas. Isso está relacionado diretamente

com o modo como ele aprende ou estabelece relações sociais em diferentes contextos, entre eles, a escola. Compreende-se, portanto, que o papel docente está na efetivação da garantia de acesso a distintas possibilidades de aprendizagem e também na promoção de ações que possibilitem a todo aluno interagir e conviver em situações dinâmicas que o espaço escolar pode mediar.

Nosso país, desde o final do século XX, mais especificamente na publicação da Constituição Federal (1988), organiza-se politicamente como uma sociedade democrática. Sob essa perspectiva, declara-se que todo cidadão nacional deve ter garantido, pelo Estado e pela família, o direito à educação. Garantir o direito à educação, na legislação nacional, constitui-se como pilar elementar de uma sociedade democrática, mas não é condição suficiente para a efetivação da cidadania. Compreende-se que a cidadania “significa a qualidade de vida em que as pessoas, sem exceção, viveriam de acordo com sua dignidade, usufruindo de todos os bens naturais e culturais de que precisam e sendo protegidas de todas as opressões que comprometem a sua dignidade” (SEVERINO, 2020, p. 35). Portanto, a efetivação do direito legal de consolidação da qualidade educacional e de organização de uma estrutura curricular que atenda às especificidades regionais, sociais e culturais, e a orquestração de fundamentos político-pedagógicos que respeitem a singularidade de desenvolvimento dos sujeitos escolares constituem premissas basilares para a promoção da cidadania.

Sob esse prisma, destaca-se que o princípio político da inclusão escolar se apresenta complexo, pois requer uma gradativa apreensão de sua semântica e do sentido político implícito. Isso toma contornos mais específicos ainda quando inscrito na dinâmica da educação nacional, organizada em níveis e modalidades educacionais. A política de inclusão escolar em vigor em nosso país há mais de uma década prevê a inserção da pessoa com deficiência no contexto da escola comum

da rede regular de ensino (BRASIL, 2008). Isso requer a estruturação de um local acessível nas condições arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e curriculares, pois todo processo de inserção e participação social ali estabelecido está inscrito na promoção de condições amplas para a participação de todos.

A inclusão escolar não é apenas um movimento político de inserção dos estudantes com deficiência na escola regular; mais que isso, implica a consolidação de práticas para o desenvolvimento de todos os sujeitos escolares. A inclusão escolar, assim, imprime um processo de permanente tensionamento das práticas pedagógicas, dos investimentos políticos da instituição escolar, da estruturação curricular e dos investimentos na formação continuada dos docentes, entre outros aspectos.

O princípio político da inclusão escolar torna-se crucial para que os direitos sociais das pessoas com deficiência sejam efetivados em distintos espaços. Entretanto, cabe considerar que todo dispositivo legal implica um processo de tradução de suas disposições na engrenagem social, no organograma educacional e na conjuntura política das instituições. Na prática pedagógica, o olhar atento aos alunos é crucial, tendo em conta a compreensão das singularidades no desenvolvimento dos sujeitos. Além disso, é necessário que o professor possa realizar práticas de interação entre os alunos, a partir de uma perspectiva de atuação coletiva, considerando a premissa de reciprocidade no desenvolvimento socioafetivo e cognitivo dos sujeitos.

O princípio político da inclusão escolar está relacionado, pois, a todos os alunos, sem exceção. Inclusão escolar não é demarcação de determinados sujeitos, como os sujeitos da inclusão – é promoção de condições, práticas, ações e aprendizagens a todos. A cidadania, dessa forma, passa a ser uma condição sustentada pela inclinação política assumida na instituição e no incentivo a práticas diferenciadas que mobilizem saberes distintos nos alunos.

INCLUSÃO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O OUTRO NA EDUCAÇÃO

Quando se analisa a prática pedagógica a partir do princípio da inclusão escolar de alunos com deficiência, um dos primeiros aspectos destacados pelos docentes está relacionado à busca pela decifração do Outro – o diferente. Quem é o Outro? O que nos difere? Por que o Outro não é como nós? Refletir sobre a relação com o Outro provoca-nos a pensar sobre as implicações com a diferença enquanto posição política e cultural. Duschatzky e Skliar (2011) compreendem que a pergunta de quem seriam os Outros não é uma questão simples, pois está inserida em um contexto em que os conceitos de cultura, identidade, inclusão/exclusão, diversidade e diferença podem ser trocados com certa facilidade por quem se apodera de representações de determinados grupos sociais.

Para buscar compreender o 'Outro', necessita-se compreender a si próprio e como nos constituímos, nossos valores e nossos traços identitários. Os processos que englobam nossa constituição como indivíduos são determinados pelo campo simbólico⁶⁰ no qual somos inseridos ao nascer, como, por exemplo, o núcleo familiar. Esse campo simbólico formado por outros indivíduos, como explica Bernardino (2015), existia antes da nossa chegada, ou seja, nesse mesmo núcleo, desenvolviam-se trocas de valores identitários. Portanto, características pessoais, valores e formação de identidade dos sujeitos têm por influência perspectivas sociais e culturais que circunscrevem o seio familiar e todos aqueles com quem mantemos determinadas relações afetivas nos primeiros contatos sociais estabelecidos.

O Outro, então, apresenta-se como um sujeito secundário; comparado com a existência do 'eu' individual, ele causa estranheza.

⁶⁰ O simbólico, para Lacan, como explica Dunker (2008), é associado à linguagem e pela função da fala, composta por signos linguísticos associados a significados mais ou menos estabelecidos.

Compreende-se que, por meio da organização moderna da sociedade, se passou a utilizar uma lógica binária no percurso constitutivo das relações sociais. Nesse sentido, efetiva-se um processo de diferenciação dos sujeitos, partindo-se de um pressuposto pautado pela ótica do privilégio hierárquico. São utilizadas, como nos trazem Duschatzky e Skliar (2011), denominações pejorativas para referir-se a pessoas que não se enquadram no padrão do privilégio social, como, por exemplo: marginal, louco, deficiente, homossexual, estrangeiro etc. Sob tal condição, são efetivadas posições sociais distintas, pautadas pela lógica binária de segregação daqueles que apresentam características diferentes do padrão instituído pela norma.

Desenvolve-se, com isso, uma representação preconcebida dos sujeitos, organizada com base em estereótipos utilizados como forma de definir e/ou limitar os sujeitos quanto à sua aparência física e/ou comportamental. Isso constitui, em nosso presente, distintas possibilidades de compreensão do Outro. Entretanto, ainda são recorrentes práticas discursivas que suspendem as capacidades individuais, em detrimento de uma lógica sustentada na incapacidade e/ou limitação do sujeito em função de sua deficiência. Esse aspecto reforça a manutenção de princípios binários nas práticas pedagógicas, fortalecendo discursos como: 'tenho 30 alunos e três inclusões'; 'todos aprendem bem, menos aqueles da inclusão'; 'consigo propor a mesma atividade para todos, apesar da condição de deficiência de alguns'.

Inscrever o princípio da inclusão escolar na lógica da diferença implica um movimento radical de reinscrição dos discursos que sustentam essa ordem binária. Além disso, a diferença implica movimentos de reconfiguração de toda a estrutura curricular. Desde a Modernidade, pela lógica de constituição de uma sociedade organizada pelo padrão da normalidade, a presença da anormalidade – como pessoas com patologias, deficiências, qualidades e virtudes distintas – produziu e produz determinados incômodos. Esse incômodo é descrito por Veiga-Neto (2011) por diferentes maneiras de interpretação.

A primeira consiste nos fundamentos do racismo, que prega uma negação existencial de pessoas diferentes, a partir de uma forma de pensar que pode resultar não só na rejeição, mas também na obsessão pela diferença, percebida como algo que contamina a pureza, ou seja, que contamina a normalidade.

A diferença é entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete a repetição mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio eterno de uma prometida maioridade (VEIGA-NETO, 2011, p. 108).

A segunda interpretação para esse incômodo com a utilização do termo 'anormalidade' consiste em um cuidado linguístico adotado pelo politicamente correto, que muitas vezes acaba sendo uma proteção apenas técnica, dando-se pouca importância à "violência que se põe em movimento nessas práticas" (VEIGA-NETO, 2011, p. 108).

Já a terceira interpretação consiste na naturalização da relação normal-anormal. O incômodo com o termo também vem por uma questão técnica, porém, com um viés diferenciado pelo fato de compreender-se a norma como um termo natural, podendo ser entendida e administrada por especialistas. Esta terceira interpretação é relacionada com a seguinte afirmação de um entrevistado, que diz que a presença em sala de aula de um aluno com deficiência.

"Não causa estranheza aos outros estudantes. Trabalhamos a aceitação das diferenças e as questões relacionadas com solidariedade, colaboração e comprometimento com o grupo" (P4).

Ao analisarem-se as respostas dos docentes que participaram da pesquisa, observa-se que, além dos estereótipos produzidos pelas famílias em relação aos alunos com deficiência, há uma abordagem político-institucional enviesada para a promoção da inclusão escolar como princípio político-pedagógico. Os professores, ao serem questionados sobre os desafios enfrentados em sala de aula pela inclusão

dos alunos com deficiência, apresentam, em sua concepção, atributos que, em certa medida, acabam reforçando os estereótipos. Demarcar-se, assim, a incapacidade e/ou limitação do Outro, categorizando-a como fator de delimitação da prática pedagógica e de orquestração curricular. Segundo os entrevistados:

“Lidar com os preconceitos ainda existentes em muitas famílias ao saberem que terão colegas dos filhos com casos de inclusão” (P1).

“A inclusão é fundamental; ninguém vive separado, mas a implementação dessa política é incoerente e ineficaz. Para que a escola seja inclusiva, é preciso entender que inclusão é para todos e com todos. A forma como as escolas, geralmente, trabalham com esse tema é preconceituosa, pois entende que o grupo “normal” inclui um grupo menor e com problemas. Então, já se parte do pressuposto errado. A inclusão deve ser para o grupo, com suas diferenças de todos os tipos, com dificuldades e com talentos especiais” (P2).

Apesar de ser um desafio complexo trabalhar os estereótipos das famílias em relação aos alunos com deficiência, compreende-se que, em um princípio político de inclusão escolar, salientar a potência de desenvolvimento de cada sujeito pode constituir-se um fator produtivo para a criação de princípios éticos nos estudantes. Por um viés político e ético estabelecido pela instituição junto à comunidade escolar, o estímulo à participação de todos, mediante investimento nas potencialidades individuais, abre possibilidades para a promoção da cidadania dos sujeitos com deficiência. Com isso, a ação político-institucional e os saberes pedagógicos desdobrados na prática docente encontram-se implicados com princípios que respeitam a singularidade.

Cabe lembrar que a sociedade e a escola são caracterizadas pelas ações do coletivo; o coletivo, por sua vez, é constituído pelas características que definem a singularidade dos sujeitos. Observa-se, nas respostas dos professores, a dificuldade de tornar o ambiente da sala de aula um espaço onde se institucionalizam práticas para o

desenvolvimento de todos. Essas práticas não necessariamente devem ser individualizadas, mas é fundamental que se considerem as especificidades individuais. Isso pode ser observado em algumas respostas dos docentes sobre os desafios atuais da docência.

“O maior desafio na docência como um todo é, com certeza, lidar com salas de aula lotadas de alunos, que possuem sua própria individualidade, e auxiliar a todos a alcançarem habilidades diferentes” (P3).

“Alcançar todas as crianças com diferentes deficiências” (P4).

“A necessidade de conquistar, de fazer com que os alunos se encantem com o conhecimento, de tornar a aprendizagem realmente significativa para cada criança” (P5).

“É muito difícil ajudar 20, 30 alunos a desenvolverem suas potencialidades ao mesmo tempo, mas de formas distintas. O meu maior desafio é, então, ajudar o aluno a alcançar habilidades A e B enquanto ajudo outro aluno, ao mesmo tempo, a alcançar as habilidades C e D. Eu acredito nesse tipo de educação e acho muito satisfatório investir nas potencialidades de cada um, mas é muito difícil quando se tem muitos alunos em uma mesma sala de aula” (P3).

Observa-se, pelas respostas dos professores, que, indo além dos estereótipos, a inclusão escolar de sujeitos com deficiência promove importantes vínculos éticos com a diferença. São acionados vínculos que reforçam a responsabilidade com o desenvolvimento dos colegas, o afeto e apreço por todos, a compreensão da singularidade e a equidade como princípio para a cidadania. Diversos professores salientam o desenvolvimento dos estudantes quando são desenvolvidas experiências de interação entre todos.

“A toda ação, tem uma reação. Creio ser muito gratificante hoje ver o desenvolvimento dos demais alunos, que crescem e amadurecem com os alunos de inclusão. Os demais se sentem úteis e criam vínculos fortes, desenvolvendo valores afetivos muito importantes na formação do caráter” (P2).

“É nítido um desenvolvimento socioafetivo por parte dos alunos. De acordo apenas com a minha prática e observação, turmas que possuem alunos com deficiência tendem a ser mais tolerantes e compreensivas. Penso muito nos futuros homens e mulheres que essas crianças se tornarão e penso o quanto essa vivência é fundamental para o desenvolvimento da cidadania. É claro que convivemos cotidianamente, independentemente do local, com as diferenças. Afinal, somos todos diferentes uns dos outros. Entretanto, quando se trata de inclusão do deficiente na escola, se aprende muito sobre equidade, que cada um possui recursos muito distintos para alcançar um mesmo fim, e também sobre resolução de problemas, levando em consideração esses recursos que são individuais” (P3).

“As crianças respeitam e ajudam os colegas. Isso gera um clima de empatia e favorece o desenvolvimento de todos, pois os ditos normais sempre aprendem algo nesse convívio” (P5).

“Interessante como eles percebem suas necessidades e o respeito e empatia que geram por tal” (P6).

“Os demais alunos crescem empaticamente, realizam trocas e percebem que aprendem uns com os outros” (P4).

Entretanto, pelas respostas dos professores, percebe-se que a racionalidade moderna que estabelece a binarização das formas de vida ainda se faz presente nas instituições e na sociedade. São frequentemente preconizadas práticas de segregação entre aqueles que se enquadram nos padrões culturalmente definidos, os ditos normais, e aqueles que estão distantes dessa predeterminação de normalidade, os anormais. A segregação ocorre de diversas formas, podendo ser por meio de barreiras físicas, atitudinais, tecnológicas e comunicacionais ou por processos de preconceito, discriminação e exclusão social.

Reforça-se a ideia de que inserir os alunos com deficiência em escolas regulares unicamente para conviver com os demais alunos não basta para que o princípio da inclusão escolar se efetive. A convivência é importante, pois a educação para a diferença se constrói pela interação.

Contudo, é preciso que, na intencionalidade pedagógica (ENZWEILER, 2017), se considerem as especificidades no desenvolvimento dos alunos com deficiência, para assim minimizar as dificuldades que possam prejudicar esses sujeitos e/ou excluí-los das atividades previstas. Tensionar a política de inclusão escolar requer colocar em suspenso propostas pedagógicas, criar possibilidades outras para a formação e desviar de estruturas curriculares enrijecidas. Segundo destacado nas respostas dos professores, podemos verificar esse movimento.

“A princípio, toda criança aprende, mesmo os mais comprometidos. Porém, é necessário pensarmos no verdadeiro papel da escola antes de mergulharmos em aventuras: é aceitável uma inclusão apenas social? É este o papel da escola? Ou devemos priorizar as aprendizagens de habilidades mais acadêmicas?” (P5).

“Acredito que, dependendo do grau de necessidades adaptativas para o aluno frente às demandas institucionais e governamentais, que exigem outras demandas de alunos sem PEI, [isso] acaba trazendo uma demanda muito alta para o funcionário escolar, e o trabalho com o aluno com deficiência acaba se resumindo ao convívio social” (P7).

“Eles fazem amigos, criam vínculos com professores e alunos” (P8).

“Eles estão sendo estimulados diariamente, inseridos com os colegas, e realizando atividades diversificadas” (P4).

“Eu creio que, se estas crianças estão bem atendidas, cuidadas e se socializam com as outras, muito melhor. As chances de elas estarem felizes e se adaptando ao ambiente são maiores” (P6).

“Crescendo em vários sentidos, desenvolvendo habilidades (principalmente habilidades sociais)” (P9).

Pela perspectiva aqui adotada, compreende-se que não se trata de pensar a sociedade, as instituições e as relações com o coletivo pelo princípio da normalidade, mas muito mais pela perspectiva da potência da singularidade, considerando-se que a diferença constitui elemento central nessa perspectiva. Acionar a diferença pelo viés político, cultural e histórico permeia possibilidades de ressignificar a primazia da normalização.

Pela alteridade, trata-se de perceber que o Outro interage com o mundo da sua forma, baseado em experiências singulares. Esse Outro experiencia processos de interação, de desenvolvimento e de aprendizagem mediados pelas próprias habilidades individuais, sejam elas cognitivas, sensoriais, físicas, emocionais e/ou psicológicas. Na ótica da alteridade, o Outro não é mais visto como um “fantasma” ou como aquele que afirma a nossa condição de normalidade frente à sua incapacidade. A relação com o Outro está baseada na “diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma. Um Outro inalcançável, efêmero em seu nome e em sua significação [...]” (SKLIAR, 2003, p. 45). Observa-se que, em certa medida, o conceito de alteridade está presente nas respostas do questionário. Alguns professores, ao serem questionados sobre a relação estabelecida entre os alunos, afirmam que, apesar de ser um desafio, a inclusão escolar é positiva para todos.

“Trabalhar com o grupo que todos têm direito à escola, a fazer parte da turma, e [que] todos precisam aprender com o pensamento inclusivo, sem supremacias. O espaço de aprendizagem é de todos, não é mais de uns ou menos de outros. Quando trabalhamos com as diferenças, o primeiro desafio é mostrar que ninguém é diferente sozinho” (P7).

“Como um direito dos alunos, mas pensamos que a inclusão escolar faz parte do princípio da personalização da relação ensino-aprendizagem. Tem suas especificidades, mas entendemos que todas as diferenças devem ser atendidas de acordo com suas necessidades” (Diretor A).

O Outro, na lógica da alteridade, é um sujeito incapturável pela prática da normalização. Institui-se como sujeito singular, innarrável e incapturável pelo padrão predefinido pela sociedade. Temos, com isso, um desafio permanente para a prática pedagógica e para a estruturação político-filosófica da instituição escolar. Em vista do princípio político da inclusão escolar, redirecionar o enfoque da deficiência para a alteridade constitui-se como possibilidade produtiva para a prática pedagógica.

Portanto, a partir da análise das respostas dos professores e da equipe diretiva aos questionários, considerando a perspectiva de uma política nacional de inclusão escolar, compreende-se que, para a promoção da cidadania de estudantes com deficiência, é crucial que sejam efetivados investimentos em uma tríade de princípios educacionais: respeito à diferença; promoção da articulação entre o fazer pedagógico e os dispositivos legais; e investimento na formação docente. O papel intrínseco da educação é “investir na instauração, na consolidação e na preservação das práticas técnicas, políticas e culturais que sejam construtivas [da] humanização e contribuam para obstar o efeito desumanizador delas” (SEVERINO, 2020, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, ainda estamos distantes de práticas que efetivem plenamente a cidadania para as pessoas com deficiência nos processos de inclusão escolar. Trata-se de um movimento complexo, que requer uma reconfiguração política e cultural ampla na sociedade brasileira. Efetivar a todos o direito à educação de qualidade tem se apresentado um caminho longo e, em muitos casos, perverso, considerando-se o cenário educacional brasileiro, marcado por um sistema de desigualdades múltiplas (DUBET, 2020). Entretanto, vivenciamos alguns importantes avanços históricos, entre eles, trazer a inclusão escolar para o centro de debates acadêmicos e pesquisas.

O cenário político-econômico de nosso país tem se mostrado nebuloso, contraditório e, em muitos momentos, reforça processos de segregação de minorias, entre estas, as pessoas com deficiência. É necessário que práticas pedagógicas, saberes docentes e perspectivas político-filosóficas de instituições educacionais que prezam pela inclusão escolar de todos os estudantes continuem sendo fomentadas.

Por fim, que a tríade de princípios educacionais – respeito à diferença; promoção da articulação entre o fazer pedagógico e os dispositivos legais; e investimento na formação docente – seja mobilizadora da promoção da cidadania dos alunos com deficiência.

REFERÊNCIAS

- BERNARDINO, L. M. F. O não decidido da estrutura na infância e a questão do diagnóstico. *In*: VASQUES, C. K; MOSCHEN, S. Z. (org.). **Psicanálise, Educação Especial e formação de professores: construções e rasuras**. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2015.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DUBET, François. **O Tempo das Paixões Tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.
- DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Pequeno glossário lacaniano**. Revista Cult. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/pequeno-glossario-lacaniano/>. Acesso em: 11 jul. 2020, 2008.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- ENZWEILER, Deise Andréia. Intencionalidade Pedagógica: relações entre ensinar e aprender. *In*: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. (orgs.). **Inclusão e Aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017.
- GITZ, Sabrina. **Cidadania e inclusão escolar: a educação das pessoas com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental na rede privada de ensino**. Orientadora: Graciele Marjana Kraemer. 2021. 74 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.
- LAZZARIN, Luís Fernando. **Bases epistemológicas da pesquisa em educação**. 1 ed. Santa Maria: Repositório Digital da UFSM, 2017a.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Pesquisa em Educação**. 1 ed. Santa Maria: Repositório Digital da UFSM, 2017b.

LINHARES, B. F.; ALVES, D. S. **Metodologia de ensino em pesquisa social quantitativa**. Pelotas, Pensamento Plural, v. 14, p. 23-39, jan-jun. 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Filosofia e escola: valiosa parceria. *In*: MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio. (orgs.). **A Escola**: problema filosófico. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.º 5, p. 37-49, 2003.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (org.). **Habitantes de Babel**: Políticas e poéticas da diferença. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Sobre os autores e as autoras

Aline Russo da Silva

Mestranda do Curso de Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Sala de Inclusão e Recursos das Altas Habilidades/Superdotação.

E-mail: alinerussosir@gmail.com

Alma Sandigo

Northern Arizona University, College of Education, Flagstaff, Arizona, United States.

E-mail: alma.sandigo@nau.edu

Andréa Matos Zenari

Pedagoga e Psicopedagoga do Serviço de Apoio à Inclusão na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, Brasil. Atuante na Psicopedagogia Inicial da E.M.E.E.F Lygia Morrone Averbuck.

E-mail: amzenari@gmail.com

Ângela Aline Hack Schindwein Avila

Mestranda em Educação. Coordenadora do Núcleo de Apoio a Inclusão do município de Ivoti/RS. Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar NEPIE/FACED/UFRGS.

E-mail: angela.hack@hotmail.com

Arlindo Fernando Paiva de Carvalho Junior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor do Instituto Benjamin Constant (IBC).

E-mail: afjr18@hotmail.com

Cintia Schwamberger

Doctora en Ciencias de la Educación (UBA), Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Docente de la Escuela de Humanidades de la Universidad de San Martín (UNSAM).

E-mail: cintiaschwamberger@gmail.com

Clarice Salete Traversini [In memoriam]

Doutora em Educação. Professora Titular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação.

Cláudia Rodrigues de Freitas

Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar NEPIE/FACED/UFRGS.

E-mail: freitascrd@gmail.com

Daniele Noal Gai

Educadora especial e professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: daninoal@gmail.com

Delfina Benjamim Massangaie da Silva

Doutora em Educação pela UFRGS, docente na Universidade Eduardo Mondlane e coordenadora do curso de Mestrado em Educação Inclusiva.

E-mail: delfi.silva@gmail.com

Dora Manjarrés Carrizalez

Doctora en Educación. Coordinadora Licenciatura en Educación Especial Universidad Pedagógica Nacional.

E-mail: dmanjarres@pedagogica.edu.co

Eliana Pereira Menezes

Doutora em Educação, professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – EDE/UFSM e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM.

E-mail: eliana.menezes@ufsm.br

Gisele Sotta Ziliotto

Doutorado em Educação. Professora Aposentada da Rede Municipal de São José dos Pinhais/PR.

E-mail: gisele.ziliotto@gmail.com

Graciele Marjana Kraemer

Doutora em Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: graciele.kraemer@gmail.com

Jovana Gatto Turatti

Licenciada em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: jovanaturatti@hotmail.com

Juliene Madureira Ferreira

Doutora em Psicologia e Doutora em Educação, Assistant Professor, Faculdade de Educação e Cultura, Tampere University.
E-mail: juliene.madureirafferreira@tuni.fi

Karla Fernanda Wunder da Silva

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial Professor Luiz Francisco Lucena Borges da rede municipal de Porto Alegre.
E-mail: kakaiw@gmail.com

Kathleen Abou-Rjaily

Academic Background: Ph.D. in Curriculum & Instruction with Focus in Culturally Linguistically Diverse Exceptional-education, Northern Arizona University
Current Professional Activity: Special Education/Inclusion CoTeacher, Lexington Public Schools.
E-mail: kabourjaily@lexingtonma.org

Katiuscha Lara Genro Bins

Doutora em Educação. Docente na E.M.E.E.F Prof. Luiz Francisco Lucena Borges.
E-mail: katigbins@gmail.com

Keila Cardoso Teixeira

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
E-mail: keilakteixeira@gmail.com

Libia Vélez Latorre

Doctora en Educación. Docente Universidad Pedagógica Nacional.
E-mail: lvelez@pedagogica.edu.co

Lilium Guimarães Barcelos

Doutoranda em Educação-UFSC. Pedagoga da Fundação Catarinense de Educação Especial.
E-mail: liliambarcelos84@gmail.com

Liliana Ramos Abadie

Profesora de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Magister en Antropología y Desarrollo de la Universidad de Chile. Directora de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales.

E-mail: liliana.ramos@udp.cl

Lisandra Almeida da Silva

Mestra em Educação e Psicopedagoga do Serviço de Apoio à Inclusão na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, Brasil. Atuante na Psicopedagogia Inicial da EMEEF Professor Luiz F. Lucena Borges.

E-mail: lisandra.almeidasilva@gmail.com

Luciane Bresciani Lopes

Doutoranda em Educação (Bolsista Capes – Universidade do Vale dos Sinos), Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: lbresciani@gmail.com

Maria Alice de Moura Ramos

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação, Escola de Educação – UNIRIO.

E-mail: mariaalice.ramos@unirio.br

Maria Lourdes Gisi

Doutorado em Educação. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

E-mail: gisi.marialourdes@gmail.com

Marilia Forgearini Nunes

Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação.

E-mail: mariliaforginunes@gmail.com

Marita Mäkinen

Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação e Cultura, Tampere University.

E-mail: marita.makinen@tuni.fi

Melina Chassot Benincasa Meirelles

Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Farroupilha. Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar NEPIE/FACED/UFRGS.

E-mail: melina.benincasa@farroupilha.ifrs.edu.br

Minna Mäkihonko

Doutora em Educação, Senior Lecture, Faculdade de Educação e Cultura, Tampere University.

E-mail: minna.makihonko@tuni.fi

Olga Lucía Ruíz Barrero

Tiflóloga, Licenciada en Educación Especial. Docente Universidad Pedagógica Nacional.

E-mail: olruizb@pedagogica.edu.co

Patricia Peterson

Academic Background: Ph.D, University of Florida in Special Education with minor in Bilingual Bicultural Education; Current Professional Activity: Professor, Special Education, Northern Arizona University.

E-mail: patricia.peterson@nau.edu

Pedro Henrique Witches

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

E-mail: pedro.witches@ufes.br

Raffaella Lupetina

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Instituto Benjamin Constant (IBC).

E-mail: raffalupetina@gmail.com

Raquel Fröhlich

Doutora em Educação. Professora do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

E-mail: raquel.frohlich@udesc.br

Renata Porcher Scherer

Doutora em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Professora de Atendimento Educacional Especializado/ Câmpus Camaquã e docente permanente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

E-mail: renatascherer@ifsul.edu.br

Renata Vanin da Luz

Psicopedagoga Clínica, Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Professora da Sala de Inclusão e Recursos das Altas Habilidades/Superdotação – SMED Porto Alegre.

E-mail: reluzpp@gmail.com

Rosalba Maria Cardoso Garcia

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: rosalba.garcia@gmail.com

Sabrina Gitz

Acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: sabrinagitz97@gmail.com

Sandra dos Santos Andrade

Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação.

E-mail: sandrasantosandrade@gmail.com

Sônia Francisca Mussa Ussene

Doutora em Educação pela UFRGS, docente na Universidade Eduardo Mondlane e coordenadora da Linha de Pesquisa de Política e Gestão da Educação.

E-mail: soniaussene@gmail.com

Susan Stoddard

The Political Context of the Last Decades in the Education of People with Disabilities in the US. Northern Arizona University, College of Education, Flagstaff, Arizona, United States.

E-mail: ses322@nau.edu

Vanir Peixer Lorenzini

Doutoranda em Educação-UFSC. Professora da Universidade do Planalto Catarinense.

E-mail: vanirlp@gmail.com

Victória Jantsch Kroth

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), educadora na Cidade Escola Ayni.

E-mail: victoriajkroth@gmail.com

Virgínia Maria Zilio

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

E-mail: maria.zilio@gmail.com

Índice remissivo

A

altas habilidades 29, 31, 67, 73, 154, 236, 255, 258, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 387, 400
anos iniciais 307, 309, 353, 354, 379, 457, 458, 459, 460, 474
Argentina 26, 115, 120, 130, 131, 132, 154
atendimento 15, 36, 59, 61, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 224, 236, 237, 240, 241, 245, 246, 259, 262, 263, 278, 284, 285, 290, 294, 295, 296, 300, 301, 302, 326, 327, 328, 335, 338, 339, 340, 341, 386, 395, 441, 442, 454, 455, 481
autista 306, 311, 319, 322, 390, 400, 401

B

bebês 283, 285, 286, 291, 292, 293, 295, 297, 298, 299, 300
bilinguismo 344, 345, 346, 347, 348, 349, 352, 353, 355, 359, 360
Brasil 13, 14, 20, 21, 23, 26, 27, 30, 36, 37, 41, 42, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 71, 74, 138, 151, 154, 227, 241, 243, 252, 301, 302, 303, 328, 337, 342, 345, 352, 353, 357, 360, 361, 374, 380, 385, 386, 411, 418, 431, 440, 450, 452, 455, 474, 476, 479
brincar 237, 389, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 437

C

Chile 26, 154, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 176, 177, 178, 179, 479

cidadania 20, 21, 23, 24, 25, 26, 33, 34, 35, 360, 422, 425, 443, 456, 457, 458, 459, 462, 463, 464, 468, 469, 470, 473, 474
Colombia 99, 101, 102, 104, 106, 107, 111, 112, 113, 114
crianças hospitalizadas 402, 403, 404, 406, 410, 413, 414, 417, 418, 455

D

deficiência 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 43, 46, 51, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 78, 98, 100, 115, 117, 118, 131, 138, 139, 145, 149, 150, 152, 154, 160, 162, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 204, 224, 227, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 238, 239, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 295, 296, 297, 298, 301, 309, 312, 315, 363, 364, 365, 366, 367, 379, 380, 383, 384, 386, 393, 400, 401, 426, 427, 430, 432, 435, 436, 442, 443, 457, 458, 459, 460, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474
deficiência intelectual 150, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 260, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 273, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 393
deficiência visual 363, 364, 365, 367, 379, 380

sumário

didático 198, 306, 309, 312, 314, 315, 321, 323, 357, 378, 379	361, 363, 364, 378, 379, 380, 383, 385, 387, 394, 396, 398, 401, 404, 406, 407, 417, 421, 422, 424, 429, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 439, 440, 441, 443, 444, 445, 446, 448, 450, 452, 454, 455, 458, 460, 461, 462, 463, 469, 470, 473, 474, 475
diferença 13, 14, 15, 16, 17, 20, 37, 60, 70, 72, 133, 259, 288, 365, 384, 387, 421, 424, 425, 426, 427, 428, 430, 431, 437, 457, 459, 465, 466, 467, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475	educação bilíngue 52, 344, 345, 346, 349, 351, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361
direito 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 50, 51, 52, 117, 131, 137, 139, 142, 145, 148, 187, 189, 225, 229, 230, 260, 288, 289, 295, 353, 354, 375, 386, 406, 407, 439, 458, 463, 472, 473	educação especial 20, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 52, 55, 56, 67, 72, 74, 78, 135, 136, 138, 146, 255
disabilities 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 154, 158, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221	educação infantil 31, 151, 158, 230, 235, 241, 258, 295, 302, 437
discapacidad 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179	educación 37, 38, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 133, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 220, 221
E	educacional 16, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 37, 44, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 64, 65, 66, 100, 135, 136, 140, 142, 144, 147, 149, 153, 154, 162, 176, 191, 196, 197, 229, 245, 246, 249, 252, 257, 265, 275, 276, 277, 278, 285, 286, 290, 292, 295, 326, 328, 333, 336, 337, 340, 353, 355, 366, 395, 440, 441, 444, 448, 450, 452, 453, 454, 459, 460, 462, 463, 464, 473
educação 13, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 74, 76, 78, 98, 100, 117, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 183, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 199, 204, 221, 225, 226, 228, 229, 230, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 263, 265, 266, 267, 268, 274, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 285, 289, 294, 295, 296, 301, 302, 303, 323, 326, 327, 328, 337, 338, 340, 344, 345, 346, 349, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360,	education 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 114, 133, 139, 143, 145, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 178, 179, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 478
	ensino fundamental 139, 142, 144, 258, 266, 328, 457, 459, 460, 461, 474
	equidade 20, 25, 26, 32, 34, 53, 54, 135, 140, 146, 229, 395, 469, 470

sumário

escola 13, 14, 15, 16, 17, 23, 24, 33, 34, 37, 40, 42, 46, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 65, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 137, 140, 144, 146, 147, 150, 153, 158, 162, 185, 186, 187, 188, 193, 196, 200, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 246, 250, 251, 253, 254, 255, 258, 260, 263, 266, 273, 274, 276, 277, 279, 281, 285, 286, 288, 290, 291, 293, 296, 297, 298, 299, 306, 307, 311, 312, 313, 314, 316, 319, 323, 327, 331, 333, 335, 336, 338, 339, 340, 349, 351, 359, 364, 371, 393, 394, 395, 398, 399, 401, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 428, 430, 431, 434, 435, 436, 440, 441, 442, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 452, 453, 458, 461, 462, 463, 464, 468, 470, 471, 472, 475

escrita 13, 60, 128, 129, 141, 142, 147, 150, 151, 153, 258, 270, 306, 307, 308, 309, 312, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 322, 323, 349, 352, 354, 363, 367, 368, 369, 371, 372, 373, 375, 379, 380, 404, 405, 410, 416, 449

Espanha 22, 204, 228, 450

especializado 59, 146, 169, 189, 254, 258, 284, 285, 286, 287, 288, 291, 292, 293, 295, 297, 298, 299, 300, 386

espectro 314, 390, 391, 393, 400, 401

F

fala 297, 306, 307, 308, 309, 314, 315, 316, 317, 318, 322, 346, 367, 389, 390, 392, 408, 414, 453, 465

H

hospital 411, 413, 417, 440, 441, 443, 447, 448, 450, 451, 452, 453

I

inclusiva 17, 19, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 34, 35, 48, 50, 51, 52, 55, 62, 63, 66, 68, 74,

101, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 120, 130, 133, 135, 142, 144, 153, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 186, 188, 189, 193, 196, 198, 220, 221, 230, 266, 267, 274, 275, 276, 278, 285, 289, 293, 296, 302, 303, 308, 327, 363, 364, 369, 379, 382, 399, 420, 421, 425, 427, 428, 429, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 450, 468

M

Moçambique 182, 183, 184, 185, 186, 191, 192, 194, 195, 197, 199, 200, 201

P

pedagógica 28, 29, 71, 72, 74, 137, 146, 190, 193, 196, 197, 240, 250, 252, 254, 266, 268, 271, 272, 277, 278, 279, 285, 287, 294, 296, 298, 306, 308, 309, 313, 323, 336, 349, 367, 369, 376, 396, 397, 430, 440, 446, 447, 449, 458, 459, 461, 462, 464, 465, 468, 471, 472

peças com deficiência 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 37, 43, 51, 59, 60, 61, 62, 63, 76, 98, 100, 117, 138, 160, 186, 187, 194, 195, 196, 199, 229, 246, 249, 250, 252, 254, 255, 256, 260, 266, 289, 364, 386, 430, 457, 458, 459, 464, 473, 474

políticas 19, 36, 37, 40, 55, 56, 69, 73, 74, 99, 100, 117, 130, 161, 162, 179, 200, 201, 300, 302, 303, 380, 474, 475, 476, 477, 480

políticas de inclusão 13, 14, 16, 40, 42, 47, 51, 53, 61, 64, 115, 117, 227, 301

políticas de inclusión 116, 118, 119, 121, 122, 123, 128, 129, 132

políticas educacionais 19, 37, 100

Portugal 178, 183, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 221

professores 14, 27, 29, 31, 48, 65, 67, 69,
72, 75, 78, 135, 136, 140, 141, 146, 147,
149, 150, 151, 152, 153, 156, 182, 183,
184, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193,
194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201,
220, 224, 225, 226, 228, 231, 242, 253,
254, 255, 256, 257, 266, 267, 273, 293,
294, 295, 297, 303, 328, 333, 335, 336,
337, 339, 340, 345, 353, 356, 357, 358,
360, 363, 367, 368, 371, 394, 399, 443,
450, 451, 452, 457, 459, 460, 461, 467,
468, 469, 470, 471, 472, 473, 474

R

Rio Grande do Sul 71, 201, 266, 281, 283,
284, 285, 288, 291, 297, 300, 301, 303,
304, 345, 401, 403, 404, 410, 411, 427,
431, 458, 474, 476, 477, 478, 479, 480,
481, 482

S

students 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87,
88, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 133, 156, 203,
205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213,
214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221
superdotação 29, 31, 67, 73, 236, 255, 258,
326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333,
334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341,
342, 400
surdos 38, 52, 344, 345, 346, 348, 349,
350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357,
358, 359, 360, 361

U

United States 77, 79, 82, 83, 85, 92, 93, 94,
96, 97, 155, 156, 157, 476, 481

www.pimentacultural.com

A educação das pessoas com deficiência

desafios, perspectivas e possibilidades

