

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN - RS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**GRACIELLY KEITH DE SOUZA GIL**

**ANÁLISE DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA  
APRENDIZAGEM A PARTIR DE NARRATIVAS DE ALUNOS E FAMILIARES**

**FREDERICO WESTPHALEN-RS  
2024**

**GRACIELLY KEITH DE SOUZA GIL**

**ANÁLISE DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA  
APRENDIZAGEM A PARTIR DE NARRATIVAS DE ALUNOS E FAMILIARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen - RS.

Orientador: Dr. Claudionei Vicente Cassol

**FREDERICO WESTPHALEN-RS  
2024**

G392a Gil, Gracielly Keith de Souza  
Análise dos processos de inclusão escolar na perspectiva da  
aprendizagem a partir de narrativas de alunos e familiares / Gracielly Keith  
de Souza Gil. – 2024.  
95 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto  
Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2024.  
Orientador: Dr. Claudionei Vicente Cassol.

1. Educação especial. 2. Autismo. 3. Deficiência Intelectual. 4.  
Inclusão. 5. Atendimento Educacional Especializado. I. Cassol, Claudionei  
Vicente. II. Título.

CDU 37

**GRACIELLY KEITH DE SOUZA GIL**

**ANÁLISE DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA  
APRENDIZAGEM A PARTIR DE NARRATIVAS DE ALUNOS E FAMILIARES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen - RS.

**BANCA DE AVALIAÇÃO**

---

Dr. Claudionei Vicente Cassol  
Orientador - URI

---

Dr. Ir. Paulo Fossatti  
UniLaSalle

---

Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer  
URI

## RESUMO

A deficiência está presente em todas as raças, etnias, gêneros, orientações sexuais, idades e religiões. Mesmo quando os/as alunos/as com deficiência frequentam a escola, um currículo que não foi adaptado às suas necessidades pode significar que não têm o mesmo acesso à educação que seus/suas colegas, denotando, neste estudo, a importância dessas reflexões para a CAPES, a universidade e as instituições de ensino. Todas as crianças e jovens têm direito ao acesso a uma educação que responda às suas necessidades. Nessa perspectiva, a dissertação tem o objetivo analisar processos de inclusão escolar na perspectiva da aprendizagem a partir de narrativas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI) e de seu núcleo familiar, envolvidos diretamente com a Educação Especial, com a finalidade de ver as dificuldades vivenciadas por alunos/as e as práticas pedagógicas que potencializam o aprendizado, a construção do conhecimento. A metodologia para a realização da pesquisa segue cunho qualitativo-dissertativo a partir de fontes bibliográficas e documentais, aliadas a uma pesquisa de campo com formulário de entrevistas, tendo como estratégia metodológica para coleta de dados, as narrativas de estudantes e de seu núcleo familiar, com roteiro semiestruturado, aprovado pelo comitê de ética. Os resultados acerca da histórica problemática dos processos de inclusão escolar na perspectiva da aprendizagem, mostrou-se de acordo com as narrativas de mães de alunos com autismo e deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncionais, que expressaram a não eficácia dos atuais métodos e abordagens utilizados nos processos de aprendizagem e construção do conhecimento de seus/as filhos/as nas classes regulares. Foi constatada a relevância do AEE para os estudantes com TEA na etapa de inclusão, e a importância do/a educador/a estar ciente das dificuldades específicas de cada aluno/a, visando aprimorar suas habilidades, identificando, dessa forma, os obstáculos individuais no ambiente escolar, por meio de métodos pedagógicos inovadores.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Narrativas. Aprendizagem. TEA/DI. Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

Disability is present across all races, ethnicities, genders, sexual orientations, ages and religions. Even when students with disabilities attend school, a curriculum that has not been adapted to their needs can mean that they do not have the same access to education as their peers, denoting, in this study, the importance of these reflections for the CAPES, the university and educational institutions. All children and young people have the right to access an education that meets their needs. From this perspective, the dissertation aims to analyze school inclusion processes from the perspective of learning based on narratives of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Intellectual Disability (ID) and their family members, directly involved with Special Education, with the purpose of seeing the difficulties experienced by students and the pedagogical practices that enhance learning and the construction of knowledge. The methodology for carrying out the research follows a qualitative-dissertative nature based on bibliographic and documentary sources, combined with field research using an interview form, using the narratives of students and their families as a methodological strategy for data collection. with a semi-structured script, approved by the ethics committee. The results regarding the historical problem of school inclusion processes from the perspective of learning were in agreement with the narratives of mothers of students with autism and intellectual disabilities in the Specialized Educational Service (AEE), in the Multifunctional Resources Room, who expressed the non-effectiveness of the current methods and approaches used in the learning and knowledge construction processes of their children in regular classes. The relevance of AEE for students with ASD in the inclusion stage was noted, and the importance of the educator being aware of the specific difficulties of each student, aiming to improve their skills, thus identifying individual obstacles in the school environment, through innovative pedagogical methods.

**Keywords:** Special Education. Narratives. Learning. TEA/DI. Specialized Educational Service.

## LISTA DE SIGLAS

APAE's	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESPE	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CORDE	Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DI	Deficiência Intelectual
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FIBIEX	Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PDC	Pessoas com Deficiência
PEI	Plano Educacional Individualizado
SEESPE	Secretaria de Educação Especial
SciELO	Scientific Electronic Library Online
URI	Universidade Regional Integrada do Ato Uruguai e das Missões
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 METODOLOGIA .....</b>	<b>18</b>
2.1 Procedimentos metodológicos .....	18
2.1.1 Estado do conhecimento científico .....	22
2.1.2 Pesquisa empírica.....	19
<b>3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>27</b>
3.1 Desenvolvimento sócio-histórico e cultural da educação especial .....	27
3.2 Educação Especial no Brasil: aspectos históricos.....	29
3.3 Da segregação à inclusão.....	33
<b>4 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A INCLUSÃO .....</b>	<b>37</b>
4.1 Conceito de inclusão: compreensões necessárias .....	37
4.2 Base legal para o movimento de inclusão no Brasil .....	41
<b>5 O/A PROFESSOR/A E A ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO: ACOLHIDA, EQUIDADE E APRENDIZADO .....</b>	<b>45</b>
5.1 Em busca de soluções para uma inclusão efetiva: humanismo e conhecimento .....	52
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>56</b>
6.1 As vozes que querem ser ouvidas .....	56
6.1.1 Família A – TEA.....	56
6.2.2 Família B - TEA.....	58
6.2.3 Família C - deficiência intelectual e TDH.....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>
<b>APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO.....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE). 81</b>	
<b>APÊNDICE D - FORMULÁRIO DE PESQUISA SEMI ESTRUTURADO .....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXO A – RESOLUÇÃO Nº 466/2012 E ESOLUÇÃO Nº 510/16 QUE DISPÕE SOBRE A ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO EM QUESTÃO.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO B – PARECER CNE/CP N. 50/2023.....</b>	<b>87</b>

# 1 INTRODUÇÃO

A escola tem assumido funções cada vez mais complexas e, ao mesmo tempo, necessárias para ensinar/educar, por vezes precisando se envolver nas questões sociais de estudantes e famílias. Para isso exige a participação de toda a comunidade escolar na condição de autores/as<sup>1</sup> e atores/atrizes de um projeto pedagógico que garanta inclusão, permanência e aprendizagem. Faz-se necessário, nesse contexto de mudanças, pensar em propostas educacionais que possam garantir e assegurar – como direito público – o acesso igualitário das crianças, adolescentes, jovens e adultos nas instituições públicas de ensino. Todos e todas têm o direito de se apropriar dos bens culturais historicamente acumulados (Saviani, 2011) e de construir conhecimentos com amplitude crítica e reflexiva (Kivirand *et al.*, 2020).

Conforme defendido por Oliveira (2018), a educação inclusiva deve ser voltada para a totalidade dos indivíduos, considerando, acima de tudo, a diversidade presente no ambiente escolar e, em especial, na sala de aula. Nesse sentido, busca-se a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada aluno/a, visando ao seu crescimento e desenvolvimento cognitivo, motor, social, cultural e humano em todas as suas dimensões.

O tema da inclusão escolar, em suas diversas abordagens, ainda gera dúvidas sobre sua efetiva aplicação no ambiente escolar e, por vezes, acaba resultando em exclusão devido a divergências na compreensão e nos objetivos estabelecidos. Em muitas conversas, quando se discute esse assunto, há uma tendência ao julgamento, associando a inclusão escolar apenas ao suporte de pessoas com deficiências físicas, intelectuais, auditivas, visuais, motoras, ou com transtornos globais, o que acaba estabelecendo uma divisão entre esses indivíduos e os considerados "normais", criando assim uma segregação dentro da própria escola (Kivirand *et al.*, 2020).

Acerca do conceito em relação ao tema inclusão, compreendendo a reflexão de Mantoan (2017, p. 65),

---

<sup>1</sup> Ao longo da Dissertação foi desenvolvido esforço de utilizar linguagem inclusiva, ainda que binária. Compreendemos que esse movimento se faz necessário porque a temática central versa sobre inclusão escolar e o texto precisa ser coerente entre o que estuda, defende e a forma como se expressa, como se manifesta, como comunica, pois, dessa forma, já contém uma teoria metodológica e pedagógico-educativa, como compreende Claudinei Vicente Cassol (2022).

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

Diante disso, é necessário fazer uma reflexão sobre o papel docente no processo de inclusão, uma vez que é um dos principais agentes na implantação efetiva deste direito. Partindo da ideia de que, discutir a educação de pessoas com deficiência implica em discutir também o sentido da educação como um todo, é importante dizer que a Educação Especial não é uma modalidade à parte, desvinculado da educação regular, pois, falar do processo de Inclusão é falar de todos/as os/as alunos/as do ensino comum, sem distinção.

Desta forma, quaisquer que sejam suas crenças, opiniões e perspectivas sobre o movimento de inclusão, os/as professores/as não devem omitir-se das discussões acerca da mudança de paradigma pela qual passa a educação brasileira, pois ressaltamos que a participação efetiva nesta luta, fará toda diferença (Mantoan, 2017).

De acordo Magnússon (2019) inclusão é uma questão desafiadora e atual para a sociedade em geral, uma vez que existem preconceitos presentes, exigindo assim uma grande atenção, compreensão e respeito. Devemos compreender que a integração não se restringe apenas às crianças com deficiência, mas a todos/as aqueles/as que são marginalizados/as ou discriminados/as. A Educação Inclusiva é frequentemente vista como uma evolução da escola integrativa. Na realidade, não se trata de uma evolução, mas sim de uma quebra com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva pressupõe o respeito pelas diferentes culturas, habilidades e potenciais dos/as alunos/as. Acreditar na escola como uma comunidade educativa, promove um ambiente de aprendizagem diversificado e de qualidade tanto científica quanto humanista. Trata-se de uma escola que reconhece as discrepâncias, trabalhando o desenvolvimento humano e proporcionando dignidade.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 205, assegura que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante disso, é necessário fazermos uma reflexão sobre o papel docente no processo de inclusão, uma vez que é um dos principais agentes na implantação efetiva do direito à educação ao acolher cada aluno e cada aluna em sua subjetividade, suas diferenças e particularidades.

De posse da ideia de que, discutir a educação de pessoas com deficiência implica em discutir também o sentido da educação como um todo – formal, não-formal e informal –, é

importante dizer que a Educação Especial não é uma modalidade à parte das demais, ou seja, desvinculada da educação regular. Pensar o processo de inclusão é ocupar-se de todos os alunos e todas as alunas que acessam a escola, que desejam estar nela e que têm o direito de ocupar tal local privilegiado para aprender, sem distinção. Nas palavras de Marsha Forest e Jack Pearpoint (1997, p. 138-41), pesquisadores/as canadenses na área:

Inclusão não trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola esta é apenas a menor peça do quebra-cabeça. Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade. [...] Inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo. [...] Inclusão é reconstruir nossos corações e nos dar as ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global.

O interesse pelo assunto em abordagem nesta pesquisa resulta da vontade de contribuir com caminhos para intervenção da realidade do ensino dos alunos e das alunas com deficiência. Esse modo de compreender e conduzir a aprendizagem parte das análises das narrativas de experiências, vivências e demandas de estudantes que participam da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola 01 no município de Rondonópolis – MT.

Esse movimento entra em cena ao considerar a Educação Especial como uma modalidade de ensino, parte integrante da educação básica do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), no artigo 59, preconiza que, os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender as necessidades, assegurar a terminalidade específica àqueles e àquelas que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e, no artigo 37, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996). É nesse mesmo aspecto que, em 1999, o Decreto Lei nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (Brasil, 1989), ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD), define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

No Brasil, a questão da inclusão está baseada na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) que prevê, em seu artigo 59, a importância da formação de professores/a para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, conforme demonstra o fragmento: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

No mesmo sentido, nos incisos XVIII e XIV do artigo 28 da Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), temos a busca pela concretização da inclusão em todos os níveis da educação, em especial, com a garantia de acesso à Educação Superior e a formação de professores/as, com vistas a garantir a preparação desses profissionais para atuação:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

(...)

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que, “[o]s sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001)”.

Ao discutir o tema “Processos de inclusão escolar na perspectiva da aprendizagem a partir de análises das narrativas”, por meio da coleta de respostas a questões formuladas em formulário aberto, desenvolvo<sup>2</sup> um esforço para esclarecer a ideia do trabalho do/a professor/a aí envolvido/a. A Educação Especial não trata de algo desvinculado da educação regular, das práticas, à qual os/as professores/as participam tanto do ato de ensino coletivo quanto do ensino individualizado, das construções diferenciadas do conhecimento para os/as alunos/as com deficiência. Ressaltamos que, o/a professor/a não pode trabalhar sozinho/a, precisa de uma equipe/rede de apoio. Também se faz necessário, entre outras atenções, o financiamento da

---

<sup>2</sup> Em alguns momentos deste título e da Metodologia, a mudança do foco narrativo se faz necessária, pois a referência é específica à atuação profissional da pesquisadora. O texto todo se desenvolve em primeira pessoa do plural, mas, particularmente, na justificativa, há a necessidade de marcar a inserção pessoal que exige a alteração para a primeira pessoa do singular. Esse movimento é perceptível e evidente, o que dispensa, em nossa compreensão, o alerta a cada momento em que a experiência pessoal de Gracielly Keith de Souza Gil se faz presente no texto.

educação pública, formação docente, recursos e espaços pedagógicos de qualidade (Kivirand *et al.*, 2020).

A educação inclusiva tem sido uma questão-chave controversa na educação em todos os níveis há algum tempo. A importância da educação inclusiva, tanto para resultados educativos positivos como para um imperativo moral, tem sido amplamente reconhecida, e a educação inclusiva tem sido reconhecida e articulada como um direito humano fundamental de cada pessoa (ONU, 2016).

Inspirados nas ideias de justiça social, na Convenção sobre os Direitos da Criança e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), países europeus desenvolveram políticas e implementaram práticas para promover a educação inclusiva (Arcidiacono; Baucal, 2020; Nelis; Pedaste, 2020). Consequentemente, mais crianças com necessidades educativas especiais estão aprendendo com seus/suas colegas em escolas regulares e o número de escolas especiais diminuiu. Embora esta seja uma tendência em diferentes países, existem vários desafios. Mais notavelmente, ainda não existe uma compreensão clara da educação inclusiva. Investigadores/as, decisores/as políticos/as e formadores/as de professores/as têm entendimentos diversos (Kivirand *et al.*, 2020), que vão desde a ideia de que a educação especial é em si uma forma de educação inclusiva, até à observação de que a maioria das crianças aprende em conjunto, num ambiente inclusivo. Magnússon (2019) concluiu que as implementações, interpretações e definições do conceito variam muito tanto na investigação como na prática, entre países e mesmo dentro deles.

Estes diferentes discursos estão presentes em diversas sociedades, mas os debates são mais acalorados em contextos que mais recentemente começaram a implementar práticas de educação inclusiva, como o Brasil. Uma das razões para tantos desafios neste último contexto é a experiência passada de um sistema educativo fortemente segregado. Este contexto histórico é iluminado nas opiniões dos/as alunos/as e familiares (Mantoan, 2017).

E, no entanto, mesmo entre os/as defensores/as da educação inclusiva, não é raro que alguns/mas alunos/as sejam considerados/as “demasiados deficientes” para serem incluídos/as. Nesta investigação baseio-me nas opiniões e experiências vividas por três famílias, que identificam os/as seus/suas filhos/as como tendo sido rotulados com deficiências “graves e múltiplas”. Pergunto o que significa inclusão para estes familiares e se a educação inclusiva é importante para eles? Com base nestas perspectivas das mães, a noção de educação inclusiva para todos/as é realista e desejável ou apenas idealista? As perspectivas

dos/as participantes da investigação têm implicações para a concretização do direito à educação inclusiva?

A presente pesquisa é uma abordagem importante para o meio acadêmico, pois por meio de análises das narrativas de estudantes com Transtorno do Espectro Autismo e Deficiência Intelectual e pessoas de seu núcleo familiar, envolvidos/as diretamente com a Educação Especial, debate as dificuldades vivenciadas na trajetória escolar e repensa práticas pedagógicas que potencializem o aprendizado e a construção do conhecimento.

A metodologia narrativa propicia momento democrático, espaço para que ecoem as vozes plurais de alunos/as com deficiência, seus clamores de sensibilização dos processos desenvolvimento das práticas pedagógicas e suas demandas. Tal sensibilização e participação nas definições das políticas públicas devem ser garantidas com a formação dos/as professores/as das salas regulares na área da Educação Especial e com o investimento de materiais pedagógicos que favorecem estratégias para o aprendizado e a formação integral.

Com isso as ações das Secretarias de Educação – Municipal e Estadual – precisam alinhar a qualificação docente com atuação nas salas regulares. Profissionais da Educação Infantil e Anos Iniciais precisam ter formação para observar e identificar as limitações cognitivas e comportamentais das crianças e, assim, ter a segurança de encaminhar para diagnósticos com profissionais especializados/as, visto que, quanto mais precoce for realizado o diagnóstico, mais será possível ofertar para o desenvolvimento das crianças.

A partir daí vem o apoio da rede pública em relação às famílias que, buscam por diagnósticos médicos para seus/suas filhos/as. As escolas precisam de suportes e parcerias para realizar essa ponte direta com a saúde pública e, viabilizar o processo que por sua vez se torna longo e em alguns contextos inacessíveis. Além disso, o atendimento que as crianças recebem na escola e o planejamento que é elaborado, especificamente para ela, as estratégias adotadas e as atividades extraclasse, necessitam ser personalizadas para sua deficiência. Todas as ações que são propostas para esses/as alunos/as precisam ser pensadas individualmente para cada especificidade.

Desse modo, o presente estudo se faz relevante ao trabalhar com pesquisa a partir de narrativas de crianças com Autismo e Deficiência Intelectual, no atendimento em escolas públicas. Acreditamos que a educação inclusiva produz resultados sociais e acadêmicos superiores para todos/as os/as alunos/as. Além disso, a investigação apresenta resultados acadêmicos e sociais das crianças que, em ambientes totalmente inclusivos são, sem exceção, melhores do que em ambientes segregados ou parcialmente segregados, como por exemplo,

“salas de aula de recursos”. Infelizmente, a educação segregada continua a ser uma prática por razões históricas sugerida às famílias e a educadores/as como uma opção apropriada, apesar de praticamente não ter base evidentes com mais consistências (Magnússon, 2019; Kivirand *et al.*, 2020; Arcidiacono; Baucal, 2020; Nelis; Pedaste, 2020).

A partir da análise epistemológica pautada num processo de inclusão escolar eficiente, nota-se que, atualmente no Brasil, estamos vivenciando um período de transição entre inclusão e integração, dois conceitos que frequentemente são confundidos. No entanto, é importante ressaltar que a inclusão se refere a uma inserção sem restrições, enquanto a integração envolve uma admissão parcial e condicionada às capacidades individuais. No âmbito educacional, é responsabilidade da escola se adaptar às necessidades dos/as alunos/as, em vez de exigir que se encaixem em um padrão preestabelecido. Ao reconhecer sua própria singularidade, cada indivíduo lida com suas limitações, sejam mentais, físicas ou psicomotoras - e desenvolve seu próprio conhecimento, construindo sua identidade. O conhecimento é adquirido de acordo com as oportunidades que surgem e é sabido que as necessidades especiais são uma realidade em qualquer sociedade, mas a relação entre o agravamento dessas necessidades e a população em extrema pobreza é evidente (Nelis; Pedaste, 2020).

Dentro do contexto da inclusão escolar, ao discutir a educação inclusiva, geralmente se associa a ideia de uma educação especial de qualidade, o que leva a crer que somente escolas voltadas exclusivamente para Educação Especial são inclusivas, sem considerar que tanto as escolas regulares públicas quanto privadas também atendem alunos/as com necessidades especiais. Portanto, é fundamental uma compreensão mais ampla sobre inclusão nas instituições de ensino, pois nesses ambientes o atendimento é voltado para todos/as os/as estudantes, levando em conta suas diferenças e demandas individuais. Acerca da compreensão de inclusão, compreendemos o processo de promoção da acolhida e da garantia do acesso à educação de qualidade, independente das diferenças dos/as estudantes. Como refere Veríssimo (2021, p. 13), a escola “deverá acolher a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais emocionais, linguísticas e culturais”.

Portanto, muitas organizações enfrentam dificuldades para lidar com os desafios da inclusão, uma vez que não possuem preparo adequado e qualificação suficiente para acolher as crianças. Acabam criando barreiras que dificultam a efetivação da inclusão. Outro obstáculo surge devido aos custos envolvidos não apenas com profissionais capacitados/as, mas também com a adequação estrutural necessária para receber os/as alunos/as com

necessidades especiais (Magnússon, 2019; Kivirand *et al.*, 2020; Arcidiacono; Baucal, 2020; Nelis; Pedaste, 2020).

Diante deste contexto, surgem algumas problemáticas que fomentam nossa investigação: como visibilizar o/a aluno/a com deficiência e considerar suas demandas, suas necessidades no processo de ensino-aprendizagem, apontando elementos a serem discutidos pelos/as profissionais da educação? Como ocorre, na perspectiva dos/as alunos/as, o processo de ensino aprendizagem de indivíduos com deficiência? Seria possível propiciar um espaço para que ecoem as vozes dos/as alunos/as com deficiência que possa servir de referência para a sensibilização das práticas pedagógicas?

A partir das experiências vivenciadas ao longo da trajetória como professora da Educação Especial, um problema que se repete nos sistemas de educação, inclusive nos que ministram um excelente ensino às crianças com deficiência e transtornos é a falta de modelos. Estudantes precisam de oportunidades de se relacionar com adultos/as com deficiência para que possam basear suas experiências em algo real e também para que possam contribuir para definir as políticas públicas que os/as afetam ao longo de sua vida. Os sistemas de ensino devem, portanto, procurar contratar professores/as especializados/as para atuarem com o público da educação especial e os/as qualificar permanentemente.

Diante das barreiras enfrentadas pelos/as alunos/as com deficiência para se inserirem nas escolas, surgiu a iniciativa de dar destaque a essa questão com ênfase em crianças com TEA e DI, visando apresentar a falta de empatia e discriminação, além da falta de estrutura das instituições de ensino, que são os principais fatores que contribuem para a não inclusão, em nossa compreensão. Isso inclui a redução da autoestima, o *bullying*, a exclusão social e, conseqüentemente, a evasão escolar e o não aprendizado ou sua precarização.

A pesquisa tem como objetivo estudar, por meio de análises das narrativas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI) e de seu núcleo familiar, envolvido diretamente com a Educação Especial, as dificuldades vivenciadas por alunos/as e as práticas pedagógicas que potencializem o aprendizado, na construção do conhecimento. De maneira específica, coletar narrativas a partir da vivência escolar inclusivas de estudantes e familiares envolvidos/as com a Educação Especial; analisar as narrativas de estudantes com TEA e DI e seu núcleo familiar, para compreender suas necessidades e anseios no processo de ensino e aprendizagem e pensar técnicas, estratégias e metodologias de ensino e, ao final, refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, através das

narrativas de alunos/as com TEA e DI e de documentos orientativos do Estado do Mato Grosso para o público da Educação Especial.

A pesquisa bibliográfica utilizou-se de pensadores e artigos científicos recentes sobre a temática, como Magnússon (2019), Kivirand *et al.* (2020), Arcidiacono; Baucal, (2020); Nelis; Pedaste, (2020), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Pessotti (1984), Fonseca (1995), Batista (1997), Mantoan (1997), Sasaki (2002).

A pesquisa se encontra dividida em seis capítulos, assim dispostos: 1 – Introdução que compreende esta parte do texto na qual se apresentam os itens pertinentes à realização do estudo, como: problema, objetivos e justificativa; 2 – Metodologia. Neste capítulo se desenvolve a exposição do percurso metodológico do estudo empírico, pautado na construção do instrumento e do TCLE, e a forma que foram analisados os dados, assim, como os aspectos éticos do estudo e o delineamento da parte teórica de sustentação das análises; 3 – A Educação Especial: contextualização. São descritos diferentes pontos de vista em relação às reflexões e informações para auxiliar na compreensão da educação inclusiva no Brasil e do contexto histórico, político e social; 4 – A Pessoa com Deficiência e a Inclusão. Neste capítulo são apresentadas as conquistas estabelecidas pela legislação brasileira e os esforços para sua aplicação com demonstração de avanços para a participação ativa das pessoas com deficiência em diferentes áreas da sociedade; 5 – O/A professor/a e a escola no processo de inclusão: acolhida, equidade e aprendizado. Neste momento, o texto aborda que é fundamental a educadores/as buscar constantemente capacitação e aprimoramento para atuar na mediação do processo de ensino e de aprendizagem no esforço de garantir uma educação inclusiva que respeite as singularidades e necessidades individuais dos/as alunos/as com deficiência; 6 – Resultados e Discussão, reservado para apresentar a visão de três mães que convivem com as dificuldades no processo de ensino aprendizagem de seus filhos. Após, há uma parte dedicada às Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

## **2 METODOLOGIA E REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa é de cunho qualitativo-dissertativo e bibliográfico-documental, aliada a uma pesquisa de campo, tendo como estratégia metodológica para coleta de dados, as narrativas de estudantes e de seu núcleo familiar. Os dados das narrativas foram colhidos através de formulário aberto, em seguida foram transcritos e analisados no período de dois meses a contar da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com número de protocolo 6.495.913, da Universidade Regional Integrada do Ato Uruguai e das Missões (URI), campus de Frederico Westphalen-RS, Brasil (Apêndice A). Os formulários foram entregues em mãos, somente após o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) serem assinados (Apêndice B e C).

Para compreensão da base teórica que sustenta a presente metodologia de pesquisa, trabalhamos com Clandinin e Connely (2000, p. 20) que definem, pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” em um processo de colaboração entre os/as participantes. A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o/a investigador/a pode encontrar informações para entender determinado fenômeno. Os relatos podem ser obtidos por meio de coletas de dados: através de formulários estruturados e abertos para possibilitar apontamentos que não estejam contemplados no instrumento de pesquisa. É nesse sentido que organizamos a metodologia para esta pesquisa com esta estrutura.

Elegemos a pesquisa de narrativas para que, a partir das vivências dessas pessoas com TEA e DI, seja analisada a trajetória escolar do ponto de vista dos sujeitos envolvidos e das categorias definidas como centrais: Educação Especial na Escola Pública; os desafios na aprendizagem dos/as alunos/as com deficiência; narrativas em Educação Especial; Processo de Ensino aprendizagem de alunos/as com deficiência e Práticas pedagógicas com alunos/as da Educação Especial. Desse modo, espera-se ser possível identificar os temas de investigação ou categorias de investigação: processos de inclusão escolar na perspectiva da aprendizagem. O movimento, então, de investigação se deu a partir das narrativas que contém o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na Educação Especial da Sala de Recursos Multifuncionais, pois através de suas experiências foi possível analisar as sensações em relação ao processo de aprendizado dos alunos e familiares da Educação Especial, em atendimento na Sala de Recursos.

## 2.2 SOBRE A PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa teve como *locus* o serviço de AEE em Salas de Recursos Multifuncionais da Escola 01, no município de Rondonópolis-MT, na qual atuo como professora da Educação Especial. Os/As participantes da pesquisa são crianças com deficiência e transtornos. Mais particularmente, buscamos um recorte sobre as experiências das vivências escolares dos/as alunos/as com os/as quais desenvolvo o meu trabalho na perspectiva da aprendizagem, como indicado na justificativa e nos objetivos. Para a pesquisa foram colhidas narrativas diretamente com três alunos e suas, respectivas, mães.

O universo de alunos/as com os quais desenvolvo a minha atividade profissional compõe-se de um total de sete estudantes com frequência, dos/as quais, três são Autistas e quatro têm Deficiência Intelectual. Desses, selecionamos quatro participantes para a pesquisa a partir dos critérios definidos como mais adequados para o desenvolvimento desta pesquisa e que melhor respondem às questões e objetivos: 1) concordância do/a estudante e de alguém responsável, 2) possibilidade de participação do núcleo familiar nas narrativas, 3) 50% dos/as estudantes participantes da pesquisa, com Autismo; 4) 50% dos/as estudantes participantes da pesquisa, com Deficiência Intelectual. Em caso de desistência, outro/a estudante com mesmo perfil, e foram convidados para manter a proporcionalidade de 57% de estudantes pesquisados/as em relação ao total de estudantes matriculados/as e frequentando. A justificativa para não realizar a pesquisa com todos/as os/as alunos/as matriculados/as na Sala de Recursos, decorre da dificuldade de análise das narrativas, visto a exiguidade do tempo.

Os participantes da pesquisa foram selecionados aleatoriamente a partir de quem frequenta a sala AEE entre aqueles/as que desejaram participar. Após o aceite, foram devidamente informados bem como às suas mães ou responsáveis sobre os objetivos da pesquisa de analisar a realidade com que cada uma dessas deficiências e transtornos enfrenta as dificuldades no processo de aprendizagem e como gostariam que se desenvolvesse esse processo. Deixo claro que cada sujeito, independente da deficiência e transtorno que possui, é um sujeito único e com especificidades individuais.

Os sujeitos da pesquisa através de formulário proposto para este estudo, são estudantes, mas como são narrativas e devido às dificuldades de cada estudante, também as mães, foram convidadas a participar em parceria com seu filho. A escolha dos dois alunos com deficiência se deu em função da necessidade de estudar, por meio das narrativas, as

dificuldades vivenciadas na trajetória escolar de alunos/as com deficiência e a necessidade de repensar as práticas pedagógicas docentes. Portanto, as narrativas foram construídas no coletivo.

Neste ponto da apresentação da metodologia, fez-se importante explicar acerca do AEE, para facilitar a compreensão do funcionamento, estrutura e relevância da ação pedagógica, do trabalho de inclusão e da dinâmica da pesquisa com coleta de dados, denominada de narrativas colhidas a partir de formulário aberto.

Conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Os sistemas de ensino devem matricular os/as alunos/as com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos/as alunos/as, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares.

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação. O público-alvo do AEE é composto por:

a) Alunos/as com deficiência: aqueles/as que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os/as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Deficiência Intelectual, Física, Auditiva, Surdez, Baixa Visão e Cegueira);

b) Alunos/as com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles/as que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos/as com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação TEA;

c) Alunos/as com altas habilidades/superdotação: aqueles/as que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Esse atendimento é regulamentado pela legislação, conforme explicamos: o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos e todas à educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008 (Brasil, 2008), que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CORDE, 2008), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

De acordo com o Decreto n. 6.571/08 (Brasil, 2008), os/as alunos/as público-alvo da educação especial serão contabilizados duplamente<sup>3</sup> no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no AEE, conforme registro no Censo escolar/MEC/INEP do ano anterior. Dessa forma, são contempladas: a) Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública; b) Matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública; c) Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado público; d) Matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos.

Os alunos dessa pesquisa participam do AEE da Sala de Recursos Multifuncionais da escola 01 no município de Rondonópolis-MT. Essa sala é considerada uma sala pólo, pois está no perímetro central da cidade e atende mais cinco outras escolas que não possuem atendimento próprio.

---

<sup>3</sup> Para efeito de investimento em educação, estudantes matriculados em classe comum em Atendimento Educacional Especializado, possuem dois registros no Censo Escolar: um em cada modalidade de ensino. Desse modo a escola recebe recursos diferenciados para os atendimentos.

O material da pesquisa ficará guardado por cinco anos após a divulgação das análises na dissertação de mestrado. Cada sujeito participante da pesquisa receberá cópia digital da dissertação assim que, defendida em banca de sessão pública na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen-RS e, expressar desejo de tê-la impressa.

Nas perguntas do instrumento (Apêndice D), a pesquisadora conduziu alguns questionamentos padrões previstos, para que os sujeitos da pesquisa respondam como foi e como tem sido o processo de ensino e aprendizagem durante sua trajetória escolar. Também, questiona sobre as sensações que cada participante tem em relação à escola inclusiva, aos seus processos de aprendizado e vivências.

Numa perspectiva ampla do contexto sociocultural e cognitivo, o estudo compreende a característica de método de coleta de dados de narrativas, pois facilita a participação de estudantes com TEA e DI e do núcleo familiar. Considera-se que nesses procedimentos de coleta de narrativas, o foco são as vivências dos sujeitos com deficiência sobre as práticas de aprendizagem propostas para ser possível sugerir técnicas, estratégias e metodologias e, de algum modo, inovações pedagógicas, como estratégias de ensino e de aprendizagem.

### **2.3 ACERCA DA REVISÃO DE LITERATURA**

A pesquisa denominada Revisão de Literatura, é apresentada como Estado do Conhecimento ou Estado da Arte e tem o objetivo de efetuar um levantamento das produções acerca da temática da presente dissertação. Se realizou em duas bases de dados nacionais, sendo uma o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a outra, a plataforma de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO). O levantamento tem se desenvolvido desde o mês de junho de 2022, através dos descritores definidos a partir da temática de interesse para a dissertação.

O recorte temporal foi compreendido entre 2018 e 2022 (cinco últimos anos), analisando diversos/as autores/as, diversos/as orientadores/as e diversas bancas na grande área do conhecimento de Ciências Humanas, na área de avaliação de educação, área de concentração em educação e programas de educação de várias instituições e bibliotecas. Ao usar o primeiro descritor “Educação Especial na Escola Pública” e refinamento dos dados a partir dos filtros para recortes, o resultado obtido mostra 2.275 teses de doutorado. Usando os

mesmos refinamentos, mas desta vez pesquisando em nível de ‘Mestrado’, obteve-se o resultado de 5.425 dissertações.

Na segunda busca utilizamos as combinações dos descritores “Educação Especial na Escola Pública” AND “Os desafios na aprendizagem dos alunos com deficiência” e os mesmos refinamentos foi obtido um resultado de 2.938 teses de doutorado. Usando os mesmos refinamentos, mas desta vez pesquisando Mestrado, o retorno mostrou o resultado de 5.346 dissertações.

Na terceira busca utilizamos as combinações dos descritores assim definidos: “Educação Especial na Escola Pública” AND “Os desafios na aprendizagem dos alunos com deficiência” AND “Narrativas em Educação Especial” e para os mesmos critérios de refinamento dos dados. O retorno nos apresenta um resultado de 2.941 teses de doutorado e, com os mesmos refinamentos, mas desta vez pesquisando Mestrado, obtivemos o resultado de 5.351 dissertações.

Na quarta etapa de busca, utilizamos as combinações dos descritores assim definidos: “Educação Especial na Escola Pública” AND “Os desafios na aprendizagem dos alunos com deficiência” AND “Narrativas em Educação Especial” AND “Processo de Ensino aprendizagem de alunos com deficiência” e para o refinamento dos dados, os mesmos critérios definidos. Os resultados apresentam 2.958 teses de doutorado e, usando dos mesmos refinamentos para dissertações de Mestrado, a mostra obteve 5.367 dissertações.

Na segunda fase, quinta busca, recomeçamos as buscas usando o segundo descritor: “Os desafios na aprendizagem dos alunos com deficiência”. Seguimos os mesmos refinamentos e obtivemos um resultado de 2.159 teses de doutorado. Usando os mesmos refinamentos, mas desta vez pesquisando Mestrado, obtive o resultado de 3.958 dissertações.

Na sexta etapa, buscamos combinar os descritores “Os desafios na aprendizagem dos alunos com deficiência” AND “Narrativas em Educação Especial”. Adotamos, por definição, os refinamentos já instruídos neste projeto. Como retorno, 01 tese de doutorado e, ao usando os mesmos refinamentos, mas desta vez pesquisando Mestrado, 05 dissertações.

Na sétima busca combinamos os descritores “Os desafios na aprendizagem dos alunos com deficiência” AND “Narrativas em Educação Especial” AND “Processos de Ensino aprendizagem de alunos com deficiência”. Com os mesmos refinamentos, nenhuma tese de doutorado e 01 dissertação com o título “*Cartografando a escolarização na escola comum: pistas em narrativas que compõem o cenário da inclusão escolar*”, de Lorryne Hewellen

Cristino Ribeiro, de 2021, produzida na Universidade Federal do Espírito Santo, no programa de Educação.

Na oitava busca, com as combinações dos descritores definidas com “Os desafios na aprendizagem dos alunos com deficiência” AND “Narrativas em Educação Especial” AND “Processos de Ensino aprendizagem de alunos com deficiência” AND “Práticas pedagógicas com alunos da Educação Especial”, e os refinamentos de dados adotados como padrão neste projeto, nenhuma tese de doutorado retornou, da mesma forma que nenhuma dissertação.

#### **Quadro 1 – Combinação dos termos de busca.**

DESCRITORES
“Educação Especial na Escola Pública”
“Os desafios na aprendizagem dos alunos com deficiência”
“Narrativas em Educação Especial”
“Processo de Ensino aprendizagem de alunos com deficiência”
“Práticas pedagógicas com alunos da Educação Especial”

Fonte: autora (2023).

Observa-se, portanto, que o número de estudos produzidos com a temática da ‘Educação Especial’, diminuiu expressivamente quando são combinados o termo “Narrativas”, evidenciando como as narrativas de vida são pouco priorizadas nas pesquisas desenvolvidas. Neste ponto, esse estudo tem um caráter inovador e mais inclusivo, já que procura trazer as vivências e experiências dos envolvidos diretamente no processo analisado.

Ao analisarmos os trabalhos, estabelecemos como critérios de inclusão, os trabalhos que mais se assemelham com a problemática ou que tenha alguma narrativa de alunos/as com deficiência e transtornos no processo de escolarização na perspectiva inclusiva e de exclusão todos os demais trabalhos (teses, dissertações e artigos) que não enfrentem efetivamente, em seus títulos a perspectiva das narrativas.

Com relação aos títulos das pesquisas, é importante ressaltar o estado de São Paulo, o qual contempla um estudo publicado com o título “*A melhor escola em que estudei era a que me respeitava: perspectivas de pessoas com deficiência intelectual acerca de seus processos de escolarização*”, da autora Leticia Paloma de Freitas Pereira Silva, e o estado de Amazonas, com o título “*Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente*”, da Pollianna Garcia dos Anjos,

são dois trabalhos com afinidade e potencial contribuição para a presente pesquisa. Os trabalhos selecionados compõem o referencial para o diálogo com os resultados obtidos.

Para continuarmos as buscas, outro endereço de buscas foi selecionado: repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para efetivar as buscas, ajustamos as entradas, utilizando palavras-chave, como: “Educação Especial” AND “Escola Pública” AND “Dificuldade aprendizagem”, tendo em vista que o banco de dados da BDTD desenvolve metodologia diferente de pesquisa, em que, as palavras são de tamanho reduzido. Nestas buscas usando esse refinamento, encontramos 155 trabalhos, destes, 120 são teses de doutorados e 35 são dissertações de mestrados.

A partir dessas consultas, destacamos mais dois trabalhos relevantes para a pesquisa. O primeiro é uma tese de Doutorado com o título *Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do Ensino Fundamental em escola pública: dificuldades apontadas por professores*, de Maria Francisca Braga Marinho. Nessa produção acadêmica, após leitura do resumo, percebemos que a tese está organizada de forma convencional e abordou a inclusão de crianças com deficiências na escola pública. Expressou que, tanto por parte das políticas públicas quanto das práticas educativas, a educação inclusiva não pode ser algo que aconteça por acaso. O Brasil tem uma dívida grande com o público da Educação Especial. O problema de pesquisa consistiu em identificar os desafios que, os professores enfrentam no contexto das políticas de inclusão de crianças com deficiências para sua escolarização, nos 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental I - 1º e 2º ciclos.

A tese de Maria Francisca Braga Marinho adotou como objetivo geral investigar os desafios que o/a professor/a enfrenta no contexto das políticas de inclusão de crianças com deficiências, nos primeiros anos do ensino fundamental em escola pública. Como objetivos específicos, a autora buscou averiguar se as políticas educacionais correspondem às prerrogativas das políticas de inclusão escolar de crianças com deficiências nos 2º, 3º e 4º anos do ensino fundamental I - 1º e 2º ciclos; compreender como ocorre atualmente a inclusão educacional e a escolarização de crianças com deficiências e discutir os caminhos que a educação inclusiva escolar propõe atualmente para a criança com deficiência na escola pública, levando em consideração as dificuldades encontradas. O *lôcus* da pesquisa foi uma escola municipal paulista. O estudo apoiou-se em autores/as que reforçam a ideia que a inclusão é para todos/as os/as estudantes, independentemente de suas limitações.

O segundo trabalho de relevante contribuição para a dissertação, foi à tese de doutoramento em Educação: Psicologia da Educação, intitulada *Necessidades formativas dos*

*professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE)*, de Luciane Helena Mendes de Miranda, construída no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020, que teve como objetivo geral investigar as necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II com relação às práticas pedagógicas voltadas para os alunos em AEE. Pautada nas informações, a pesquisa citada almejou elaborar um programa de formação direcionado para as necessidades formativas.

### **3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO**

Neste capítulo, pretendemos considerar diferentes entendimentos da educação inclusiva que enquadram os debates públicos e profissionais atuais, bem como as políticas e prática em educação especial. Inspirados nas ideias de justiça social, na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), muitos países desenvolveram políticas e implementaram práticas para promover a educação inclusiva, como o Brasil. Consequentemente, hoje em dia, mais crianças com necessidades educativas especiais aprendem com seus pares nas escolas regulares.

#### **3.1 DESENVOLVIMENTO SÓCIO-HISTÓRICO E CULTURAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Para entender um pouco sobre a Educação Especial precisamos entender como se deu o tratamento desse público através dos tempos e toda sua evolução até os tempos atuais. Esse subcapítulo trata de um breve histórico sobre as mudanças que ocorreram na Educação Especial ao longo dos anos. Muitas condições ainda são consideradas como falhas, dentre elas, o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nos diversos espaços educacionais.

Os romanos, na antiguidade, no início da Era Cristã, segundo Moisés (1977, p. 14), estabeleciam as seguintes práticas:

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos, mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós a afogamos: não se trata de ódio, mas dá razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (Sobre a Ira, I).

As leis romanas, àquela época, proibiam a morte intencional de crianças com menos de três anos de idade, exceto no caso de a criança ter nascido com alguma mutilação ou ser considerada monstruosa. Para casos como esses, a lei previa a morte ao nascer (Silva, 1987). Já, na Roma do tempo dos Césares, que foram séculos menos bárbaros, enquanto alguns deficientes mentais eram tratados como bobos, os outros muitas vezes eram usados para o trabalho em circos romanos, fazendo tarefas simples e às vezes humilhantes (Silva, 1987). Dessa forma Fonseca (1995, p. 10) vem nos dizer que

Em muitos aspectos, a problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade. Há implicitamente uma relatividade cultural de uma comunidade. Há implicitamente uma relatividade cultural que está na base do

juízo que distingue entre “deficientes” e “não deficientes”. Essa relatividade obscura, tênue, sutil e confusa, procura, de alguma forma, “afastar” ou “excluir” os “indesejáveis”, cuja presença “ofende”, “perturba” e “ameaça” a ordem social.

A Educação Especial e a imagem da pessoa com deficiência ou transtornos também tem sua historicidade, marcada pela luta das pessoas ligadas a eles/as e deles/as próprios/as, pois direitos humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o ser humano trava por sua própria emancipação, e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem, enquanto direitos históricos que são mutáveis.

Através da análise do histórico da Educação Especial, percebe-se que houve progressos, mas bastante lentos. O progresso fica evidente se considerarmos que na época espartana, os bebês ou crianças malformadas ou com deficiência eram eliminados. A perspectiva da deficiência constantemente esteve associada às crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas.

[...] em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Magna Grécia (Pessotti, 1994, p. 3)

No século IV da era cristã, Nicolau bispo de Myra, foi canonizado por acolher e alimentar crianças com deficiência que haviam sido abandonadas. Mais tarde essas crianças foram chamadas de idiotas e imbecis. Foi somente com advento do cristianismo que a pessoa com deficiência passa a ser considerada um ser possuidor de alma e, como tal, não poderia mais ser eliminada ou abandonada como, até então acontecia (Pessotti, 1984).

Na era pré-cristã tendia-se a negligenciar e maltratar as pessoas com deficiência, deixando-as abandonadas à própria sorte. Na Idade Média, com a propagação da doutrina cristã, as pessoas com deficiência passaram a ser poupadas da condenação à morte, tendo em vista a concepção do homem como imagem e semelhança de Deus, o que lhe dava aura de divindade e, portanto, direito à vida (Pessotti, 1984).

Dessa forma, essas pessoas dependiam das ações de caridade, sendo recolhidas em conventos ou igrejas, enfrentando julgamentos acerca de sua condição, consideradas, ao mesmo tempo castigadas por Deus, através da deficiência, em função de seus pecados ou dos de seus antepassados. Trata-se do que Pessotti (1984, p. 7) considerou ambivalência e, na sua concepção, se constituiu na “[...] marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental [...]”. De acordo com o autor “[...] a rejeição se transforma em ambiguidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo”.

Para Fonseca (1995, p. 8), “Nos séculos XVI e XVII, a mitologia, o espiritismo e a bruxaria dominaram e afetaram a visão da deficiência, de onde decorreram julgamentos morais, perseguições, encarnações, etc. Em suma, meios claramente demonstrativos de valores de ordem social e de controle social”.

A Revolução Francesa foi um novo período em que as atitudes filosóficas e antropológicas se uniram a uma perspectiva mais humanista da deficiência. Desde o século XVI, as pessoas com deficiência mental eram vistas como perturbadoras da ordem social, como loucas e confinadas nos hospícios, juntamente com os delinquentes e prostitutas, com função segregante. O início da Educação Especial para este segmento é marcado pela separação das crianças em pavilhão próprio no Hospício de Bicêtre, em 1840 na França. Segundo Fonseca (1995), entre os anos de 1800 e 1900, ocorreram os primeiros estudos científicos e estavam mais direcionados para deficiência mental do que as demais, foi também nesse período fundadas instituições para oferecer uma educação à parte, segregacionista, onde as pessoas com qualquer tipo de “deficiência” teriam que ficar.

A Educação Especial na forma institucionalizada surge nesse período de 1760 com a criação de instituição para cegos e surdos em Paris, na França. O objetivo era oferecer escolarização as crianças cegas e surdas que não poderiam usufruir processos de aprendizagem nas escolas e aparelhos adequados bem como profissionais preparados. Muitas deficiências, como as mentais, distúrbios de personalidade, de aprendizagem e de linguagem não eram identificados com clareza em épocas passadas, devido à falta de conhecimento científico (Pessotti, 1984).

### 3.2 Educação especial no Brasil: aspectos históricos

No Brasil, como pontua Fernandes (2004), a Educação Especial de forma institucionalizada, teve seu início de maneira tímida, no final do século XIX. Mas desde o Período Colonial, século XVII, já havia uma instituição especializada, particular, na área de deficiência física, junto à irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo. Em 1854, sob a provável influência do modelo europeu da época, foi criado o Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamim Constant) e, em 1856, o Instituto de Surdos-Mudos (hoje Nacional de Educação de Surdos), ambos no Rio de Janeiro, por iniciativa do governo imperial. Até o final do Império e advento da República (1889), havia no país seis instituições de ensino que atendiam pessoas com deficiência física, auditiva e visual. Por mais de um

século o atendimento das pessoas com deficiência foi quase inexistente do ponto de vista de iniciativas oficiais, no campo educacional.

Essa autora nos aponta que, foi no século XX e, mais especificamente, na década de 1930 que a educação especial ocorreu, pois nesse período iniciou-se o conflito entre os princípios da Escola Tradicional e os postulados da Escola Nova, com advento de ideias de vários/as educadores/as. Em Minas Gerais, a partir de 1932 teve início à primeira experiência educacional sistematizada para pessoas com de Deficiência Mental - termo usado na época -, com a Fundação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (Fernandes, 2004).

O surgimento da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE's) ocorreu em 1954, no Rio de Janeiro, proliferando-se em todo o Brasil. Em 1980, surge a Federação Nacional das APAE's, na época congregando mais de 200 entidades dedicadas à educação, reabilitação e capacitação profissional das pessoas com necessidades especiais. Durante as décadas de 50 e 60, houve campanhas nacionais, promovidas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos e Instituto Benjamim Constant, pela educação dos surdos e cegos brasileiros (Fernandes, 2004).

Foi em 1961 que, pela primeira vez, a legislação educacional contemplou com alguns artigos da Lei n.º. 5.692/71 (Brasil, 1971). O serviço de Educação de Excepcionais passa a ser denominado Departamento de Educação Especial e é constituído pelos serviços de Educação de Deficiência Auditiva, Física, Mental, Visual, Altas Habilidades e Condutas Típicas e o Grupo de Apoio à profissionalização.

Até meados da década de 70, a questão da deficiência no Brasil foi encaminhada pelos técnicos ou responsáveis considerados especialistas neste assunto. A meta principal desses profissionais era o atendimento especializado aos portadores de deficiência dentro de instituições (CORDE/CVI/RJ, 1996, p. 12).

Em 1985, foi criada a Federação Brasileira das Instituições de Excepcionais (FIBIEX), de Integração Social e de Defesa da Cidadania, com o objetivo de conscientizar a sociedade, prevenir, reabilitar, desenvolver educação especializada, capacitação profissional e integração das instituições na defesa dos direitos das pessoas com necessidades especiais. Em 1986, foi concebida a ideia da Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), e em 1987, o Presidente da República criou, por decreto, a CORDE que foi confirmada pelo congresso em outubro de 1989, através da Lei n.º. 7.853. Foi em 1987, que as pessoas com paralisia cerebral fundaram a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB), pois antes eram representados pelas entidades de deficientes físicos ou mentais (Junior, 2010).

Tal cenário começou a mudar apenas em meados do século XX quando iniciaram articulações para uma política de educação especial. Foi quando surgiu a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a APAE. Em 1969, o Brasil contava com mais de oitocentas escolas especializadas na educação de pessoas com deficiência intelectual. Na década de oitenta a Educação Especial começa a ganhar o caráter de inclusão e, o primeiro passo para isso, foi em 1988 com o art. 208 de Constituição Brasileira (Brasil, 1988), que garante o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino das pessoas que apresentam alguma deficiência.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Em dezembro de 1996, é publicada a LDBEN por meio da Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) e o texto confirma que, a Educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e deve haver serviço de apoio especializado. Vemos no artigo 3º que, indica o dever de o ensino ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018 o §3º - A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.” (NR).)

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e indenitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

A diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva é que, nessa a escola tem o objetivo de acolher a todos e todas promovendo o desenvolvimento e o aprendizado. Toda escola deve ser inclusiva e é isso que significa falar em educação popular, escola para todos e para todas. Historicamente ela não foi e ainda não é desse modo. A escola ganha o rótulo de Educação Inclusiva por conta de um movimento da década de cinquenta que fez um esforço para incluir indígenas, pessoas com deficiências e as questões de gênero. Com isso se tornou uma escola inclusiva, uma escola para todos e todas (Uchoa; Chacon, 2022).

Já a Educação Especial, nesta perspectiva de uma educação para todos e todas, ganha força, pois historicamente a pessoa com deficiência física, baixa visão, baixa audição, surdez, e comprometimento intelectual, TEA, superdotação, altas habilidades, que são o público da Educação Especial, conforme determina a lei no Brasil, ficavam exclusivamente estudando em escolas especiais e recebendo um atendimento da Educação Especial. Hoje, a perspectiva é outra. Quando falamos de inclusão escolar desse público alvo a meta é que estudem na mesma escola que todos/as os outros alunos e as outras alunas que não têm deficiência. Para isso, é preciso que contem com o apoio da área do conhecimento que tem como objetivo avaliar, buscar novas estratégias para que desenvolvam seu aprendizado nas salas de aulas regulares. A Educação Especial é uma modalidade de ensino e perpassa da Educação Infantil até o Ensino Superior (CEDES, 2008)

O AEE é ofertado num ambiente dentro da própria escola. Esse ambiente deve ser equipado para atender as individualidades do público alvo da Educação Especial. Busca complementar ou suplementar a educação sendo o suporte e não a escolarização, pois é uma área transversal. O profissional que atende nesse ambiente é professor/a especialista na Educação Especial ou no Atendimento Educacional Especializado. Todos os alunos e alunas que são público alvo da Educação Especial têm o direito desse atendimento, ofertado no contraturno da sala regular. Por direito somos iguais porque somos diferentes.

As escolas regulares de uma maneira geral ainda não conseguem garantir esses direitos para todos os alunos e todas as alunas, pois algumas alegam não possuir espaços para a abertura dessas salas especializadas. Para esse investimento, as escolas devem possuir, no mínimo, cinco alunos desse público. Falando dessa garantia, também temos a questão

pedagógica nas salas regulares, pois ainda há colegas professores/as que não se sentem preparados/as para atuar. Além disso, a parte estrutural é fundamental, visto que a grande maioria das escolas não têm estruturas físicas para as pessoas com cegueira e deficiências físicas, cadeirantes e outros/as com bastante limitações de locomoção. Portanto, ainda existem barreiras arquitetônicas e culturais (Uchoa; Chacon, 2022).

Desde 2000, com o antigo Plano Nacional de Educação (PNE), e as Diretrizes Nacionais da Educação de 2001, as escolas especiais no Brasil são filantrópicas. Ainda vivemos naquele cenário de caridade e assistencialismo. A relação da Educação Especial com a Educação regular no Brasil ainda é um problema grave, pois a articulação entre a Educação Especial e as outras modalidades de ensino não têm sido pensadas com suficiência e não encontram efetividade. Nos Estados Unidos, as escolas têm o *co-teaching*, (*the power of two*) - colaboração entre professores da Educação Especial nas salas comuns com o/a professor/a da sala regular, ou seja, há um/a colaborador/a do conhecimento de cada área afim para contribuir com estratégias de ensino. Já, no Brasil, enquanto, política, “esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2009). O aluno/a recebe o atendimento do/a professor/a da educação especial no contraturno e isso não é suficiente, pois nem sempre todos/a conseguem participar. Alguns não conseguem retornar à escola no outro turno e também tem a questão do/a professor/a do contraturno que pouco pode interagir com o/a professor/a do turno regular.

### 3.3 Da segregação à inclusão

Para entendermos as atuais reflexões sobre a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino brasileiro, e sobre a chamada sociedade inclusiva, torna-se necessário fazermos uma retrospectiva histórica da educação especial e, especialmente, em nosso país.

Segundo Batista (1997), podemos situar as origens da educação especial em finais do século XVIII, uma época caracterizada pela rejeição e ignorância do indivíduo *deficiente* mostrando-nos que nos séculos XVII e XVIII, os deficientes mentais eram internados/as em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições estatais. Afirma-nos, que somente no final do século XIX, é que se iniciou um período de institucionalização especializada de pessoas deficientes, marco para o surgimento de Educação Especial. Nesse

período, a autora salienta que a sociedade “toma consciência” da necessidade de ser prestado apoio às pessoas com deficiências, mas que esse apoio, na verdade, era uma forma de proteger “os normais” das pessoas normais, ou ainda, proteger o/a deficiente da sociedade, a qual só poderia lhe trazer riscos. A educação especial, nessa época, tinha um caráter muito mais assistencialista do que educativo.

Na compreensão de Batista (1997, p. 55), podemos visualizar melhor como era a educação especial em suas origens: “Abrem-se escolas fora das provações, argumentando que o campo lhes proporcionaria uma vida mais saudável e alegre. Desta maneira tranquiliza-se a consciência a quem necessitava, protegendo o deficiente da sociedade sem que ela tivesse de suportar o seu contato”.

Ainda em Batista (1997), vemos que esta situação de colocação do/a deficiente em instituições com tais caracteres de entendimento, prolongou-se até meados do século XX. A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversos momentos históricos no que se refere às práticas sociais em relação às pessoas com necessidades especiais. Começou praticando a exclusão social, em seguida, desenvolveu o atendimento dentro de instituições, mais tarde passou para a prática da integração social e atualmente vem adotando a filosofia da inclusão que pressupõem transformações dos sistemas gerais.

Ainda hoje, vemos a exclusão de diversos grupos sociais, não só de deficientes no Brasil e, praticamente, em todos outros países. Por outro lado, também vemos a tradicional integração dando lugar à inclusão, gradativamente. A história da educação das pessoas com deficiência passou pelas fases de exclusão, de segregação, institucionalização e inclusão. Na fase de exclusão mostra-nos que não foram dadas as devidas atenções para as pessoas com deficiência, além de não receber a garantia de outros serviços, ou seja, a sociedade ignorava, rejeitava e perseguia essas pessoas, sendo consideradas como possuídas por espíritos (Aguar, 2001).

Na fase da segregação institucional, as pessoas deficientes eram segregadas da família e da sociedade e atendidas em instituições, dando início, neste período, às origens da educação especial. É a partir desta fase da integração que surgiram as classes especiais dentro das escolas comuns para garantir que o deficiente não interferisse no ensino ou não absorvesse as energias do/a professor/a. Esta fase serviu para justificar a rejeição das pessoas com deficiências, já que os testes da inteligência desempenharam um papel importante para selecionar apenas as crianças com potencial acadêmico. Por fim, a fase de inclusão, com suas origens na década de 80, do século passado, iniciada por países pioneiros como os Estados

Unidos, Canadá, Espanha e Itália, passa a difundir a ideia que a inserção das pessoas com deficiência, deva acontecer através de uma forma mais completa e radical em todos os setores sociais (Aguilar, 2001).

Desse modo, chegamos nesta fase de transição pela qual passa a educação inclusiva, nos dias em que vivemos, como também a enfrenta a sociedade como um todo. Talvez por isso, com justas e humanas razões, se fala mais seguidamente em inclusão, em sociedade inclusiva, em escola para todos e todas e se faz um esforço para significar mais precisamente a linguagem, os modos de fala e de escrita para que as gramáticas também possam incorporar novas e mais adequadas manifestações e expressões.

Fica evidente que esse modelo de integração social reafirma a segregação social e é então, no final da década de 60 que o movimento da integração social começa a procurar inserir as pessoas com deficiência nos sistemas gerais da sociedade, como educação formal, o lazer e a família, tendo como mola propulsora, segundo Aguilar (2001), o princípio da normalização que tinha como pressuposto básico, criar para pessoas atendidas em instituições ou segregadas de algum outro modo, ambientes o mais parecido possível com aqueles vivenciados pela população em geral, ou seja, criar um mundo, escola, trabalho, lazer, convivência, relacionamento, separado embora muito parecido com aquele em que vive qualquer outra pessoa.

Surge, nos anos 80, o conceito de inclusão que irá guiar a educação inclusiva na ótica da Educação Especial. Essa ideia destaca que, além do acesso, as pessoas com deficiência também têm o direito de participar efetivamente do ambiente escolar, tendo as mesmas oportunidades de aprendizado que os/as demais alunos/as. Para isso, as instituições de ensino precisam se adaptar para atender às necessidades de cada indivíduo, respeitando suas diferenças e a diversidade presente em qualquer ambiente educacional (Aguilar, 2001).

Com isso, o termo inclusão se tornou comum, fazendo parte das discussões dos/as profissionais da educação e da sociedade em geral. No entanto, ainda hoje, quando se fala em inclusão no contexto escolar, percebe-se uma visão distorcida do seu real significado. Ainda se associa inclusão apenas à presença de pessoas com deficiência nas escolas, o que remonta à época da integração, onde se acreditava que deveriam se adaptar ao ambiente escolar (Aguilar, 2001). Contudo, a inclusão vai muito além disso. Incluir significa não apenas ter a presença dessas pessoas nas escolas, mas garantir sua participação efetiva de forma a promover o seu desenvolvimento. Conforme Rodrigues (2006), a educação inclusiva pressupõe a participação

plena em uma estrutura que leva em consideração as características, interesses, objetivos e direitos de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo.

É imprescindível que em todas as etapas do processo de ensino haja valorização e respeito às diversidades, promovendo a inclusão escolar. A inclusão abrange a convivência harmoniosa com diversas culturas, ideias e características individuais. Nesse sentido, o respeito à multiplicidade é indispensável para a construção de uma educação inclusiva que promova a igualdade de direitos a todos/as. Ao analisar o percurso trilhado até o modelo atual de Educação Especial, percebemos que houve uma evolução significativa em relação a diferentes conceitos.

Para alcançar a abordagem inclusiva atual, voltada ao respeito e valorização das diferenças, foi essencial superar concepções equivocadas sobre a participação de pessoas com deficiência nas escolas regulares. É evidente, com base nos argumentos anteriores, que houve um avanço considerável nas perspectivas acerca da inclusão escolar. O fim da segregação e a garantia do acesso de pessoas com deficiência às escolas regulares representam importantes avanços rumo a uma educação inclusiva. No entanto, ainda são necessários esforços para efetivar plenamente a inclusão escolar.

## 4 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A INCLUSÃO

O capítulo traz a base teórica para responder ao problema de como viabilizar o/a aluno/a com deficiência e considerar suas demandas, suas necessidades no processo de ensino-aprendizagem, apontando elementos a serem discutidos pelos/as profissionais da educação. Como ocorre, na perspectiva dos/as alunos/as, o processo de ensino aprendizagem de indivíduos com deficiência? Seria possível propiciar um espaço para que ecoem as vozes dos/as alunos/as com deficiência que possa servir de referência para a sensibilização das práticas pedagógicas?

### 4.1 Conceito de inclusão: compreensões necessárias

Para que haja uma Educação Inclusiva é necessário que a aceitação das diferenças e não apenas uma integração em sala de aula seja efetiva e de compromisso. A inclusão significa provisão de oportunidades a todos os estudantes e todas as estudantes acolhendo aqueles e aquelas com deficiência severa, para que recebam serviços complementares de auxílio e apoio afim de que estejam preparados/as para uma vida produtiva como membros da sociedade, isto é, capazes de usufruir de seus direitos (Mantoan, 1997).

Portanto, a premissa da inclusão assegura que cada estudante tenha acesso à educação na escola, cabendo à escola a tarefa de realizar alterações tanto na estrutura quanto no currículo para acolher todas as diversidades. Bem como lembra Stainback e Stainback:

Os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a todos os alunos. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos. (...) Todos os defensores que desejam melhorar as escolas e atender às diferentes necessidades dos alunos devem se unir e reconhecer o princípio de que as boas escolas são boas escolas para todos os alunos e, então, agir com base nesse princípio (Stainback; Stainback, 1999, p. 69).

Como tendência internacional, no final do século XX, a proposta inclusiva era a meta a ser perseguida por todos/as aqueles/as comprometidos/as com a educação. Entretanto, a viabilidade de sua implementação depende de amplo processo de sensibilização e conscientização acerca das pessoas com deficiência e transtornos na vida social, especialmente, da necessária compreensão dos seus direitos à cidadania plena (Mantoan, 1997). Compreendemos, cidadania plena a partir das ideias de Marshall (1967), ao estabelecer que é caracterizada pela cidadania civil, política e social e ocorre quando o cidadão e a cidadã

podem exercer todos os seus direitos civis, como liberdade de ir e vir, acesso a saúde e educação, sem restrição e de forma igualitária.

A inclusão é um processo pelo qual a sociedade vem se adaptando para poder acolher as pessoas com deficiências e transtornos em seus sistemas sociais de modo geral. Essas pessoas vêm se preparando para assumir seus papéis no mercado de trabalho e a escola é sem dúvida o início para essa caminhada. Observa-se que as crianças possuem potenciais e limitações, e que, portanto, são propensos a sucessos e fracassos. Verifica-se uma percepção comum que “[...] por detrás de um deficiente há sempre uma pessoa que quer estar entre nós, que quer ser um membro ativo da nossa sociedade e que quer desfrutar da vida, como todos nós. E isto não é uma questão de caridade. É, acima de tudo, um direito a ser respeitado” (Mantoan, 1997, p. 170).

A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual ainda existem pessoas excluídas por falta de incentivo familiar ou até mesmo oportunidades e do outro lado e a sociedade buscando em parcerias equacionar esse problema ofertando vagas de empregos e assim pensando em soluções para efetivar a equiparação de oportunidades para todos e para todas as Pessoas com Deficiência (PCDs). Por esta razão simples e clara é que pretendemos uma escola que possa assegurar o direito de exercício da cidadania a todas e todas. Uma escola democrática na essência, na compreensão, na existência, na práxis e na ação. Assim incentivando e direcionando essas juventudes para atuar com autonomia na sociedade.

A escola inclusiva tem sido caracterizada como espaço privilegiado para a aprendizagem conjunta nas classes comuns de alunos/alunas com deficiência ou não, mas que favoreça o desenvolvimento de sentimento de respeito às diferenças, de cooperação e de solidariedade. Diante disso, as autoras Forest e Pearpoint (1997, p. 138) definem o princípio da inclusão como não apenas

[...] colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Esta é apenas a menor peça do quebra-cabeça. Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com as diferenças, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade. [...] inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo. [...]. Inclusão é reconstruir nossos corações e nos dar as ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global.

Enquanto, processos sociais, tanto a integração quanto a inclusão são ocorrências muito importantes, pois a integração social rompe as barreiras da resistência contra a adoção de medidas inclusivas. Sabemos que algumas pessoas com deficiência integram-se na

sociedade exatamente como se encontram, mas há outras que não podem desfrutar da mesma igualdade se esta sociedade não se tornar inclusiva. Autores como Morais, Marinho e Santos (2016) utilizam as palavras “integração” e “inclusão” com sentidos distintos: a integração se define como “[...] inserção social da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade” (Morais; Marinho; Santos, 2016, p. 6), enquanto, a inclusão trata da “[...] modificação da sociedade como um pré-requisito para as pessoas com necessidade especiais buscar o seu desenvolvimento e exercer sua cidadania” (Morais; Marinho; Santos, 2016, p. 6). Assim, para os autores, a integração passa a ser compreendida como a preparação da pessoa deficiente preparada para conviver em sociedade, enquanto o moderno conceito de inclusão trata de uma Integração total.

Esse conceito passa a ser realçado, principalmente, a partir de 1994, ano em que saiu o primeiro documento internacional que aborda extensamente o conceito de Inclusão, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Desde então, os profissionais começaram a utilizar a expressão ‘Educação Inclusiva’, convergindo para o conceito descrito pela Declaração de Salamanca de 1994, que defende a capacitação de escolas comuns para atender todos/as os/as alunos/as, especialmente aqueles/as da Educação Especial. A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas em Conferência Mundial que trata da Educação especial. Essa assembleia ocorreu em Salamanca, na Espanha, entre 07 e 10 de junho de 1994. O objetivo era reconhecer as necessidades urgentes de organização da educação para crianças, juventudes e pessoas adultas com deficiência matriculados/as no sistema regular de ensino. O Brasil foi um dos conferencistas representantes naquela conferência mundial.

Conforme aponta Sasaki (2002), com o estabelecimento do paradigma da educação inclusiva como nova forma de pensar a educação escolar, houve um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades, pais e mães e, em particular, de organizações de pessoas com deficiência. Na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daquelas pessoas, cujas necessidades especiais ainda se encontram desatendidas. Uma evidência para tal envolvimento está na participação ativa de representantes do alto nível e de vários governos, agências especializadas e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial.

O movimento inclusivo tem como objetivo a construção de uma sociedade para todos e para todas, sob o princípio de celebrar as diferenças do indivíduo para que tenha o direito de pertencer a uma sociedade, valorizar a diversidade humana, contribuir entre as pessoas, desenvolver solidariedade, igualdade e cidadania com qualidade de vida. Para que o processo

inclusivo realmente se concretize, aspectos pedagógicos necessitam ser repensados e adaptados à realidade que a nova perspectiva exige. Adaptações curriculares significativas que envolvam objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e tempo, bem como a participação da família e a indispensável organização do espaço físico, do mobiliário e dos recursos didáticos. Essas adaptações devem ocorrer conforme as necessidades apresentadas e são de caráter excepcional. Não servem para justificar queda de qualidade de ensino. É de suma importância que os/as profissionais que atuam com estudantes com necessidades educacionais especiais, demonstrem comprometimento e cada vez mais, busquem se aperfeiçoar a fim de aprimorar suas ações educativas (Mantoan, 1993).

É compreensível que as adaptações devem, antes de ser colocadas em prática, serem discutidas com a comunidade escolar para que o grupo, coeso, tenha mais facilidade de fazer avançar o processo educativo, como fica claro para Mantoan (1993, p. 7):

[...] o aprimoramento da qualidade do ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos, resultarão naturalmente a inclusão escolar dos deficientes. Em consequência, a educação especial adquira uma nova significação, designando uma modalidade de ensino destinada ou não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas uma educação especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas e heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

Na Conferência Mundial em Salamanca, no ano de 1994, também encontramos diversas citações esclarecendo a conceituação de inclusão sob uma perspectiva escolar. Para “acompanhar o progresso de cada aluno/a, os procedimentos da avaliação devem ser revistos” e “aos alunos com necessidades educacionais especiais devem ser oferecidas diferentes formas de apoio, desde uma ajuda mínima em classes comuns até professores especialistas e de equipe de apoio externo” (Unesco, 1994, p. 23). Ainda é mencionado que

As escolas devem acomodar todos os alunos independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. O desafio para uma escola inclusiva é o desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências severas (Unesco, 1994, p. 18).

A ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados, quando necessários não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que os/as alunos/as com deficiência e transtornos compartilham na sala de aula com os/as demais colegas. Respeitar a atenção à diversidade e manter a ação pedagógica regular parece um desafio presente no processo de inclusão de alunos com maiores ou menos acentuada dificuldade para aprender (Sasaki, 2002).

A inclusão educacional tem como base a garantia dos direitos fundamentais das crianças à educação e o direito de frequentar a escola na comunidade. Ela é um sistema de serviços educacionais que deve ser oferecido por uma escola inclusiva um ambiente que ajusta os currículos, métodos de ensino, recursos disponíveis na sociedade, além de envolver os pais e especialistas na prestação de serviços personalizados de acordo com as necessidades individuais de cada criança, promovendo um ambiente educacional acolhedor.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Unesco, 1994, p.5).

É preciso que a sociedade como um todo, governo, políticas públicas, escolas, pais, mães, professores/as e sociedade em geral, visualizem essa necessidade de mudança educacional: educação inclusiva para todos e todas e interajam com os alunos e as alunas com deficiência e transtornos de maneira adequada e com compromisso. São novos valores descobertos e que devem ser internalizados com seriedade e dedicação. Este contexto, já faz parte de nossa realidade há algum tempo, mas, só agora começa a ser desvendado, discutido. Sabemos que ainda há uma grande dificuldade em sensibilizar e despertar as consciências, mas é um esforço necessário, educativo e, também, pedagógico. Quando a inclusão é guiada por um sólido modelo teórico de aprendizagem e de ensino, se constitui para os/as pesquisadores/as em educação e os/as agentes escolares em uma nova forma de responder às necessidades dos/as alunos/as especiais (Sasaki, 2002; Lunardi-Mendes; Silva, 2014).

Até aqui foram apresentadas as linhas gerais e os principais aspectos que norteiam a filosofia de inclusão. Seguem-se discussões sobre a efetivação das práticas da educação inclusivas em ambientes escolares com o objetivo de estabelecer relações entre o modelo ideal de inclusão e a realidade educacional brasileira.

#### 4.2 Base legal para o movimento de inclusão no Brasil

Como podemos ver no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no Brasil, somente nas últimas duas décadas, avançou-se na conquista da igualdade de direitos - ao menos no campo jurídico - com reflexos na educação inclusiva, influenciados pela edição de documentos.

A Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971), em seu artigo 9º, preconiza apenas o tratamento especial a ser regulamentada pelos Conselhos de Educação, a CF de 1988, a Portaria nº. 86, de 1971 que criou um grupo tarefa para a criação de um órgão especializado em Educação Especial, o I Plano Setorial de Educação Especial, de 1972, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESPE), que visa a Educação Especial como área prioritária. Depois veio a Secretaria de Educação Especial (SEESPE/MEC) que respondia às responsabilidades da Educação Especial, mas foi extinta e suas atividades seriam desempenhadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>4</sup> buscava viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos/as os/as estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças que também foi extinta em 2018, pelo governo federal daquele período.

Já, o CONAE enfatiza sua amplitude, ao ressaltar que

[...] a Conferência Nacional da Educação (Conae), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, constituiu-se num acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil e contou com intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes. Ao todo foram credenciados/as 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados/as e 1.473, entre observadores/as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura. As conferências municipais, intermunicipais, distrital e estaduais que a precederam, reuniram também diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na melhoria da qualidade da educação brasileira, a partir do tema central: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação (Brasil, 2010a, p. 10).

Atualmente, a meta é garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso ao ensino até o segundo ano de vigência do próximo Plano Nacional de Educação (PNE), que está planejado para o período de 2024 a 2034, conforme estabelecido na proposição 4 do relatório final da Conae de 2024.

Caso o Projeto de Lei seja votado e obtenha aprovação ainda neste ano, conforme defendido pelo ministro da Educação, Camilo Santana, a iniciativa 4 está alinhada com a estratégia de fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial com foco na Educação

---

<sup>4</sup> Em parceria com as redes de ensino, a Secadi cria e implementa diretrizes educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O intuito da Secadi é colaborar para o avanço integrador dos sistemas educacionais, com foco no respeito às diversidades e diferenças, na promoção da educação para todos, dos direitos humanos e da preservação ambiental, com o propósito de efetivar políticas públicas abrangentes e interdisciplinares.

Inclusiva, divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) em novembro passado: a meta é garantir a inclusão de dois milhões de crianças e jovens com necessidades especiais nas escolas públicas. Contudo, mesmo após o anúncio, ainda não foram divulgadas informações detalhadas sobre as medidas que serão adotadas para implementação do plano.

Apesar de ser uma questão central no documento da Conae, o acesso vai muito além disso, pois determina que a universalização do ensino para o público-alvo da educação especial deve garantir não apenas a presença, mas também a qualidade do serviço. Além disso, avança na definição das condições em que o acesso e a permanência devem ser assegurados, incluindo a necessidade de acessibilidade, recursos adicionais e complementares (quando necessário), infraestrutura apropriada, formação inicial de professores/as na área e treinamento contínuo, juntamente com financiamento adequado.

Um ponto importante a ser destacado na descrição da capacitação contínua como apresentada na proposição 4 é o foco na “Permanência e Aprendizagem dos Estudantes Surdos Público-Alvo da Educação Bilíngue de Surdos (PaebS)”, com o objetivo de garantir que esse grupo tenha acesso a escolas e turmas regulares bilíngues, onde suas necessidades sejam atendidas.

Podemos considerar então, significativas as referências à educação especial, nas reflexões que realizamos, como procura explicar a Política Nacional da Educação, pois ainda que, insatisfatórios em seus conteúdos serviram para evidenciar o direito escolar das pessoas deficientes. Além destas conquistas no campo jurídico, registramos, também, um aumento na produção teórica, substituindo e avançando em relação às práticas empíricas. É importante salientarmos que estamos hoje diante de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Lei n. 9394/96 (Brasil, 1996), que reafirma o direito à educação pública e gratuita de pessoas com necessidades especiais, ampliando a expressão política da Educação Especial no contexto geral da Educação. E, diante da nova LDBEN, e em sua decorrência, um novo paradigma no qual assenta a educação brasileira, o paradigma da inclusão, torna-se necessário repensarmos as novas diretrizes de educação e não segregar a educação especial, pois se muda o contexto histórico, mudam-se os ideais.

Assim, o ensino inclusivo, muitas vezes referido como ensino equitativo ou centrado na igualdade, é uma modalidade na qual educadores/as criam um ambiente de aprendizagem independentemente da etnia, deficiência, gênero, orientação sexual e origem, oferece oportunidades iguais de sucesso (Lunardi-Mendes; Silva, 2014). Todos/as os/as alunos/as devem receber tratamento e respeito iguais; devem ter todas as oportunidades para atingir seus

potenciais. Os/As educadores devem identificar bloqueadores, barreiras ou limites que impedem os/as alunos/as de participar, concluir tarefas e aprender. Além disso, os/as educadores/as podem auto avaliar-se para eliminar preconceitos, naturalizações, padronizações, do seu método de ensino e avaliar os materiais de origem para garantir a diversidade. Isto significa que os/as educadores/as devem considerar a forma como interagem com os/as seus/suas alunos/as e as avaliações das notas, e se o material que os/as alunos/as lêem e consomem provém de autores/as e fontes com opiniões, origens, etnias diferentes, etc (Sasaki, 2002).

Podemos concluir que o ensino inclusivo é uma modalidade bastante ampla e de longo alcance que tem um impacto significativo na forma como os/as alunos/as aprendem e na forma como os/as educadores/as estruturam seus planos de aula. Agora devemos examinar o que o/a professor/a pode fazer para adotar uma metodologia de ensino inclusiva em sua sala de aula ou sala de aula. Tema para o próximo capítulo.

## **5 O/A PROFESSOR/A E A ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO: ACOLHIDA, EQUIDADE E APRENDIZADO**

Neste capítulo refletiremos sobre o papel docente na inclusão de pessoas com deficiência e transtornos, evidenciando a importância de pensar, planejar, testar e desenvolver práticas alternativas de ensino-aprendizagem através das narrativas dos alunos e alunas, pais, mães e demais envolvidos/as no processo educacional de pessoas com deficiência. As narrativas se constituem em fonte de análise e possibilidade de redirecionamento para novos olhares, novos horizontes e novas práticas escolares, pedagógicas, educativas com condições de iluminar ações para a aprendizagem do público da Educação Especial. Refletir sobre o papel do/a professor/a no processo de construção de uma escola e de uma sociedade inclusiva é o mesmo que tentar encontrar respostas para questões levantadas em todo o nosso estudo, em torno, principalmente, de como organizar uma escola inclusiva e de qualidade com educação integral, humanista e científica?

É dentro de um cenário mais amplo, como pudemos visualizar, o qual pressiona as mudanças de paradigma na educação brasileira que passamos a nos questionar sobre quais vias devem encaminhar mudanças e que podemos entender parte do que significa o movimento inclusivo. De um lado, a urgência de se construir uma igualdade para todos e todas de acesso e permanência na escola garantindo ainda um ensino de qualidade e, de outro, a política econômica neoliberal norteando os rumos que a educação deve tomar com um discurso democrático, mas que na verdade se subordinada ao capital e a interesses privados (Sasaki, 2002).

É nesse momento de contradições que, se encontra também a figura docente, talvez ainda perplexa, às vezes discordante ou ainda tentando compreender um pouco sobre a transição pela qual passa a educação brasileira com a implementação da educação inclusiva. Mesmo se os governos se esforçam com políticas públicas educacionais que favoreçam as pessoas com deficiência, por outro lado, deixam uma grande lacuna no que tange à formação de educadores/as para essa modalidade de educação (Giroto; Del-Masso; Milanez, 2014).

Dispositivos legais tais como a Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009) e Parecer n. 50/2023 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre a operacionalização do AEE e estabelecem as funções do/a professor/a especialista para a oferta desse atendimento, nas salas de recursos multifuncionais, bem como o Decreto nº Lei n. 7.611/2011 (Brasil, 2011) que, dentre outros aspectos, dispõe sobre a responsabilização do Estado na garantia de infraestrutura necessária para o suporte aos/às alunos/as, contribuem para sistematizar uma

série de ações que visam assegurar tanto o acesso, quanto a permanência e o sucesso com aprendizado desses/as alunos/as na escola (Giroto; Del-Masso; Milanez, 2014).

No entanto, o descompasso entre as propostas de formação inicial e/ou continuada com a realidade das escolas, nos mais diferentes contextos sócio político-econômicos brasileiros, constitui-se num grande desafio a ser superado na formação de professores/as, quer sejam generalistas, quer sejam especialistas (Bueno, 1999; 2004; 2008), em todas as modalidades, etapas e níveis educacionais (Braun; Pletsch; Sodré, 2003; Glat; Pletsch; 2010; Giroto; Milanez, 2013).

Por isso que a sensibilização dos/as professores/as não se efetiva na prática, pois não é só a criação de novas condições pedagógicas que permitam a alunos/as com deficiência e transtornos o acesso e a permanência na escola. Somente isso não é suficiente para acontecer a inclusão. A adesão à inclusão não é uma atitude puramente individual, de apenas libertar-se de preconceitos e nem somente de uma disponibilidade interna, demanda um trabalho coletivo, no qual toda a comunidade escolar precisa estar mobilizada (Lunardi-Mendes; Silva, 2014).

Giroto e Castro (2011) ressaltam a necessidade de a atuação colaborativa estender-se a todos/as os/as envolvidos/as no processo de escolarização de estudantes que apresentam demandas educacionais específicas, nas quais a necessidade de ampliação dessa colaboração entre a escola e a família se faz necessário. Outros autores como Omote *et al.*, (2005, p. 2-3), ao comentar sobre aspectos importantes para a transformação da escola, enfatizam que o principal fator para essa mudança é a mentalidade de toda a comunidade escolar e das famílias dos/as alunos/as em relação a educação inclusiva. A transformação da escola implica em mudanças de vários aspectos, como edificação, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, acervo de laboratórios e bibliotecas, currículo e principalmente a mentalidade de toda a comunidade escolar e das famílias. O meio social representado por diferentes segmentos se constitui em um dos fatores mais decisivos para a construção da educação inclusiva.

Não que estas atitudes sejam menos importantes, mas levantamos o questionamento sobre o que mais assusta o/a professor/a: seria a visualização de que haverá mecanismos adequados de apoio profissional? A inclusão de todos e todas transforma-se numa quase profecia, pois professores e professoras na sua prática estão habituados/as a arcar com todas as responsabilidades como se fossem uma espécie de salvadores/as da pátria, criando-se também uma certa resistência a tudo que se refere à inclusão (Giroto; Del-Masso; Milanez, 2014).

Será que estas reações contrárias à inclusão existiriam de forma tão irrefletida se em nosso país o/a profissional da educação fosse respeitado? Se tivesse reais condições de aperfeiçoar, de atuar num ambiente de trabalho no qual fosse possível trabalhar competentemente com as diferenças individuais? Atualmente, é inviável numa sala de aula com 35 alunos em média. Tocamos na questão salarial que também é impactante. É preciso que se deixe de apenas ressaltar a existência de preconceito e discriminação negativa na escola e que se conheça os principais obstáculos para a efetivação de uma escola inclusiva e suas justificativas (Braun; Pletsch; Sodré, 2003).

A chave da democratização do ensino-aprendizagem, além da vontade de todas e todos profissionais envolvidas/os nesse processo, inclui toda uma reformulação da proposta educativa. Na verdade, mesmo que o/a professor/a e a professora e toda equipe da gestão escolar deseje e esteja capacitado/a individualmente, sem o apoio, o incentivo, a sustentação do contexto, fará menos do que o necessário. A concepção da educação em geral precisa ser revista, particularmente num mundo que precisa desta universalização (Lunardi-Mendes; Silva, 2014), de ações efetivas no campo da educação e, de modo especial, na educação inclusiva.

O processo de revisão do fazer escolar inclui necessariamente a politização de todos/as os/as educadores/as, sejam professores/as ou gestores/s da educação. Dentre as inúmeras e complexas preocupações destacam-se aquelas que dizem respeito aos baixos salários, às condições das escolas e ao tamanho das turmas. É muito difícil atender as diferenças individuais em turmas de quase 30 alunos/as. Estas considerações nos levam a pensar sobre qual é o real espaço docente no sistema de ensino. Será que o/a professor/a ocupa um espaço contraditório, ou seja, por um lado é a autoridade na sala de aula e assim torna-se responsável pelo sucesso ou fracasso do/a aluno/a? Superar a concepção de que o/a professor/professora seja responsável único/a pelo fracasso dos alunos/alunas, ou a vítima impossibilitada de fazer qualquer mudança, devido aos determinantes do sistema, ambas fruto de uma postura conservadora, é preponderante porque envolve, também, uma noção de educação (Giroto; Del-Masso; Milanez, 2014).

A preparação adequada de profissionais da educação, nesse sentido, é também um dos fatores-chaves para propiciar a mudança para escolas integradoras. Os programas de formação inicial deverão incluir o coletivo dos professores e das professoras, dos/as servidores/as da educação, desde a escola da Educação Infantil até o Ensino Médio, pois os/alunos/as com deficiência são da escola e perpassam todos os espaços, uma orientação positiva sobre a

deficiência, que permite entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos nas escolas são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades individuais, de adaptar o conteúdo, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões etc (Giroto; Del-Masso; Milanez, 2014).

Atenção especial deverá ser dispensada à preparação formativa de todos/as os professores e as professoras para programas de estudos e capacitação, a fim de atender os/as alunos/as e que possam colaborar com as famílias, de maneira a qualificar o processo de ensino e aprendizagem garantindo a acolhida, a permanência e o aprendizado. A busca por compreender a amplitude da palavra qualificação e aplicabilidade de seu significado faz-se imprescindível na sala de aula inclusiva, tendo em conta a complexidade da realidade educacional no país, e, sobretudo, o contexto da educação especial. (Penteado, 2014).

As aptidões para atender o público da Educação Especial devem ser levadas em conta na avaliação dos estudos tanto iniciais quanto de formação continuada. Compreendemos a necessidade do auxílio a docentes no preparo de manuais e na organização de seminários, oficinas, com pessoal experiente, para supervisores, diretores e professores locais, com o objetivo de desenvolver as capacidades para assumir funções diretas e, nesse âmbito, prestar apoio e capacitar pessoal docente. A principal dificuldade é oportunizar formação a todos e todas, tendo em vista as difíceis condições em que se desenvolve a profissão docente, de modo especial, na educação inclusiva. A formação continuada, permanente, sempre que possível, deve efetuar-se em cada escola mediante a interação com formadores/as, utilizando os meios pedagógicos variados para que o maior número de docentes possa participar (Lunardi-Mendes; Silva, 2014).

Capacitação pedagógica especializada na área da Educação Especial que permita adquirir competências adicionais deve ser oferecida regularmente de uma forma paralela à formação ordinária, para fins de complementação e de mobilidade (Braun; Pletsch; Sodré, 2003). A capacitação de professores/as especializados/as deverá ser reexaminada com vista a permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educativas especiais. Vemos tais perspectivas, por exemplo, no segundo inciso da Lei n. 12.764/12 (Brasil, 2012) que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA destacando a capacitação de professores/as que na grande maioria se vê incapaz de lidar com a educação inclusiva, diante de alunos/as TEA, por possuir características marcantes e específicas.

As universidades desempenham um importante papel na elaboração de formação e serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação, de formadores/as de professores/as e à elaboração de programas e materiais pedagógicos. É necessário, em nossa avaliação, ampliar a capacitação mantendo uma inter-relação entre pesquisas, contando sempre com a participação ativa de pessoas com deficiências na pesquisa e formação, para garantir que seus pontos de vista sejam levados em consideração (Lunardi-Mendes; Silva, 2014).

Nessa compreensão, superar barreiras no campo da formação docente e dispor os cursos de licenciatura em diálogo com as escolas, parece ser caminho interessante. Abdalla e Almeida (2020) em relação a essa questão sinalizam que as universidades e/ou escolas, em sua maioria, não oferecem tempo e espaços, para que, de fato, possa se desenvolver um ensino mais equitativo. Na formação para a docência, ainda existe uma tensão entre a ênfase na formação teórica e/ou na formação prática, especialmente no que diz respeito às práticas que contemplem as pedagogias de inclusão. É preciso que a formação docente tenha reflexos diretos sobre a educação escolar em um contexto de mudanças sociais complexas, e que as instituições formativas assumam seu compromisso social com a educação, sobretudo, no que tange à realidade da Educação Inclusiva (Lunardi-Mendes; Silva, 2014).

Não podemos deixar de salientar também a importância da participação do público da Educação Especial. Sem suas contribuições as tentativas de mudanças não estarão de acordo com os valores de democratização da escola, tanto defendida na filosofia da inclusão, que quando critica certas representações do ideário inclusivista, a intenção não é defender uma escola “excludente”, ao contrário, é combater as apropriações burguesas neoliberais em torno da luta pela ampla transformação da sociedade e da escola atuais, porque fortalecem um discurso reformista que impede a emergência de uma práxis transformadora, cerceiam, inclusive, a plenitude dos processos pedagógicos inclusivos. Como pontua Bezerra (2012, p. 5), “[...] é preciso, pois, compreender o fenômeno inclusão, seus reducionismos e tendências fetichizadoras, para se vislumbrarem possibilidades cada vez mais humanizadoras na formação e prática docentes, seja para alunos com ou sem deficiência”.

De acordo com Abdalla e Almeida (2020), resta-nos também atentarmos ao que se refere à formação do profissional. Como vimos, é muito difícil fornecer uma formação ao profissional da educação no ambiente de trabalho, devido às próprias condições nas quais, o/a professor/a atua com uma extensa jornada de trabalho. Do contrário, tentativas de mudanças

serão um processo ameaçador para o/a professor/a e submeter-se às regras do sistema escolar continuará sendo, senão a conduta mais rentável, a mais cômoda.

Tendo em conta o pensamento de Pletsch (2009), no Brasil, a formação de professores/a e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. A situação aponta para uma preocupante lacuna no sistema educacional, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com necessidades especiais. Embora existam dispositivos legais que visam garantir essa inclusão, como o Decreto n. 3298/99 (Brasil, 1999) e a Portaria nº 1793/94 (Brasil, 1994), a realidade nas licenciaturas não reflete adequadamente essas diretrizes. A falta de oferta de disciplinas e conteúdos relacionados à inclusão e à diversidade nas licenciaturas é um problema sério. Isso compromete a formação e não prepara para lidar com a heterogeneidade encontrada nas salas de aula (Lunardi-Mendes; Silva, 2014).

A inclusão precarizada, como mencionado, não apenas nega oportunidades educacionais justas para pessoas com necessidades especiais, mas também impacta negativamente a qualidade da educação. Sem uma preparação adequada, os/as professores/as enfrentam dificuldades em atender às necessidades individuais dos/as alunos/as, resultando em experiências de aprendizado insatisfatórias para todos/as os/as envolvidos/s. Por outro lado, limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdo sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas (Bueno; Pletsch, 2009).

É oportuno lembrar que a própria LDBEN (Brasil, 1996), em seu artigo 59, reconhece a importância de formar professores/as especialistas para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: III - *professores com especialização* adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns” (grifo nosso).

Por outro lado, mesmo que o/a educador/a comprometido/a com a transformação da escola, sob a perspectiva inclusiva, adquira todas as características através de um trabalho de

conscientização, salientamos que, sem as outras mudanças adjuntas, como já descrevemos, as mudanças não passarão de reformismo (Bueno; Pletsch, 2009).

O atendimento do alunado, público da Educação Especial no ambiente da escola regular, só pode ser levado a bom termo desde que sejam introduzidas modificações apropriadas. Com efeito, como decorre das leituras dos capítulos anteriores, não é possível dar respostas à complexidade e diversidade das suas necessidades específicas sem que as escolas sejam dotadas com recursos, meios materiais e didáticos, professores/as e auxiliares da ação educativa que venham a ser decididas e implantadas deverão sempre partir do currículo comum da escola regular e das necessidades educativas específicas de alunos/as, realizando-se em seguida as adaptações e lançando mão dos recursos e dos serviços necessários (Bueno; Pletsch, 2009).

Os/As professores/as das classes regulares reagem com alguma apreensão e ansiedade à presença de alunos/as com deficiência e transtornos nas suas aulas. Parece que lhes é impossível compreender e atender aquilo de que esses/as alunos/as precisam, como não saber quais métodos adotar e meios didáticos a utilizar. Invocam igualmente uma gritante falta de recursos financeiros, matérias, humanos, didáticos, nas escolas, bem como de serviços de acompanhamento e apoio pedagógico especializado, elementos indispensáveis para que o processo ensino-aprendizagem possa decorrer com sucesso (Lunardi-Mendes; Silva, 2014).

Sem negar que algumas destas observações têm toda a pertinência e que se torna urgente efetuar diligências acrescidas, junto das autoridades competentes para uma melhoria efetiva do ensino inclusivo, em recursos e em serviços é nossa intenção mostrar que, na maioria dos casos, é possível realizar com êxito a inclusão de alunos e alunas com deficiências, nas classes regulares. Podem ser introduzidas adaptações curriculares, mas todas exigem a coordenação de esforços entre vários/as técnicos/as especializados/a e a intervenção multivariada de diferentes serviços, sobretudo, no que tange a uma coletividade entre os/as professores/as (Bueno; Pletsch, 2009). E, nesse sentido, surgem outro problema: há docentes que se sentem impossibilitados/as para o trabalho e outros/as que não conseguem desenvolver práticas pedagógicas dessa complexidade.

Como procuramos debater até aqui, para que aconteça a escola inclusiva é necessário consolidar compromissos que possam caminhar no sentido de uma educação de qualidade para todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas, ajustando as escolas às necessidades, não somente ao público da educação especial, mas também aos/às demais alunos e alunas que precisam de inclusão no processo de ensino aprendizagem (Braun;

Pletsch; Sodré, 2003). Os elementos levantados parecem demonstrar que o/a educador tem um papel importante no processo de discussões, pois é, também, através de sua prática em sala de aula que fornece informações sobre o que precisa ser mudado, o que deve ser acrescido e o que deve ser eliminado deste modelo tradicional da educação brasileira (Bueno; Pletsch, 2009).

### 5.1 Em busca de soluções para uma inclusão efetiva: humanismo e conhecimento

Nosso sistema regular de ensino, programado na centralidade de atender o/a aluno/a ideal, tem se mostrado incapaz de lidar com um número cada vez maior de estudantes que, devido a problemas sociais, culturais e/ou de aprendizagem, acabaram por não ser bem-sucedidos/as na escola. Entendemos, assim, que não basta a promulgação de decretos ou leis para que a escola e a sociedade passem a ser inclusivas. Em primeiro, as pessoas com deficiência, muitas vezes, não participam do poder decisório (Lunardi-Mendes; Silva, 2014). Há a necessidade desse modelo tradicional de educação, ser transformado e o processo de mudança só será possível se:

A integração do aluno com necessidades educativas especiais deve caracterizar-se pela busca cada vez maior democratização do saber, da garantia dos direitos humanos e de oportunidades iguais aos diferentes, visando ao exercício da cidadania (Arruda; Camargo, 2008, p. 63).

O primeiro passo parece ser a conscientização da sociedade sobre a necessidade de lidar com as diversidades culturais, étnicas, de gênero, físicas e repensar, rever e reinventar o papel da escola. Além dos valores e crenças das pessoas envolvidas na educação escolar, há os fatores internos, vistos como principais determinantes das condições para a inclusão ou não segregação dos/as alunos/as com deficiência (Arruda; Camargo, 2008).

Para tanto, é importante observar e criar condições físicas favoráveis no prédio escolar, definir a gestão democrática da escola contemplando o interesse por alunos/as com deficiência e transtornos, propiciar dignas condições de trabalho aos/às professores/as das salas regulares e das especializados/as, entender que nem todos/as os/as professores/as têm condições psíquicas e profissionais adequadas ao trabalho com o público da Educação Especial requerendo orientação, preparo e apoio. Também é preciso elaborar um currículo amplo que possa entender as especificidades, incluindo as adaptações que forem necessárias, rever os critérios de avaliação e promoção, garantir a infraestrutura de recursos e materiais necessários, envolver os pais, as mães e a comunidade no trabalho escolar, para que possam

entender o processo, corrigir atitudes de discriminações e desvalorização de estudantes e docentes por quaisquer razões de raça, cor, classe social, idade, sexo, deficiência ou transtornos (Arruda; Camargo, 2008).

Lunardi-Mendes e Silva (2014, p. 10), ao trazer a relação currículo e Educação Especial no plano do contexto das políticas e das práticas, colocam no cerne do debate os conhecimentos considerados válidos para a escola da contemporaneidade, ou seja, o que deve ser aprendido e ensinado na escola hoje.

Portanto, inclusão escolar não pode se tratar apenas da colocação de indivíduos historicamente diferenciados e estigmatizados diante de um currículo que apresenta problemas graves de qualidade expressos pelos baixos níveis de aprendizagem que alcançam e altos níveis de evasão e repetência que proporcionam. Para que esse fato se materialize, a escola precisa enfatizar a reflexão e o diálogo, determinados pelo conhecimento, esclarecimento, isto é, por tudo aquilo que a cultura estabeleceu como verdadeiro na luta contra os mitos.

A questão da inclusão na Educação, trazidas por esses autores, coloca a Educação Especial na reformulação da educação em geral, destacando a necessidade de aprofundamento nesse debate, pois não é apenas sobre fornecer suporte individualizado aos/às alunos/as com deficiência e transtornos, mas também desempenhar um papel crucial na reflexão sobre o propósito e a função social da escola. Isso sugere uma abordagem abrangente que envolve não apenas a implementação de serviços de apoio, como o AEE, mas uma análise crítica do currículo e das práticas pedagógicas em geral, não fornecendo somente um suporte individualizado ao/à aluno/a, mas, sobretudo, uma adaptação do currículo escolar. Tendo como objetivo incluir de maneira significativa na comunidade escolar, promover uma educação inclusiva que desafie/supere as estruturas e práticas educacionais existentes, promova uma visão mais abrangente da educação (Arruda; Camargo, 2008).

As ações pedagógicas inclusivas precisam se movimentar no sentido de procurar valorizar a integração do/a aluno/a e desenvolver ações práticas de respeito aos membros da comunidade escolar, alunos, pais, mães, funcionários/as e equipe gestora. São alguns elementos básicos que nos permitem delinear caminhos para a construção de uma escola inclusiva e de qualidade para todos e todas. Vemos, também, através da Linha de Ação da Declaração de Salamanca (1994), que é necessário para construir uma escola inclusiva, a necessidade de haver novas diretrizes sobre as necessidades educativas especiais, de plano de ação nacional, de política e de organização, de observar fatores escolares, contratação e formação de pessoal docente, rever e conhecer as áreas prioritárias, os serviços externos de apoio, a participação da comunidade e os recursos necessários.

A maioria das mudanças necessárias não se limita à inclusão do público da Educação Especial. As mudanças fazem parte de uma reforma de ensino necessária para melhorar sua qualidade e relevância e da promoção de um maior aproveitamento escolar por parte de todos os alunos e todas as alunas. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptáveis, apesar de levar em consideração as diferentes necessidades dos/das alunos/as contribuirá para o êxito no ensino que deve ser considerado na hora de incluir, processo que se dá em escolas regulares. (Arruda; Camargo, 2008).

A partir do pressuposto de que inclusão vai além de simplesmente colocar os alunos em salas de aula, mas sim de promover uma mudança em direção à aceitação das diferenças, considero fundamental o envolvimento dos professores do ensino regular nesse processo inclusivo, no qual as escolas estão sendo convocadas a participar ativamente. Reconhecemos a importância de adaptar as práticas pedagógicas para esse novo contexto, que demanda enxergar com clareza as particularidades únicas de cada aluno/a e ser capaz de atendê-los, fazendo os ajustes e flexibilizações necessárias termos que, aqui, serão considerados como sinônimos no currículo regular existente, de forma a promover a participação de todos os alunos, individualmente, nas atividades escolares.

Toda escola deve ser uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou fracasso do aluno. O corpo docente e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deverão ser convidados a participar de uma forma ativa nas atividades da escola. Os professores, todavia desempenham um papel decisivo como gestores do processo educativo, ao dar apoio a crianças com a utilização dos recursos disponíveis tanto na classe como fora dela (Brasil, 2006, p. 29).

Bons professores/Boas professoras estão sempre procurando estratégias para melhorar seus métodos e ajudar os alunos/as a prosperar em sala de aula. Diferentes teorias e técnicas de aprendizagem ajudam os/as professores/as a se conectarem com diferentes alunos/as com base em seus estilos e habilidades de aprendizagem. As estratégias de ensino centradas nos/as alunos/as geralmente têm grande sucesso em ajudar no desenvolvimento. As abordagens centradas no/a aluno/a, os/as coloca como autoridade no ambiente educacional, ajudando a garantir que sejam o foco da educação e adquiram autonomia para desenvolver suas atividades do dia a dia da sala de aula e das vivências cotidianas.

Portanto, a ideia de aprendizagem centrada no/a aluno/a é um exemplo da teoria da aprendizagem humanista em ação. É valioso para educadores/as aprender sobre a educação centrada no/a aluno/a e outras abordagens com possibilidades de serem usadas nas salas de

aula regulares. Essas abordagens podem ser vitais para ajudar os/as alunos/as a realmente aprender e a ter êxito em sua educação (Arruda; Camargo, 2008).

As soluções de educação inclusiva incluem também, a integração de elementos de ciência, tecnologia, arte entre outros no currículo para atender às diversas características de aprendizagem das crianças com deficiência. Além disso, a integração do ensino adaptado pode ajudar a criar e manter ambientes de aprendizagem inclusivos, adaptando-os às necessidades individuais. Sensibilizar docentes, promover a empatia e fornecer acompanhamento eficaz dos serviços de orientação são soluções sugeridas para os problemas vividos na educação inclusiva. Além disso, os/as professores/as devem criar ambientes educativos adequados, garantindo apoio material, proporcionando formação abrangente e contínua e orientando às famílias sobre a educação especial e a educação inclusiva (Arruda; Camargo, 2008).

## **6 NARRATIVAS COLHIDAS, ANÁLISE E DISCUSSÕES**

Neste capítulo discutiremos as narrativas de familiares e dos/as alunos/as com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro do autismo - TEA. Indivíduos que contribuíram com nossa pesquisa para trazer o que vivenciam no ambiente escolar. Partimos da exposição das narrativas e, posteriormente, traremos o que a base legal ampara sobre o tema, os anseios e as apreensões que vivenciam. Os/As alunos/as pesquisados/as foram identificados/as com o código da família e retiradas as identificações nominais, de gênero e/ou sexo.

Os resultados são apresentados a partir das análises de narrativas e esse tipo de análise concentra-se em dados qualitativos e na interpretação das histórias pessoais de um grupo de estudo. As narrativas foram em primeira pessoa, os dados foram adquiridos e organizados para permitir ao/à leitor/a compreender como os/as estudantes e a família vivenciam o processo de inclusão escolar.

Em vez de se concentrar apenas nas palavras usadas durante a entrevista, a análise narrativa apresentada também permitiu uma compilação de dados sobre como os/as estudantes e as famílias vêem o processo de ensino aprendizagem de seus/suas filhos/as com TEA. Da entrevista à codificação, foi realizado um esforço para manter toda a narrativa na íntegra, para que as informações coletadas durante as entrevistas permaneçam leais à realidade dos/as participantes. As questões estão no formulário, no Anexo D.

### **6.1 AS VOZES QUE QUEREM SER OUVIDAS**

#### **6.1.1 FAMÍLIA A – TEA**

O período inicial foi e continua sendo difícil, de muita insegurança, tanto para meu/minha filho/a quanto para mim como mãe. No caso de A, o meu medo é maior por conta das demais pessoas, como interpretam o Autismo, a falta de conhecimento, de preparo, de didática e em muitos casos a falta de força de vontade, paciência e amor.

Nos primeiros anos escolares dele/a, eu ficava na escola um tempo para ver como ia reagir diante de tudo, graças a Deus sempre existiram pessoas de bom coração e sempre busquei manter um bom relacionamento com todos da escola, acredito que isso ajudou muito. Sempre teve um bom relacionamento com os/as colegas de sala e nunca foi uma criança agressiva.

Na escola vejo que buscam melhorarias e fazem o que está ao alcance, mas ainda falta muito para que realmente as crianças se sintam acolhidas e respeitadas em todos os seus direitos. Quanto à sala de aula regular no quesito ‘interação social’, acho necessário, porém, na parte da aprendizagem que deveria ter uma melhor adaptação nas atividades propostas. Em relação aos/às colegas de sala, alguns/algumas respeitam, ajudam e tentam uma aproximação maior, porém, esse contato, para a maioria as crianças com TEA, representa diferença ou um perigo.

Durante o período de alfabetização, A foi considerado/a alfabetizado/a, porém como mãe percebo que ainda falta muito, principalmente por parte dos órgãos que deveriam investir mais nos/as professores/as, nas escolas, nos/as profissionais que contribuem e são extremamente necessários/as para melhorar essa aprendizagem.

O/A “A” está no 7º ano do Ensino Fundamental. Acredito que a tecnologia chegando nas escolas públicas, ajuda nessa demanda, porém, a dificuldade de adaptação dos conteúdos para facilitar a aprendizagem ainda é uma das maiores dificuldades.

O que o/a A mais gosta de fazer na escola é usar o *chromebook*, participar das aulas de inglês e dos momentos de leitura na biblioteca. Portanto, percebo que o dinamismo, a ludicidade e o diferente, trazem maior satisfação e desperta mais interesse do que lhe é proposto todos os dias, da mesma forma que parece ser para a turma.

Eu como mãe, todos os dias acompanho o rendimento e desenvolvimento de A, através dos cadernos. Com isso percebo que, às vezes, preparam as atividades, mas ainda está longe do necessário. Não acredito que seja por falta de vontade, talvez seja falta de suporte ou conhecimento sobre as estratégias e metodologias para trabalhar com autistas.

Estamos no século XXI e infelizmente percebemos que, ainda precisamos evoluir muito para as escolas serem inclusivas e saber lidar com as deficiências e transtornos. Nas escolas que A já passou, percebi e percebo que alguns/algumas profissionais buscam fazer o seu melhor nas condições que dispõem para amenizar as dificuldades encontradas. Já, nesta última, a aceitação, resistência da escola, foi bem maior. A falta de conhecimento e o entendimento prejudicaram muito. A ficou meses sem frequentar a escola, porque a escola dizia não estar preparada para receber. Não tinha um/uma professor/a auxiliar. Frequentava só a Sala de Recursos de outra escola, porque ali também não tinha esse suporte. Foi bem difícil e desafiador para nós. Mas acredito em dias melhores.

A recebe apoio em casa de toda família, não só para as atividades escolares como em todas as dificuldades que podemos ajudar. Temos livros, materiais lúdicos, didáticos,

concretos, quadro escolar, para deixar o aprendizado motivador, um pouco mais fácil e atrativo.

Sobre a motivação à escola, sinceramente, não vejo motivação em “A”, para desenvolver as atividades propostas pela escola. Também não vejo organização e planejamento nas ações que são ofertadas. Às vezes uma ou outra atividade, mas nada que realmente seja significativo e possa demonstrar motivação e engajamento por parte de “A”. É preciso fazer muito ainda em todos os campos, para tornar a rotina e a vida das crianças especiais, um pouco mais digna. Em relação à educação precisamos de mais investimentos com profissionais capacitados/as, oportunidades, respeito e o principal, o amor.

Essa narrativa da mãe de “A”, pois, “A” ainda não consegue expressar, de forma ampla. Assim, a narrativa, de acordo com a mãe, relaciona emoção e acompanhamento diário das ações de “A” na escola.

## **6.2.2 FAMÍLIA B - TEA**

Já, nos primeiros dias com cinco anos, “B” estava integrado à escola, gostava de ir e de permanecer. Muitas vezes chorava quando íamos buscar, porém, apresentava momentos de ausência total com relação às atividades propostas. Não respondia quando chamado/a pelo nome, não conseguia usar o banheiro, fazer o lanche que a escola oferecia.

Durante o processo de aprendizagem, percebemos que aprendia algo e logo esquecia. Não tinha interesse em fixar as informações, pois a memória era muito boa para os interesses restritos. Nas atividades em grupo ficava alheio/a ao que estava acontecendo, prendendo o interesse em algo específico. Nas apresentações de palco fazia pequenas participações, porém, qualquer coisa o distraía e não participava efetivamente. Chorei muito na apresentação do dia das mães, pois ali ficou claro que não acompanhava o desenvolvimento de seus pares.

Um desafio diário: a escola ainda não faz sentido para “B”. Não se encaixa, uma vez que o processo de alfabetização não se consolidou, os/as professores/as desconhecem as particularidades do autismo e, com isso, inúmeras vezes recebe o rótulo de “preguiçoso” e “malcriado”. O material que deveria ser adaptado não se efetiva na prática. As dificuldades acadêmicas se sobrepõem ao interesse de ir e permanecer na escola.

Houve bastante *bullying* nos primeiros anos, porém fizemos muitas rodas de conversas com a turma, levamos a equipe multidisciplinar para dentro da escola, para que pudessem compreender que determinados comportamentos tem uma origem no TEA. Assim, aos

poucos. “B” foi e vai sendo integrado às atividades e as “piadinhas” diminuindo, embora em alguns momentos ainda demonstre irritação com colegas com relação, principalmente, ao barulho. Hoje podemos dizer que já no 9º ano do ensino fundamental, está incluído/a e sendo respeitado/a em suas particularidades.

Porém, ainda está no período pré-silábico com valor sonoro. É possível dizer que entre os muitos desafios de ir e permanecer na escola este é, sem sombra de dúvidas, a barreira mais difícil a ser vencida. Lê palavras soltas, escreve palavras simples com ajuda, conhece o alfabeto, porém confunde várias letras. Acompanha o conteúdo, tem leitor de provas, o processo de alfabetização e letramento, não estão consolidados e necessitam de conteúdo adaptado e Plano Educacional Individualizado (PEI), porém, tem apresentado bons avanços nestes primeiros 30 dias letivos.

A escola não é atrativa. Ir e permanecer todos os dias requer uma luta diária. Neste ano de 2024, o Estado deixou a cargo do/a professor/a auxiliar a fazer as adaptações necessárias. Sendo assim, está acontecendo de maneira gradativa, pois até o momento ainda não foi elaborado o PEI.

Foram anos difíceis, apesar de a família ter cobrado com regularidade posturas diferentes na escola. Foi um processo lento e demorado para a compreensão de que é possível adaptar para ensinar. Então, o que posso dizer, depois de ter recorrido à justiça em 2021, este foi o primeiro ano que pudemos contar com o/a professor/a auxiliar desde o primeiro dia de aula, e ações de propostas diferentes para o desenvolvimento do ano letivo. Ainda não é possível dizer se efetivamente surgirá resultados, mas estamos confiantes.

As tarefas para casa são uma batalha, pois, no entendimento de “B” elas devem acontecer no ambiente da escola. Então, nada que se refere à escola há concordância em fazer em casa. Desde o ano passado temos a presença de um Atendente Terapêutico durante o período das aulas, além da professora auxiliar. Algumas tarefas que seriam realizadas em casa já vêm prontas da escola. Quando está ocioso, realiza lá na escola. Como professora, sempre estamos reforçando a necessidade de fazer tarefas escolares em casa com o objetivo de fixação dos conteúdos.

“B” tem boa relação com a disciplina de artes. Ao que se refere ao campo das atividades práticas externas a sala de aula está sempre empolgado em participar, como confecção de maquetes, coleta do lixo no pátio da escola dentro do projeto de ciências. Dentre outras atividades que não requeiram o registro escrito no caderno.

Como mãe, penso que a formação de professores/as é deficiente, pois não atende a diversidade proposta pela inclusão, embora encontremos profissionais dispostos/as a realizar e promover atividades diferenciadas. Muitas vezes são atividades sem qualquer conexão com o conteúdo, ou totalmente infantilizadas que não atendem a idade do/a aluno/a. É perceptível que o estereótipo do autismo está muito enraizado no pensamento da maioria dos/as professores/as. Aquela definição de que o/a aluno/a com alguma deficiência é incapaz de caminhar no aprendizado junto com seus pares. Assim a dificuldade de entendimento de que é possível desenvolver atividades com pequenas adaptações é algo não pensado, ou, se pensado não realizado, pois o entendimento do/as professor/as é que ele/ela só perderá tempo ao fazê-lo.

As narrativas da mãe de “B”, ao manifestar os anseios e os desafios das famílias desses/as alunos/as, geram questionamentos, como por exemplo, onde está a empatia, amor e solidariedade do/a outro/a com o/a seu/sua semelhante? Até quando, nós profissionais da Educação vamos afirmar que não estamos preparados/as para atender alunos/as da Educação Especial? Por que não buscamos uma solução? Por que há tanto descaso do poder público na não efetivação das leis? A mãe de “B”, expressa ainda que a base de tudo é a Educação. A partir dela mudamos as pessoas, mudamos o mundo.

### **6.2.3 FAMÍLIA C - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

A mãe de “C” participou dois anos na educação infantil. Quando chegou na escola não teve dificuldade de adaptação, a/o professor/a foi bem receptivo/a e carinhoso/a e C gostou muito, não teve dificuldade de adaptar.

No começo das aulas sempre é difícil devido não ter professores/as capacitados/as com a inclusão. Alguns/mas chegam a falar que nunca trabalharam com crianças com deficiência, outros/as que nem sabiam que tinha uma criança com deficiência na sala. Nunca trazem atividades adaptadas, no começo das aulas sempre demoram dias para começar a trazer as atividades e maioria são de pintar.

A turma sempre cuida de “C”, porque estão juntos desde 2º ano. O “C” hoje percebe que é diferente e tenta o máximo esconder suas limitações. Hoje percebo que tem vergonha. C está no processo de alfabetização, já escreve palavras e textos simples e faz leituras simples. Está em desenvolvimento. Já era para estar alfabetizado/a, porém com o pouco “causo” do

Estado devido não ter professor/a especializado/a, alfabetizador/a ao seu lado para auxiliar, foi ficando cada vez mais atrasado/a.

“C) está no sétimo ano. O aprendizado em relação à alfabetização vem desenvolvendo melhor porque desde ano passado tem um/a professor/a auxiliar especializado/a que acompanha. Devido à sua deficiência intelectual e TDH moderado, tem algumas limitações no aprendizado. Gosta de estudar, brincar e interagir com os/as colegas.

“C) já teve altos e baixos na escola. Várias vezes foi à escola e voltou sem nenhuma atividade em seu caderno, ou seja, não fez nada o turno todo. Outras vezes, as atividades eram de pinturas. Depois que entrei com uma ação contra o Estado, recebeu um/a professor/a auxiliar. Uma das suas funções é de adaptar as atividades com as quais o restante da sala está aprendendo.

Na escola que “C” estuda desde o 1º ano, as crianças pareciam ser selecionadas. Não tinha crianças com deficiências. Se havia, era como “C). As mães não sabiam e não tinham laudos. Encontrei várias barreiras desde que descobri inicialmente que “C” tinha um atraso de três anos. Quando lutei para que “C” tivesse uma auxiliar de turma à escola (coordenação e professor/a não queriam, disseram que a sala era pequena e que já tinha gente demais), quem me orientou e ajudou a lutar foi o/a professor/a da sala de recursos que frequentava em outra escola porque na escola que “C” estudava não tinha serviço especializado. Na verdade, vai ter esse ano, depois de seis anos. Posso aqui explicar que alguns/mas professores/as sempre tiveram dificuldades para adaptar as atividades. Não gostavam de receber a equipe de terapeutas para ajudar nas orientações, para melhorar o desenvolvimento de “C”. Várias vezes davam provas sem adaptar e colocavam com caneta vermelha as notas abaixo de dois, de um. Marcava X bem grande para mostrar que estavam erradas as questões. A empatia com C era zero. Falavam na frente de “C” e do resto da turma que não aprendia, que tinha dificuldades e, também escutei, que se a escola não estava atendendo minhas expectativas eu poderia mudar. Sofremos muito, mas nunca desisti de “C”.

Eu sofria tanto e me revoltava tanto que decidi me especializar na área, já que tinha cursado Pedagogia por causa de meu/minha primeiro/a filho/a que também tem a deficiência intelectual. Eu trabalhava só para pagar as terapias. A clínica que meus/minhas filhos/as eram atendidos/as me convidou para trabalhar e lá estou até hoje ajudando outras crianças, também. Se fosse só pela escola, “C” estaria até hoje de enfeite na sala.

Nós ajudamos o “C” em casa. C também é acompanhado/a pela equipe de terapeutas que ajuda no desenvolvimento cognitivo e acadêmico. É uma criança que precisa sempre de

uma pessoa intervindo, o tempo todo, para manter sua atenção nas atividades. Esse/a professor/a que está com “C” esse ano relatou que sua atenção é pouca. Observei que a motivação de “C” para fazer as atividades vai depender da interação do/a professor/a. A/O professora/professor precisa fazer um planejamento que vai ao encontro com que “C” gosta para desenvolver as habilidades que precisa e manter a motivação.

A escola está muito longe de ser inclusiva. Na teoria dos livros tudo é belo, porém, a realidade é tão diferente. As famílias muitas vezes têm que implorar para serem atendidas, ou apenas ouvidas. As leis são cumpridas quando tem pais ou advogados cobrando o direito do/a filho/a com deficiência. A inclusão é muito falada e pouco praticada. As famílias estão cansadas, esgotadas. Todo ano a mesma coisa: pouco caso. As aulas começam, porém, as crianças com deficiência não vão junto para escola, têm que esperar até aparecer um/a professor/a auxiliar ou um/uma estagiário/a, porque os/as professores/as regentes não dão conta. Como falar de inclusão se o direito nunca é cumprido como está nas leis?

Diante da narrativa da família “C”, pode-se verificar que esta escola, na sala de AEE, ainda não desenvolve o atendimento. As três mães manifestaram suas insatisfações em relação às atividades e todo o processo de inclusão. Apresentaram de modo geral que os/as profissionais possuem boa vontade, mas que, no geral, não estão capacitados/as para compreender as especificidades de crianças com TEA.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na comunicação social e pela presença de interesses restritos e comportamentos repetitivos (American Psychiatric Association [APA], 2013). Além disso, a condição pode impactar o desempenho educacional da criança com TEA, devido ao transtorno ser caracterizado pela resistência a qualquer mudança na rotina diária ou no ambiente, respostas atípicas a todos os tipos de experiências sensoriais e o envolvimento em atividades de uma natureza repetitiva. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), tem como objetivo garantir que todas as crianças com deficiência acessem a educação gratuita e apropriada no ambiente menos restritivo e sejam apoiadas por serviços relacionados projetados para prepará-las para o futuro. Além disso, esta legislação define os requisitos para a avaliação destas crianças. Prevê que os/as educadores/as tenham todas as ferramentas necessárias para melhorar a educação dos/as alunos/as com deficiência.

Com Santos e Brognoli (2020), compreendemos que as crianças com necessidades educativas especiais e deficiência devem ter acesso à educação inclusiva em escolas gerais adaptadas para satisfazer uma gama diversificada de necessidades educativas. Além disso, as

pessoas com deficiência devem receber o apoio de que necessitam para alcançar uma educação eficaz e que deve ser fornecido apoio individual eficaz para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social. O objetivo 4.5 da agenda 2030 das Nações Unidas, que estabelece “acesso igual a todos os níveis de educação e formação profissional para os vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação vulnerável” (ONU/UNESCO, 2015), também sugere a expansão da atenção com as pessoas com deficiência para que a sociedade atinja um nível mais equitativo de vida, de dignidade e justiça social.

Com o aumento do número de estudantes autistas no ensino normal na última década (Magnússon, 2019), o setor educacional deve estar preparado para receber e educar autistas e deficientes das mais variadas especificidades, em ambientes escolares gerais com um grau mais elevado. As características dos estudos em ambientes inclusivos revelam as vozes colhidas nas narrativas apoiam a validade e necessidade inclusiva ao capturar aspectos importantes que os/as alunos/as com NEE têm no contexto escolar (Magnússon, 2019). Além disso, Magnússon (2019) bem como Kivirand et al., (2020) apoiam esta conclusão e argumentam que a investigação na educação inclusiva tem força de dar aos/às alunos/as, e às famílias, respeito pelas suas vozes, ouvindo-as sobre como a educação inclusiva é experienciada e de que forma se sentem incluídos/as no contexto escolar. Mesmo que já tenham passado quase 30 anos desde a Declaração de Salamanca, por alguma razão tem sido difícil desenvolver ambientes educativos inclusivos que satisfaçam as necessidades dos/as estudantes autistas e com deficiência intelectual, assim como apresentado pelas mães desta pesquisa.

Na pesquisa de Santos e Brognoli (2020), com o propósito analisar e entender as questões que envolvem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas relações com o AEE, constataram que a educação de crianças autistas requer uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Reconhecer a importância do AEE para alunos/as com TEA, no processo de inclusão, bem como a necessidade de professores/as em identificar as dificuldades individuais e promover o desenvolvimento de suas competências, é fundamental. Dessa forma, torna-se essencial reconhecer as particularidades de cada aluno/a no processo educacional e adotar novas práticas pedagógicas, como temos nos esforçado para demonstrar no estudo que envolve essa dissertação.

Neste sentido, também, Corrêa (2018) aponta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem avançado no Brasil de acordo com a expansão dos serviços,

marcado por constantes mudanças que demandam ações do Estado em todas as instâncias e dimensões para atender a demanda de alunos/as com necessidades especiais, tornando necessária a implementação de políticas públicas. Contudo, Corrêa e Rodrigues (2016) ressaltam que o AEE se mantém estável devido à presença de diversos/as orientadores/as, bem como normas e diretrizes. Dessa maneira, uma das diretrizes é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que oferece suporte e auxílio para a inclusão de alunos/as com necessidades especiais, nas escolas de ensino regular, por meio do Atendimento Educacional Especializado. (Corrêa; Rodrigues, 2016).

Conforme mencionado por Silva e Almeida (2020), nos AEE voltados a estudantes com TEA, é fundamental considerar diversos aspectos e realizar pesquisas a fim de diagnosticar as dificuldades enfrentadas pelo/a aluno/a, tais como: questões de comunicação, comportamentos inadequados, dificuldades de aprendizagem, desafios na área afetiva e problemas de socialização, os quais são sintomas característicos desse transtorno. Segundo Cândido (2015), o AEE pode utilizar recursos tecnológicos para auxiliar alunos/as com TEA que não se comunicam por meio da fala. A autora resalta a importância de avaliar o ambiente escolar e verificar se a instituição oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e acesso à tecnologias úteis, por meio de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de estudantes com TEA.

Conforme o estudo de Silva e Almeida (2020) foi identificado, através de uma pesquisa, informações claras e diretas sobre o ensino e aprendizagem de estudantes com TEA, ressaltando que educar uma criança autista requer do/a educador/a uma estrutura pedagógica voltada para o progresso de suas habilidades e competências. Portanto, é essencial que no processo de integração, o/a professor/a esteja ciente dos obstáculos do/a aluno/a na jornada educacional e busque envolver e promover avanços, adotando novas, diferentes, alternativas em termos de abordagens pedagógicas.

Segundo Orrú (2018, p. 1708), o apoio educacional especializado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista

É importante destacarmos que as relações sociais promovem transformações no desenvolvimento. Logo, o educando com autismo, apoiado nas relações sociais com os demais colegas, poderá desenvolver diferentes possibilidades de aprendizagem. Portanto, o foco não deve estar nos sintomas do autismo, nas deficiências e falhas, como se faz de modo acentuado nos critérios diagnósticos, mas sim nas potencialidades que podem ser desenvolvidas por um sujeito que aprende.

Por outro lado, de acordo com Silva e Almeida (2020) em casos de TEA, a questão principal gira em torno da falta de flexibilidade. As manifestações relacionadas não devem ser vistas como um estado permanente da criança ou determinantes do seu futuro, já que esses comportamentos são comuns em situações de mudança na rotina. Dessa forma, as autoras destacam a importância de incluir a criança com TEA na escola o mais cedo possível, lembrando que a inflexibilidade que torna as primeiras experiências no ambiente escolar desafiadoras pode resultar em fixação por situações que serão prejudiciais no futuro.

Portanto, como o número de alunos/as diagnosticados/as com TEA presentes nas salas de aula do ensino geral aumentou nas últimas décadas e por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 50/2023, que confirma que é preciso pensar em formação, estratégias, métodos, investimentos para os/as professores/as e as escolas, as leis e regulamentos exigem que os/as alunos/as com TEA sejam educados/as no ambiente menos restritivo, bem como, sejam instruídos/as por professores/as qualificados/as. Porém, os/as professores/as enfrentam desafios no desenvolvimento de suas atividades no apoio a alunos/as com TEA em ambientes escolares.

Diante das falas das mães, compreendemos a importância de abordar programas formação profissional, bem como a necessidade de superar barreiras e ampliar a perspectiva do espaço escolar. É crucial reconhecer que a escola desempenha um papel fundamental na vida de estudantes com TEA e Deficiência Intelectual, portanto, deve ser um ambiente que promova a autonomia e o desenvolvimento. As mães deixam claro, a importância de incorporar programas formações específicas para atender às necessidades de estudantes com TEA e DI. A escola pode criar um ambiente inclusivo que permita o desenvolvimento de habilidades essenciais. Isso envolve a adaptação de métodos de ensino, o fornecimento de suportes individualizados e a criação de estratégias que considerem as características únicas de cada estudante. Quebrar barreiras vai além das questões acadêmicas; envolve a promoção da inclusão social, o desenvolvimento de habilidades sociais e a criação de um ambiente que respeite e valorize a diversidade (Faria *et al.*, 2018). O espaço escolar não deve ser apenas um local de aprendizado, mas também um ambiente que celebra as diferenças, que promove a compreensão e oferece oportunidades para todos/as os/as estudantes se desenvolver plenamente.

Ao focar na promoção da autonomia e no desenvolvimento, a escola não apenas atende as necessidades dos/as estudantes com Autismo e Deficiência Intelectual, mas cria uma cultura inclusiva que beneficia toda a comunidade escolar. Profissionais, estudantes e suas

famílias se beneficiam desse enfoque, transformando o ambiente educacional em um espaço que capacita e enriquece a vida das pessoas envolvidas. Essa abordagem não apenas impacta positivamente esses/as estudantes, mas também contribui para uma sociedade mais inclusiva e compreensiva (Nozu; Bruno; Cabral, 2018; Faria *et al.*, 2018).

Portanto, alunos/as com TEA enfrentam uma série de desafios no ambiente inclusivo, envolvendo questões sociais, acadêmicas e comportamentais (Faria *et al.*, 2018). Eles/as lutam com atrasos nas habilidades sociais e de comunicação, bem como com problemas de brincadeira e aprendizagem. Certos comportamentos típicos do TEA também podem afetar a capacidade de participar de atividades de aprendizagem em sala de aula e de interagir com colegas. Por exemplo, indivíduos com TEA podem sofrer atrasos de linguagem, mas ainda mais relevante no ambiente de sala de aula é que suas dificuldades com o desenvolvimento de competências de comunicação podem manifestar-se como afastamento social e falta de reciprocidade social incapacidade de se envolver em conversas e atividades sociais, interações de uma forma típica, fazendo com que fiquem isolados/as de seus/suas colegas na sala de aula durante atividades em grupo ou brincadeiras. Além disso, as explosões verbais e o comportamento resistente que as crianças com TEA apresentam pode causar perturbações na sala de aula de AEE para professores/as, bem como provocar reações negativas de colegas, típicas das crianças (Aporta; Lacerda, 2018).

Nem todos/as os/as alunos/as com TEA são exatamente iguais, o que cria desafios adicionais para a docência Para que alunos/as com deficiência recebam educação adequada nas salas de aula, são necessárias modificações nos currículos e na instrução que podem variar significativamente dependendo do nível de funcionalidade de cada aluno/a. Atender as necessidades desses/as alunos/as apresenta desafios únicos para os/as professores/as (Faria *et al.*, 2018). Além disso, pode ser uma tarefa difícil sem diretrizes claras (Garcia *et al.*, 2018). Este estudo trouxe alguns elementos que permitem algum exame acerca das barreiras que os/as alunos/as com TEA encontram quando estão presentes nas salas de aulas regulares e se manifestam com mais facilidade na sala de aula de AEE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa proporcionou uma compreensão mais ampla da inclusão de alunos/as com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual nas escolas regulares. O TEA é um tema relevante e em voga nos dias atuais. Estudos que discutem e facilitam a discussão são essenciais para repensar as práticas pedagógicas que possam promover o desenvolvimento das crianças e a efetivação da inclusão escolar. A inclusão é um direito de todos os seres humanos. É crucial, nesse sentido, trabalhar nos âmbitos políticos, econômicos, culturais, sociais e pedagógicos para reduzir as barreiras que limitam a participação plena dos indivíduos na sociedade e viabilizar o exercício pleno da cidadania, conforme demonstrado nos sentimentos das mães entrevistadas.

Os resultados deste estudo contribuem para avançar na reflexão sobre práticas inclusivas, especialmente, ao compreender os sentimentos das mães de crianças com TEA e DI, que são as principais agentes nesse processo, diante dessa situação.

Os/As alunos/as com TEA e DI, participantes desta pesquisa, estão agora incluídos/as no ambiente escolar regular em resposta aos requisitos da legislação, como preconizado pela legislação brasileira. Esta pesquisa qualitativa discutiu as barreiras que os/as alunos/as enfrentam em relação ao ensino em sala de aula regular no estado de Mato Grosso. Identificamos como maior problema enfrentado pelos/as alunos, a falta de programas de formação específica, pedagógica e especializada por parte das secretarias de educação, nas instâncias estadual e municipal, para que os/as professores/as possam garantir a seus/suas alunos/as um processo inclusivo eficaz com uma educação de qualidade intelectual, científica e humanista.

Com base no exame e análise das narrativas, este estudo concluímos que os/as professores/as procuram oferecer um serviço de qualidade, porém, ainda fica aquém do que as famílias esperam, como expressam as mães nas narrativas colhidas. De maneira semelhante, percebemos que os escassos esforços para incluir as pessoas deficientes nas escolas regulares e implementar a Educação Inclusiva parecem estar distantes do que é estabelecido oficialmente e legalmente. Na maioria das vezes, a inclusão é vista como responsabilidade apenas daqueles/as que interagem diretamente com esse público, não sendo um compromisso profissional e/ou do sistema educacional. Assim, a Educação Especial ainda parece estar segregada, não mais em termos de separação física, mas entre aqueles/as que acreditam na possibilidade de desenvolvimento do ensino para quem tem deficiências ou habilidades aquém e acima da média. São indivíduos que assumem a responsabilidade pela inclusão,

porém, não são reconhecidos, uma vez que suas ações muitas vezes contradizem suas palavras.

Os estudantes com Autismo, participantes dessa pesquisa, apresentam características diversas, cada um com sua especificidade que, em muitas situações, impactam nas interações e comunicação com outras pessoas, necessitando de suporte em seu processo escolar. Dessa forma, a inclusão escolar de alunos/as com deficiência na escola regular tem sido gradual em nosso sistema educacional. Os direitos educacionais devem ser garantidos, conforme assegurado pela Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (Lei nº 9.394/96), que respaldam o ensino de pessoas com deficiência na educação regular.

A integração da criança com Transtorno do Espectro Autista precisa ir além de simplesmente colocá-la na sala de aula; é fundamental buscar seu aprendizado e o crescimento de suas habilidades e talentos, vencendo os obstáculos que surgirem, com diálogo entre docentes e sistemas de educação, formações específicas e flexibilidade curricular. O ensino é uma das principais ferramentas para a evolução de uma criança com Autismo e Deficiência Intelectual. Através do ensino, essa criança pode adquirir tanto conhecimentos acadêmicos quanto habilidades cotidianas. O aprendizado dessas crianças e adolescentes não é algo simples, singular, no entanto, parece claro que, com empenho, acolhimento, reconhecimento, carinho, as crianças podem atingir uma vida mais independente e de qualidade humana, social e profissional.

Compreendemos, nesse sentido que, para que o estudante com Autismo e Deficiência Intelectual aprimore suas aptidões, é fundamental uma estrutura escolar eficaz, com profissionais bem preparados/as em todo o processo educacional. Como esse público da Educação Especial enfrenta desafios para se adaptar ao ambiente externo, a escola deve considerar e viabilizar as adaptações do ambiente. Não se trata apenas de salas de aula inclusivas, mas de escolas inclusivas com currículos adaptados. Portanto, é essencial que a escola estabeleça uma rotina, situação no tempo e espaço como também, de adaptação dos materiais pedagógicos, nas maneiras, metodologias de adaptação e do progresso de tais alunos.

### **Limitações do estudo**

Este estudo teve seu desenvolvimento e análise, limitados por alguns fatores. Uma vez que foi utilizada a metodologia de coleta de narrativas via formulário aberto, a investigação obteve retorno de apenas três mães, de modo a não adquirir uma compreensão profunda das percepções familiares e dos/as próprios/as estudantes. Pesquisas futuras podem investigar qual formação específica para professores/as de alunos/as com TEA e DI seria mais necessária e eficaz na criação de um ambiente escolar inclusivo.

Assim, o desenvolvimento profissional que inclua compreensão específica do Autismo e estratégias para ajuste e modificação para acomodar pessoas Autistas é essencial. Esta conclusão pode orientar as gestões escolares das redes e do sistema de ensino na implementação de programas de desenvolvimento profissional. É necessária uma perspectiva didática especial para apoiar a compreensão docente sobre desafios de instrução e desenvolvimento da aprendizagem para autistas e deficiência intelectual.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B; ALMEIDA, P. C. A. Formação de professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva. *In: Formação em Movimento*, v.2, i.2, n.4, p. 575-596, jul./dez. 2020.

ABRAMOWICZ, A; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP. Papirus, 1997.

AGUIAR, T. F. V. **Procedimentos didáticos metodológicos utilizados pelos professores da APAE no processo de alfabetização dos alunos portadores de deficiência mental moderada**. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Uberlândia.

ARRUDA, F. S; CAMARGO, G. **Inclusão de crianças com deficiência dentro do ensino regular**. 2008. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

APORTA, A.; LACERDA, C. B. F. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 45-58, 2018.

BATISTA, C. **Educação Profissional e Colocação no Trabalho**: Uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência. 1997;

BEZERRA, G. F; ARAUJO, D. A. C. Filosofia e educação inclusiva: reflexões críticas para a formação docente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 267-285, jul./dez. 2012.

BRANDÃO, C. R; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, 2007.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1971. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 17 set 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Saberes e práticas da inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial.** Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 17/10/2023

BRASIL. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º. do art. 98 da Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 17/10/2023

BRAUN, P.; PLETSCHE, M. D.; SODRÉ, J. A. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. *In:* NUNES SOBRINHO, F. P. (Org.). **Inclusão educacional:** pesquisa e interfaces. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 3, p. 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2004.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial. *In:* **Deficiência e Escolarização:** Novas perspectivas de análise. BUENO J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). Junqueira & Marin editores, 2008.

CÂNDIDO, F. R. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no Atendimento Educacional Especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal.** Brasília 2015. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18801/1/2015\\_FlaviaRamosCandido.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18801/1/2015_FlaviaRamosCandido.pdf)>, acesso em: 23 de ago. de 2020.

CASSOL, C. V. **Seminário Educação e Teorias do Conhecimento**. Rondonópolis-MT: URI/IBG, 25 a 29 de outubro de 2022.

CEDES. Súmula: Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 269-273, maio/ago. 2008.

CLANDININ, D. J; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORDE. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

CORDE-CVI/RJ. **Mídia e deficiência**: manual de estilo. 3. ed. Brasília, 1996.

CORRÊA, N. M. **Salas de recursos multifuncionais e plano de ações articuladas em Campo Grande – MS: análise dos indicadores**. 2012. 249 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, MS, 2018.

FARIA K. T.; TEIXEIRA M. C. T. V.; CARREIRO L. R. R.; AMOROSO V.; PAULA C. S. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018.

FERNANDES. M. C. O. Política da inclusão do aluno PNE política da inclusão do aluno PNE. *In: Presença Revista de educação, cultura e meio ambiente*. Mai.-Nº28, Vol. VIII, 2004;

FERREIRA, J. M; DECHICHI, C; SILVA, L. C. **Curso básico**: Educação Especial e Atendimento Especial Especializado (Orgs.). Uberlândia: UDUFU, 2012.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial**: Programa de Estimulação Precoce – Uma Introdução às idéias de Feurestein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOREST, Marsha; PEARPOINT, Jack. Inclusão: um panorama maior. *In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiência*: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. pp. 137-41.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22(spe), p. 33-40, 2018. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, C. R. M.; MILANEZ, S. G. C. La formación del profesorado de apoyos educativos especializados: ¿ qué ha cambiado en la práctica docente especializada en el escenario educativo de Brasil. *In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.*

(Org.). **La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España**. 1ed. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2013.

GIROTO, C. R. M.; DEL MASSO, M. C. S.; MILANEZ, S. G. C. La organización de los servicios de apoyo en Educación Especial en Brasil: implicaciones de las políticas nacionales de educación. In: GIROTO, C. R. M. et al. (Org.). **Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades**. 01ed. Alcalá de Henares/España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2014.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Revista de Educação Especial de Santa Maria**, v. 24, p. 441-452, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educ. Espec.**, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010.

JUNIOR, M. C. M. L. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LUNARDI-MENDES, G. M.; SILVA, F. C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 22, n. 80. 2014. p. 01- 18. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1668/1324>.

MAGNUSSON, G. “Um Amálgama de Ideais – Imagens de Inclusão na Declaração Salamanca.” **International Journal of Inclusive Education** 23 (7-8): 677- 690. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622805, 2019.

MARINHO, M. F. B. **Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do Ensino Fundamental em escola pública: dificuldades apontadas por professores**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21656>. Acesso em 11 de abr. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão: a formação do professor tal como a concebemos e realizamos**. São Paulo: UNICAMP, Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência – LEPED, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 2017.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MIRANDA, L. H. M. **Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE)**. 2020. 219 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23574>. Acesso em 11 de abr. 2023

MORAIS, F. A. M; MARINHO, M. F. D; SANTOS, S. C. M. Inclusão: tecendo caminhos em busca da quebra de paradigmas. In: SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS. **Anais VI SETEPE ...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/26270>>. Acesso em: 31/03/2023.

NOZU, W. C. S., BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. (2018). Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22(spe), p. 105-113. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018056>

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, 2005, v. 15, 387-398, 2005.

ORRÚ, S. S. E. O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, v. 4, n. 01, p.1699- 1709, 2018.

PENTEADO, A. Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, 2014 .

PESSOTI, I. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo, 1994.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

RODRIGUES, David. Dez Ideias (Mal)Feitas sobre a Educação Inclusiva. In: \_\_\_\_\_. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

SASSAKI, R. K. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. *In: Instituto Nacional de Educação de Surdos. Revista Fórum*, 2002. p. 9-18.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, S. A; BROGNOLI, M, O. **Transtorno do Especto de Autismo (TEA) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 11, Vol. 11, pp. 79-91. Novembro de 2020.

SILVA, S; VIZIM, M. **Educação Especial: Múltiplas Leituras**. Campinas, 2001.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades.** Intl. J. of Knowl. Eng., Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88.

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

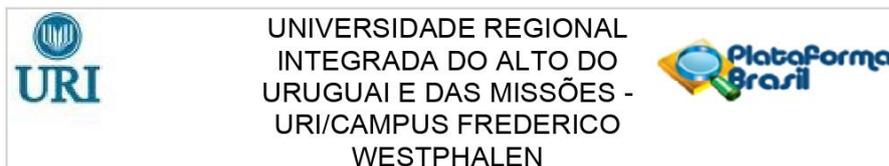
UCHOA, M. M. R.; CHACON, A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, v. 35. Santa Maria – RS, 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990, 8p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2023.

VERÍSSIMO, H. **Inclusão:** a educação da pessoa com necessidades educativas especiais-velhos e novos paradigmas. Benjamin Constant, n. 18, 2021.

## APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM A PARTIR DE HISTÓRIA NARRADAS

**Pesquisador:** GRACIELLY KEITH DE SOUZA GIL

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 74824523.4.0000.5352

**Instituição Proponente:** Universidade Regional Integrada do A. Uruguaí e das Missões - URI -

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.566.995

**Apresentação do Projeto:**

Parecer 2

**Objetivo da Pesquisa:**

Investigar, por meio de narrativas de indivíduos diretamente envolvidos na educação especial, as dificuldades vivenciadas ao longo da trajetória escolar de alunos/as com deficiência a necessidade de repensar as práticas pedagógicas docentes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

descritos no projeto de acordo com a Res 510/2016

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de Dissertação de Mestrado

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados

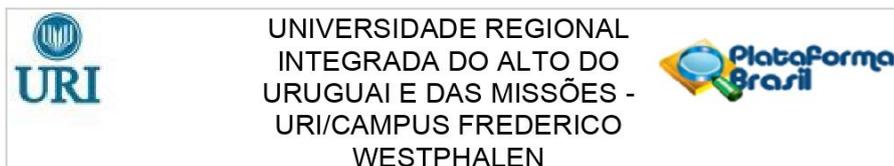
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Foram justificadas pelas pesquisadora

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto de pesquisa aprovado de acordo com os preceitos éticos e metodológico estabelecidos

**Endereço:** Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 209  
**Bairro:** Frederico Westphalen **CEP:** 98.400-000  
**UF:** RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN  
**Telefone:** (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br



Continuação do Parecer: 6.566.995

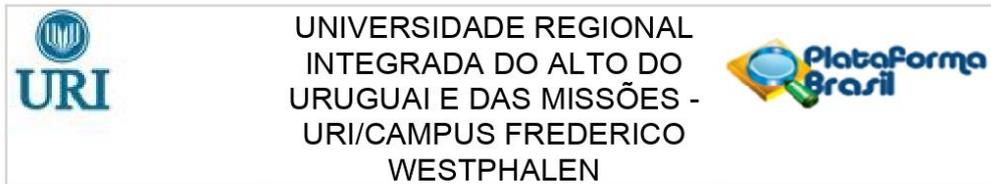
pelas Resoluções 510/16 do Conselho Nacional de Saúde

A realização da pesquisa poderá a qualquer tempo ser suspensa, de acordo os critérios da RES nº 510/2016, no que se refere a exposição dos sujeitos da pesquisa a qualquer tipo de risco a sua integridade física ou emocional.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2209142.pdf	01/12/2023 14:13:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Dissertação URI 14112023.docx	01/12/2023 11:47:41	GRACIELLY KEITH DE SOUZA GIL	Aceito
Outros	CARTA DE CORREÇÃO DO PARECER DA PLATAFORMA BRASIL final.docx	01/12/2023 11:45:58	GRACIELLY KEITH DE SOUZA GIL	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2209142.pdf	17/11/2023 09:30:00		Aceito
Folha de Rosto	folha de rosto assinada.pdf	10/11/2023 12:38:18	GRACIELLY KEITH DE SOUZA GIL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo de assentimento.docx	09/10/2023 15:54:35	GRACIELLY KEITH DE SOUZA GIL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termos de consentimento.docx	09/10/2023 15:54:06	GRACIELLY KEITH DE SOUZA GIL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo de autorização Escola Sagrado.pdf	26/09/2023 17:06:12	GRACIELLY KEITH DE SOUZA GIL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo de autorização diretor Alfred Marien.pdf	26/09/2023 17:05:43	GRACIELLY KEITH DE SOUZA GIL	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	21/09/2023 18:09:04	GRACIELLY KEITH DE SOUZA GIL	Aceito
Cronograma	cronograma novo.docx	21/09/2023 18:05:23	GRACIELLY KEITH DE SOUZA GIL	Aceito
Projeto Detalhado	projeto de Dissertação.docx	21/09/2023	GRACIELLY KEITH	Aceito

**Endereço:** Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 209  
**Bairro:** Frederico Westphalen **CEP:** 98.400-000  
**UF:** RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN  
**Telefone:** (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br



Continuação do Parecer: 6.566.995

/ Brochura Investigador	projetoDissertacao.docx	18:03:44	DE SOUZA GIL	Aceito
----------------------------	-------------------------	----------	--------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FREDERICO WESTPHALEN, 09 de Dezembro de 2023

---

**Assinado por:  
Marines Aires  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Câmpus URI, Frederico Westphalen, Prédio 10, Bloco C, 2º andar, sala 209  
**Bairro:** Frederico Westphalen **CEP:** 98.400-000  
**UF:** RS **Município:** FREDERICO WESTPHALEN  
**Telefone:** (55)3744-9200 **Fax:** (55)3744-9265 **E-mail:** cep@uri.edu.br

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### Nº do CAAE (Certificado de Apresentação e Apreciação Ética)

Você \_\_\_\_\_ está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa intitulada PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM A PARTIR DE HISTÓRIA NARRADAS, em virtude do estudo que busca investigar, por meio de narrativas de indivíduos diretamente envolvidos na educação especial, as dificuldades vivenciadas ao longo da trajetória escolar de alunos/as com deficiência a necessidade de repensar as práticas pedagógicas docentes, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, campus de Frederico Westphalen-RS, orientada pelo Professor **Dr. Claudionei Vicente Cassol** e desenvolvida pela mestrandia **Gracielly Keith de Souza Gil**.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora e com a Universidade.

Os objetivos desta pesquisa são:

**Objetivo Geral: Investigar, por meio de narrativas de indivíduos diretamente envolvidos na educação especial, as dificuldades vivenciadas ao longo da trajetória escolar de alunos/as com deficiência a necessidade de repensar as práticas pedagógicas docentes.**

#### **Objetivos Específicos**

**Coletar relatos, a partir das vivências pedagógicas cotidianas entre docentes das salas regulares dos/as alunos/as envolvidos/as na pesquisa, também de alunos/as com deficiências em sala de aula, mães ou responsáveis, através de escuta das vozes espontâneas para sensibilizar e repensar as práticas pedagógicas;**

**Ouvir o/a aluno/a com deficiência para compreender suas necessidades e anseios no processo de ensino-aprendizagem e indicar elementos a serem discutidos pelos/as profissionais da educação e pelos sistemas de ensino;**

**Analisar as narrativas colhidas dos/as próprios/as estudantes com deficiência, das mães, de professores/as que trabalham nas salas de aulas de estudantes envolvidos/as na pesquisa e das coordenações pedagógicas para traçar estratégias pedagógicas de atendimento qualificado as/aos alunas/os com deficiência e transtornos;**

**Investigar o processo de ensino aprendizagem e o compromisso docente através de relatos de alunos/as com deficiência e de documentos orientativos para o público da Educação Especial do Estado de Mato Grosso.**

Caso você decida aceitar o convite, poderá ser submetido/a aos seguintes procedimentos:

- coleta de narrativas espontâneas, oralizadas nos diversos momentos do contato com a pesquisadora;
- entrevistas semiestruturadas com questionamentos sobre metodologias de aprendizagens, aprendizado efetivo e apreensões acerca das relações pedagógicas;
- gravações de narrativas que manifestem suas apreensões sobre os objetivos da pesquisa.

O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente uma (01) hora ao longo de toda a pesquisa, consistindo em um ou mais momentos de abordagem direta ou, simplesmente, de coleta de suas narrativas sem abordagem direta.

Os **riscos** relacionados com sua participação são inexistentes pois serão adotados os seguintes procedimentos: coleta das narrativas, gravações de entrevistas semiestruturadas e anotações em diário de campo, preservando sua identidade, suas vontades e seus momentos de desejos de manifestação, quando forem diretas e solicitadas pela pesquisadora. Caso você se sentir constrangido/a, a qualquer momento, poderá se retirar da pesquisa ou solicitar que as coletas das informações sejam realizadas em outra oportunidade.

Os **benefícios** relacionados com a sua participação serão pedagógicos e resultam em possibilidades de atualizações metodológicas, relacionais e compromissos da escola, de docentes e do poder público com os direitos das pessoas com deficiências.

Estão previstos como forma de acompanhamento e assistência, 1) comunicado à família, especialmente à mãe que mantém o maior contato com você, 2) diálogo de esclarecimento; 3) diálogo com o serviço de orientação educacional, coordenação pedagógica e psicologia.

Os **resultados** desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão **confidenciais e sigilosos**, não possibilitando sua identificação.

A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não haverá qualquer gasto financeiro da sua parte. Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Após ser esclarecido/a sobre as informações do projeto, se você aceitar em participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura/rubrica em todas elas.

A qualquer momento, você poderá entrar em contato com a pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Pesquisadora Responsável: Gracielly Keith de Souza Gil

Endereço \_\_\_\_\_

Telefone: 55 66 9984-2696 \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

**Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP).**

**Avenida Assis Brasil – Bloco 6 – Bairro Itapagé  
Frederico Westnhalen/RS CEP: 98-400-00**

## APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

### PARTICIPANTES DE 7 ANOS A MENORES DE 18 ANOS

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário/a da pesquisa **PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM A PARTIR DE HISTÓRIA NARRADAS** e que tem como objetivo investigar, por meio de narrativas de indivíduos diretamente envolvidos na educação especial, as dificuldades vivenciadas ao longo da trajetória escolar de alunos/as com deficiência a necessidade de repensar as práticas pedagógicas docentes. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é **Investigar, por meio de narrativas de indivíduos diretamente envolvidos na educação especial, as dificuldades vivenciadas ao longo da trajetória escolar de alunos/as com deficiência a necessidade de repensar as práticas pedagógicas docentes.**

**Coletar relatos, a partir das vivências pedagógicas cotidianas entre docentes das salas regulares dos/as alunos/as envolvidos/as na pesquisa, também de alunos/as com deficiências em sala de aula, mães ou responsáveis, através de escuta das vozes espontâneas para sensibilizar e repensar as práticas pedagógicas;**

**Ouvir o/a aluno/a com deficiência para compreender suas necessidades e anseios no processo de ensino-aprendizagem e indicar elementos a serem discutidos pelos/as profissionais da educação e pelos sistemas de ensino;**

**Analisar as narrativas colhidas dos/as próprios/as estudantes com deficiência, das mães, de professores/as que trabalham nas salas de aulas de estudantes envolvidos/as na pesquisa e das coordenações pedagógicas para traçar estratégias pedagógicas de atendimento qualificado as/aos alunas/os com deficiência e transtornos;**

**Investigar o processo de ensino aprendizagem e o compromisso docente através de relatos de alunos/as com deficiência e de documentos orientativos para o público da Educação Especial do Estado de Mato Grosso.**

Para participar deste estudo você precisará ser submetido/a aos seguintes procedimentos:

- coleta de narrativas espontâneas, oralizadas nos diversos momentos do contato com a pesquisadora;
- entrevistas semiestruturadas com questionamentos sobre metodologias de aprendizagens, aprendizado efetivo e apreensões acerca das relações pedagógicas;
- gravações de narrativas que manifestem suas apreensões sobre os objetivos da pesquisa.

O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente uma (01) hora ao longo de toda a pesquisa, consistindo em um ou mais momentos de abordagem direta ou, simplesmente, de coleta de suas narrativas sem abordagem direta.

Os **riscos** relacionados com sua participação são inexistentes pois serão adotados os seguintes procedimentos: coleta das narrativas, gravações de entrevistas semiestruturadas e anotações em diário de campo, preservando sua identidade, suas vontades e seus momentos de desejos de manifestação, quando forem diretas e solicitadas pela pesquisadora. Caso você se sentir constrangido/a, a qualquer momento, poderá se retirar da pesquisa ou solicitar que as coletas das informações sejam realizadas em outra oportunidade.

Os **benefícios** relacionados com a sua participação serão pedagógicos e resultam em possibilidades de atualizações metodológicas, relacionais e compromissos da escola, de docentes e do poder público com os direitos das pessoas com deficiências.

Estão previstos como forma de acompanhamento e assistência, 1) comunicado à família, especialmente à mãe que mantém o maior contato com você, 2) diálogo de esclarecimento; 3) diálogo com o serviço de orientação educacional, coordenação pedagógica e psicologia.

Você foi escolhido em participar porque está matriculado na Sala de Atendimento Educacional Especial, juntamente com três outros/as estudantes, quatro mães, professores/s das classes de inclusão onde você estuda e das coordenações pedagógicas das duas escolas que têm alunos/as matriculados/as na Sala de AEE.

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos você ou para sua responsável. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão descartados de maneira ecologicamente correta.

Eu, Nome por extenso do participante da pesquisa (NÃO É ASSINATURA), declaro que concordo em participar da pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Rondonópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Assinatura do Menor Participante da Pesquisa: \_\_\_\_\_

Cerro Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Eu, Claudionei Vicente Cassol, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Frederico Westsphalen, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

Eu, Gracielly Keith de Souza Gil, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Rondonópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Assinatura do aluno-pesquisador: \_\_\_\_\_

**Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP). Este Comitê é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI – Campus de Frederico Westphalen**

**APÊNDICE D - FORMULÁRIO DE PESQUISA SEMI ESTRUTURADO**

1- Como foram os seus primeiros dias de aula na escola? Como reagiu e como foi o período de adaptação?

---

---

---

---

2- Como tem se sentido na escola, na sala de aula regular?

---

---

---

---

3- Como seus/suas colegas te tratam em sala de aula?

---

---

---

---

4- Sobre o seu período de alfabetização, você já consegue escrever palavras ou textos? Já consegue ler? Ou ainda está aprendendo?

---

---

---

---

5- Em qual turma você está na escola? E como é hoje o seu aprendizado? Tem alguma dificuldade?

---

---

---

---

6- O que você gosta de fazer na escola?

---

---

---

---

7- O/A professor/a prepara atividades diferentes e motivadoras para você?

---

---

---

---

8- Você consegue narrar como a escola tem lidado com a sua deficiência e com as suas necessidades?

---

---

---

---

9- Como você se sente nesse processo de ensino aprendizagem? Seus pais, mães, irmão/ã(s) ajudam a desenvolver as atividades em casa?

---

---

---

---

10- Você se sente motivado/a para desenvolver as atividades propostas pela escola? Vê preparo, organização e planejamento nas ações que te oferecem?

---

---

---

---

11- Mais alguma narrativa que você gostaria de fazer?

---

---

---

---

12- Alguém do núcleo familiar auxiliou você a desenvolver essas narrativas?

---

---

---

---

## ANEXO A – RESOLUÇÃO Nº 466/2012 E RESOLUÇÃO Nº 510/16 QUE DISPÕE SOBRE A ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO EM QUESTÃO

ANTES DE REDIGIR O TCLE, FAZ-SE NECESSÁRIO UMA LEITURA CUIDADOSA DA RESOLUÇÃO Nº 466/2012 E RESOLUÇÃO Nº 510/16 QUE DISPÕE SOBRE A ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO EM QUESTÃO.

TAMBÉM É NECESSÁRIA A LEITURA DAS ORIENTAÇÕES ABAIXO PARA ADEQUAR ESTE DOCUMENTO AO SEU PROJETO DE PESQUISA.

1. A Resolução nº 466/12 e Resolução 510/2016, estabelecem o respeito à dignidade humana como requisito para a execução de qualquer pesquisa envolvendo seres humanos. Assim, exige que toda pesquisa dessa natureza seja realizada apenas após consentimento livre e esclarecido dos participantes.
2. A elaboração deverá ser redigida de forma clara, sucinta e linguagem acessível aos participantes da pesquisa. Não utilize siglas sem significação, pois esta prática dificulta o entendimento do texto. É necessário que os termos técnicos sejam simplificados/explicados para melhor compreensão do participante da pesquisa.
3. O TCLE deverá ser redigido em forma de convite em terceira pessoa, de forma a esclarecer todos os detalhes da pesquisa que dizem respeito à Resolução CNS (Conselho Nacional de Saúde) 466/2012.
4. Nas pesquisas em que os participantes se encontrarem impossibilitados de escreverem ou assinarem o nome, é necessário a aposição da digital como assinatura no TCLE.
5. Quando o estudo for com cooperação estrangeira, envolver armazenamento de material biológico, banco de dados ou remessa de material biológico para o exterior devem ser observadas as resoluções complementares. Cooperação estrangeira (Resolução nº 292-99, CNS), Genética Humana (Resolução nº 340-04, CNS) e Armazenamento de material biológico (Resolução nº 347-05, CNS).
6. Quando o estudo envolver população indígena deverá ser também observada a Resolução nº 304/CNS.
7. Para os projetos que têm como objeto de estudo doenças ultrarraras, os pesquisadores precisam consultar também as diretrizes da Resolução CNS nº 563/2017.
8. Para os participantes da pesquisa com incapacidade legalmente definida, é necessária a assinatura do seu responsável legal com a identificação do indivíduo pesquisado.
9. O TCLE deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas devem ser rubricadas e numeradas (não se esqueça de atualizar a numeração das páginas. Essa informação é importante e necessária).
10. Vale ressaltar que este é apenas um modelo para servir de guia para a elaboração do TCLE de seu projeto. Procure adaptá-lo às características de sua pesquisa. Você poderá também optar por fazer um TCLE completamente diferente deste, desde que contenha todas as informações determinadas pelas **Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde** e suas complementares.

## ANEXO B – PARECER CNE/CP N. 50/2023

## AGUARDANDO HOMOLOGAÇÃO


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO:</b> Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).		
<b>COMISSÃO:</b> Amábilé Aparecida Pacios (Presidente), Suely Melo de Castro Menezes (Relatora), Fernando Cesar Capovilla, Ilona Maria Lustosa Beckskehazy Ferrão de Sousa, José Barroso Filho e Tiago Tondinelli (membros).		
<b>PROCESSOS N<sup>os</sup>:</b> 23001.000184/2001-92 e 23001.000976/2023-72		
<b>PARECER CNE/CP N<sup>o</sup>:</b> 50/2023	<b>COLEGIADO:</b> CP	<b>APROVADO EM:</b> 5/12/2023

**I – RELATÓRIO**

O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, com a missão de assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

Compete ao CNE e às suas Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES) cumprir os preceitos legais, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes.

Uma importante missão do CNE é responder às demandas, dúvidas e pedidos de orientação da sociedade, constituindo um espaço de fortalecimento de suas relações com os demais sistemas de ensino, em sua função indutora e orientadora.

Uma das demandas mais recorrentes da sociedade, em seus âmbitos público e privado, refere-se à modalidade Educação Especial em amplas discussões sobre a inclusão educacional cujas temáticas se revestem de grande interesse, muitas dúvidas relativas ao atendimento, considerando principalmente a grande diversidade do nosso país, na vivência de uma política nacional equitativa, inclusiva e ao longo da vida, que deve continuamente ser revisitada e atualizada em seus princípios e propostas, mantidos a partir do engajamento e comprometimento de todos na construção da cultura inclusiva.

Podemos constatar que a partir da decisão política de vivência do sistema inclusivo e da sustentação de rico arcabouço legal garantidor, as escolas brasileiras recebem e precisam se preparar cada vez mais para acolher de forma crescente e qualificada as Pessoas com Deficiência (PcD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, em seus sistemas e instituições público e privada, em salas de aula comum.

Considerando que os 3 (três) públicos devem ser atendidos pela Educação Especial, constatamos uma crescente procura de orientações e informações encaminhadas ao CNE sobre o atendimento relacionados ao TEA, a partir das dificuldades enfrentadas para garantia de que esse público tenha o apoio necessário para sua realização plena como ser humano, inserido no contexto do Estado Democrático de Direito, qualificado para a vida cidadã e para o mundo do trabalho.

Diante dessa constatação, faz-se necessário admitir a decisão da garantia de inclusão das pessoas com TEA, assegurando acesso, permanência, participação e aprendizagem como grande desafio pela busca das melhores possibilidades de inseri-los na sociedade e no mundo do trabalho. Esse desafio se engrandece quando a temática ainda tem muita carência de

PROCESSO Nº 23001.000184/2001-92

evidências científicas de experiências brasileiras, exigindo esforço ampliado, alinhamentos, pactos e compartilhamento de boas políticas entre cientistas, pesquisadores, famílias e comunidades escolares.

Quando tratamos de inclusão educacional é importante realçar que sua materialidade exige ações concretas de envolvimento e engajamento de toda a comunidade escolar, desde gestores, docentes, técnicos, famílias e discentes, com ou sem deficiências. Também é relevante considerar que o percurso acadêmico proposto, suas adaptações, formação dos docentes e outros profissionais são eixos estruturantes da política de acessibilidade curricular, meta de sustentabilidade da inclusão escolar.

Nosso país já percorre o caminho da escola inclusiva, desde o ano de 2008, e precisamos admitir que temos ainda grande dívida social com esse público, resultado da herança histórica de exclusão, que ainda precisa de ações e políticas afirmativas para serem superadas.

Visando cumprir sua missão orientadora e indutora, atendendo a demanda crescente de indagações e angústias geradas por um número cada vez maior de estudantes autistas matriculados nas escolas públicas e privadas, a Comissão Bicameral de Educação Especial compôs o Grupo de Trabalho voluntário sobre Educação para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Para subsidiar a comissão, reuniram-se cientistas, pesquisadores e especialistas de grande experiência e formação visando oferecer à sociedade subsídios importantes, relativos ao atendimento educacional do alunado autista.

A comissão bicameral que trata da Educação Especial, instituída pela Portaria CNE/CP nº 6, de 19 de janeiro de 2023, é recomposta pelos Conselheiros: Amábile Aparecida Pacios (Presidente), Suely Melo de Castro Menezes (Relatora), Fernando Cesar Capovilla, Ilona Maria Lustosa Beckskehazy Ferrão de Sousa, José Barroso Filho e Tiago Tondinelli (membros).

O relatório técnico-científico, elaborado pelo Grupo de Trabalho do CNE, que trata da educação para estudantes com TEA, no que tange às orientações propriamente ditas, é resultado de um processo de construção colaborativa de pesquisadores e profissionais voluntários.

Quanto à sua composição, são profissionais que atuam em instituições espalhadas pelo país com relevantes trabalhos desenvolvidos na área, além de estudos, pesquisas e produções acadêmicas, e aderiram a proposta do CNE e trabalharam por mais de 1 (um) ano, até a construção dos consensos apresentados. São eles:

Adriane Melo de Castro Menezes	Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisadora do “Observatório de Roraima” (ObservaRR). Consultora voluntária das Comissões de Educação Especial, Educação Bilingue de Surdos e Estudos das Relações Étnico-Raciais do CNE. Ações de Extensão, Estudos e Pesquisas voltados para Políticas Públicas; Povos e Educação Escolar Indígena e Quilombola; Formação Docente; Direitos e Valorização da Diversidade; Educação Especial; Inclusão Educacional; Educação Bilingue e Políticas Linguísticas.
Bahij Amin Aur	Sociólogo, licenciado e graduado em Filosofia, em Ciências Jurídicas e Sociais, e em Serviço Social. Consultor em Educação. Titular da Academia Paulista de Educação. Foi Diretor Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) do estado de São Paulo (SP) e da Divisão Estadual de Ensino Tecnológico (DEET/SP). Integrou Colegiados como o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, Conselho Municipal de Educação de São Paulo, Conselho Deliberativo do Centro Estadual de Educação Tecnológica (Presidente), o Conselho Técnico-Administrativo do Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional (Cenafor) e a Comissão Municipal do Mobral de SP (Presidente).

PROCESSO Nº 23001.000184/2001-92

Carlo Schmidt	Mestre e Doutor em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pós-Doutorado em Educação pela <i>Purdue University</i> (IN/EUS), Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Transtorno do Espectro Autista (EdEA/UFSM/CNPq), Editor-Chefe da revista Educação Especial (UFSM), Vice-Coordenador do GT-79 da ANPEPP – Transtorno do Espectro Autista: pesquisas na Saúde e Educação, Coordenador Regional do Fórum de Editores de Periódicos na Área da Educação (FEAPAE-Sul/ANPED).
Debora Regina Paula Nunes	Psicóloga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestre em Educação (UERJ), doutora em Educação Especial – Florida <i>State University</i> . Pós-doutorado (FSU-EUA/ 2016; 2023). Professora Associada do Departamento de Fundamentos e Políticas de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Editora Associada da Revista Brasileira de Educação Especial; Membro do GT – Transtorno do Espectro Autista: Pesquisas na saúde e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq).
Deisy das Graças de Souza	Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Docente e orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial e em Psicologia. Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado no <i>Emilie Kennedy Shriver Center for Mental Retardation e na University of Maryland</i> . Coordenadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE).
Eduardo Vieira	Pós-graduado em Docência Universitária e em Prática Jurídica pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás), Advogado, Coordenador Nacional da Defesa de Direitos e Mobilização Social da Federação Nacional das Apaes (FENAPAES). Professor, Membro da Comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Ordem dos Advogados do Brasil – Goiás (OAB/GO). Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CCE/GO), Coordenador da Frente de Trabalho da Educação Especial do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação. Procurador da Federação das Apaes do Estado de Goiás (FEAPAES/GO) e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Goiânia.
Erenice Natália Soares de Carvalho	Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia. Professora especializada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), aposentada, onde atuou como Diretora da Educação Especial. Professora universitária e pesquisadora com publicações na área. Consultora da Federação Nacional das APAES e Consultora Voluntária das Comissões de Educação Especial e Educação Bilingue de Surdos do CNE. Atual Conselheira do Conselho de Educação do Distrito Federal.
Flávia Marçal	Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra em Direito na UFPA com período sanduíche na Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Direito do Estado pela Universidade da Amazônia (UNAMA) e Escola de Governo do Estado do Pará. Graduada em Direito (UFPA). Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e Formadora da Escola Superior de Administração Fazendária e Escola Nacional de Administração Pública. Membro do Grupo de Trabalho do Estado do Pará para Políticas voltadas à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Coordenadora Adjunta do Comitê da Rede Primeira Infância no Pará. Consultora Voluntária da Comissão de Educação Especial do CNE. Coordenadora do Projeto Transtorno do Espectro Autista da UFRA do MEC.
Francisco Aparecido Cordão	Graduado em Filosofia, Pedagogia e Teologia, Especialização em Sociologia da Educação, Educação Profissional e Tecnológica, Administração Educacional e Supervisão Educacional. Principal área – Educação Profissional. Foi dos Conselhos de Educação do Estado e do município de São Paulo e da CEB/CNE. Titular da Academia Paulista de Educação e Pesquisador Convidado do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo (USP). Além de Dirigente da Peabiru Educacional, prestando serviços educacionais para organizações nacionais e internacionais.

PROCESSO Nº 23001.000184/2001-92

Sua regulamentação foi estabelecida no Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, dispondo essencialmente sobre competências e atuação intersetorial na garantia dos direitos previstos na Lei nº 12.764/2012.

Dando continuidade à construção histórico-legislativa deste tópico, temos, em 2013, o Parecer CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2013, que responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: “O Ifes entende que a “terminalidade específica”, além de se constituir como um importante recurso de flexibilização curricular, possibilita à escola o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada”.

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) definiu as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 (dez) anos. A Meta 4, sobre Educação Especial, causou polêmica: a redação final aprovada estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino. Isso contraria a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Constituição Federal de 1988 e o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da Educação Básica para todas as pessoas entre 4 (quatro) e 17 (dezesete) anos em escolas comuns – sem a atenuante do termo “preferencialmente”.

Também em 2014, temos a Portaria Interministerial nº 5, de 25 de abril de 2014, que trata da reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC). Recomenda, entre outros itens, respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional.

#### **O Avanço da Lei Brasileira de Inclusão: um Marco na História da Luta pelos Direitos da Pessoa com Deficiência**

O ano de 2015 é novamente um capítulo relevante no histórico de legislações sobre o direito humano à inclusão. Nele é publicada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Uma de suas mais relevantes funções é harmonizar as leis à Convenção Internacional de Nova York, auxiliando na compreensão de vários direitos que se encontram espalhados em diferentes normas como visto até aqui. Esta Lei tramitou durante 15 (quinze) anos no Congresso Nacional e entrou em vigor após 6 (seis) meses de aprovação.

Além disso, prevê uma mudança de paradigma quanto ao conceito de pessoa com deficiência, cuja caracterização não está mais somente na condição da pessoa, mas sim na interação desta condição com as barreiras impostas pela sociedade. Neste sentido, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um (a deficiência está no meio).

Portanto, quanto mais acessos e oportunidades uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica. O artigo 2º da LBI traz a definição de pessoa com deficiência:

[...]

*Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.*

PROCESSO Nº 23001.000184/2001-92

articulada com a sala de aula comum. Por meio de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto com os demais na sala de aula. É, portanto, importantíssima a interlocução entre os professores do AEE e da sala de aula regular.

Para o ano de 2012, temos o Decreto nº 7.750, de 8 de junho de 2012, que regulamenta o Programa um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para uso Educacional (REICOM). Este estabelece como objetivo promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.

### **Os Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista:**

#### **A Garantia dos Direitos à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: a importância da Lei nº 12.764/2012**

Ainda no ano de 2012, há um importante avanço no que concerne aos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista com a edição da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e foi a primeira a considerar o autista como pessoa com deficiência. Conforme o artigo 1º da supracitada Lei, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I e II:

[...]

*I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;*

*II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.*

A Lei prevê a participação da comunidade na formulação das políticas públicas voltadas para os autistas, além da implantação, acompanhamento e avaliação da Lei.

Por considerar os autistas como pessoas com deficiência, todos os direitos das pessoas com deficiência também passam a acolher as pessoas com esse transtorno. Assim, as pessoas com Transtornos do Espectro Autista e sua família passam a poder utilizar todo o serviço que a Assistência Social tem a oferecer no município/estado onde residem. Também têm o direito à educação com atendimento especializado garantido pelo Estado.

Com a Lei, fica assegurado o acesso a ações e serviços de saúde, incluindo: o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. Da mesma forma, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista terá garantido o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social. Assim, todas as legislações expostas aqui passam a ser aplicadas também às pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

PROCESSO Nº 23001.000184/2001-92

Dando continuidade às ações de inclusão, no ano de 2005, a criação do Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Programa Incluir), que visa fomentar ações que assegurem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação Superior (Ifes). O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nessas unidades, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

No mesmo ano, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, dispondo sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete; o ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

No ano de 2007, foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No mesmo período, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

O ano de 2008 é de especial importância para o estudo da educação inclusiva. Nele é criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva. O documento fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional desde o título: “*na perspectiva da*”, ou seja, ele indica o ponto de partida (Educação Especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva).

Também no ano de 2008, foi publicado o Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O artigo 24 da Convenção aborda a educação inclusiva e seu texto servirá de base para a Lei Brasileira de Inclusão, aprovada em 2015, como veremos a seguir.

Em 2009 é publicado o Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assim como a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, afirmando que o AEE deve ser oferecido no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.

Para o ano de 2011, temos a continuidade das políticas públicas sobre inclusão com a criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver Sem Limite), que, em seu artigo 3º, estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele se baseia na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades.

Já o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes.

Enquanto isso, a Nota Técnica MEC/SEESP/GAB nº 6, de 11 de março de 2011, dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. Estabelece que cabe ao professor do AEE a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma

PROCESSO Nº 23001.000184/2001-92

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define a Educação Especial e assegura o atendimento aos estudantes com TEA e/ou com outras necessidades especiais, e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

No ano de 1999, houve 2 (dois) instrumentos legais de referência no tema. Um deles é o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a “Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. A Educação Especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. O outro é a Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, que institui “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”. Também aborda, no artigo 16, a organização do sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

Com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos estudantes com TEA e necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Já o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior e estabelece que a Educação Básica deve ser inclusiva para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos docentes das diferentes etapas inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

Por outro lado, o Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destaca-se por sua abrangência, indo além da Educação Básica, por se basear em vários documentos sobre a Educação Especial. No item “4. Construindo a inclusão na área educacional”, temos:

[...]

*A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.*

No ano de 2002, temos a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre Língua brasileira de Sinais (Libras) e a reconhece como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados. E a Portaria MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, que aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2003, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, “dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições”.

Em 2004, é criado o Programa Universidade para Todos (Prouni), programa do MEC que concede bolsas de estudo em instituições privadas de Educação Superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais.

PROCESSO Nº 23001.000184/2001-92

em aspectos como motivação, interesse, emoções vivenciadas, significado das atividades realizadas e outros aspectos. Portanto, é essencial considerar suas necessidades, mas também suas habilidades e potencialidades.

Assim, precisa-se reforçar que a garantia da educação inclusiva perpassa pela perspectiva de que o aluno alcance o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Esse trabalho reuniu um grupo muito qualificado de professores pesquisadores na busca do enfrentamento de todas as formas de exclusão, manipulação, disparidades e desigualdades no acesso, permanência, participação e aprendizagem, tomando como impulso a constatação da necessidade de promover mudanças necessárias nas formas e políticas de atendimento do estudante com TEA, assegurando que ninguém seja abandonado.

É necessário exercitar um olhar mais acurado para o público de Educação Especial que nesse trabalho coloca o atendimento dos estudantes com TEA em destaque.

Não se pode fragilizar a função social da escola de garantir acesso ao conhecimento e sua responsabilidade pela formação das novas gerações para a vida cidadã e sua qualificação para o trabalho. A oferta igualitária e o atendimento adequado do aluno promoverão o respeito e o direito à vida com dignidade, acolhendo a todos, sem distinção.

O propósito da comissão de Educação Especial do CNE e do grupo de trabalho voluntário sobre Educação para Estudantes com TEA do CNE é apresentar uma trilha orientadora que valorize o elemento mais fundamental de suas aprendizagens: seus interesses. É por meio da exploração dos interesses e motivações, potencializadas pelas práticas pedagógicas adequadas, que amplia as probabilidades dos indivíduos com TEA a se engajarem nos processos de ensino e aprendizagem e se desenvolverem em plenitude.

### **Ordenamento Legal e Normativo**

A promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe ganhos políticos na luta pelos direitos da pessoa com deficiência em várias áreas de atenção, dentre eles o campo da educação que, enquanto dever do Estado e realidade social, não foge ao controle do Direito. Na verdade, é a própria Constituição Federal de 1988 que a enuncia como direito de todos, dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, inseri-lo no contexto do Estado Democrático e qualificá-lo para o mundo do trabalho. Em um só tempo, a educação representa tanto mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, como da própria sociedade em que ele se inclui. Prevê ainda, em seu artigo 208, a garantia de “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Assim sendo, percebemos a importância de, junto com o sistema já existente (a norma, o jurídico e o administrativo), preservarmos e ampliarmos os espaços para que a dinâmica social possa produzir movimentos instituintes de novas normas, novos processos administrativos e novas formas de justiça inclusiva<sup>1</sup>. No caso brasileiro, a edição de outras normas complementa as previsões constitucionais, conforme abaixo.

Um dos primeiros documentos legais que tratam de forma específica o tema do direito humano à educação inclusiva é a Portaria MEC nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, que recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.

---

<sup>1</sup> A Declaração de Salamanca (Unesco, de 1994), constituiu um marco internacional no tratamento deste tema, uma vez que conclamava os países a adotarem o princípio da educação inclusiva, que significa matricular todas as crianças em escola regular, salvo fortes e excepcionais razões impeditivas.

PROCESSO Nº 23001.000184/2001-92

Lucelmo Lacerda	Doutor em Educação pela PUC de São Paulo (SP), com estágio pós-doutoral em Psicologia na UFSCar. psicopedagogo e professor da Especialização em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) do CBI <i>of Miami</i> . Consultor Voluntário da Comissão de Educação Especial do CNE. Membro do Corpo Técnico do Projeto Transtorno do Espectro Autista UFRA do MEC. Autor dos livros “Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução” e “Crítica à Pseudociência em Educação Especial”.
Nassim Chamel Elias	Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs – UFSCar) e Pós-doutor em Análise do Comportamento. Docente do Departamento de Psicologia nos cursos de Licenciatura em Educação Especial e Graduação em Psicologia e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) e de Psicologia (PPGpsi) da UFSCar. É coordenador do Laboratório de Análise do Comportamento e Educação Especial (LACEDE).

A estrutura do Relatório Técnico-Científico foi pensada como proposta definidora de princípios e de ações metodológicas e políticas afirmativas que conduzam a sociedade civil para melhoria do atendimento educacional aos estudantes com TEA. Vale ressaltar que cada tópico foi definido e delineado a partir de demandas levantadas, tanto pelos autores quanto por instituições, entidades, profissionais de várias partes do país, com os quais construímos processos significativos de diálogo.

A partir de breve introdução e revisão dos marcos legais e normativos de sustentabilidade do trabalho, serão elencadas orientações técnico-científicas relativas às temáticas mais nevrálgicas do atendimento aos estudantes com TEA, sobre as quais os pesquisadores desenvolveram orientações específicas, delineadas, debatidas e pactuadas:

1. Do estudante com TEA;
2. Do direito à educação do estudante com TEA: acesso, permanência, participação e aprendizagem;
3. Do planejamento educacional voltado ao estudante com TEA;
4. Das possibilidades de práticas baseadas em evidências científicas a serem utilizadas no processo educacional do estudante com TEA; e
5. Formação e inclusão: a importância para a garantia de direitos de estudantes com TEA.

Os educadores, familiares e sociedade civil em geral, ao mergulharem no detalhamento dos aspectos acima descritos, dispostos no anexo deste parecer, considerarão que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que nos impele a suplementar as estratégias de comunicação, uma vez que este domínio pode ser absolutamente diferente neste público-alvo.

Pessoas com TEA também podem apresentar comportamentos que dificultam os processos de aprendizagem por serem auto lesivos, heterolesivos ou comportamento que concorrem com as atividades de estudo que exigem concentração e que devem ser identificados e planejados visando maximizar a aprendizagem.

É necessário ter ciência de que essas condições, associadas às possíveis barreiras ou obstáculos para a oportunidade de igualdade para a pessoa com TEA, como aquelas comunicacionais, atitudinais ou tecnológicas, são alguns dos principais desafios para o CNE e para os sistemas de ensino.

É muito relevante levamos em consideração que o TEA pode manifestar-se em conjuntos particulares de características, onde cada pessoa é única e pode diferir das outras pessoas com o mesmo diagnóstico, da mesma escola e, ainda que teoricamente, estejam no mesmo nível de suporte.

Precisa-se ter ciência de que o estudante é um sujeito aprendente, ativo, criativo, reflexivo e interativo, e que devemos considerar suas singularidades no processo de aprender,

PROCESSO Nº 23001.000184/2001-92

Quanto ao conceito de “barreiras”, estas estão descritas no artigo 3º da LBI e significam “qualquer obstáculo que impeça de alguma forma a pessoa de acessar algum espaço, serviço ou produto”.

Traz, ainda, a garantia de prioridade (artigo 9º) e o direito à habilitação e reabilitação (artigo 14 e seguintes), garantindo o diagnóstico e intervenção precoce (artigo 15, inciso I), a oferta de rede de serviços articulados com atuação intersetorial (artigo 5, inciso IV) e a garantia de tecnologias assistivas (artigo 16, inciso III).

A concepção de uma educação para o desenvolvimento, igualdade e liberdade também vem protegida enquanto direito na Lei Brasileira de Inclusão, que dispõe em seu artigo 27:

[...]

*Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.*

Além do artigo 27, outros artigos dispõem sobre o direito à educação, e serão mencionados no decorrer deste documento.

Dando continuidade ao nosso percurso histórico-legislativo, já no ano de 2016, é publicada a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de Nível Médio e Superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de Ifes, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

### **Relatório Técnico-Científico**

As orientações relativas ao atendimento dos estudantes com TEA foram resultado de ampla construção coletivas dos pesquisadores, cientistas e professores, que estudam a temática, produzem artigos, avaliam pesquisas e vivenciam experiências desses estudantes.

As questões abordadas foram discutidas com diversos grupos da academia e sociedade civil organizada, além de enriquecidas pelos resultados das práticas de atendimento do alunado.

A Comissão de Educação Especial do CNE ficou muito gratificada em compartilhar as preocupações, ideias e propostas dos especialistas e cientistas, o que promoveu significativa sinergia entre os membros da Comissão e os autores convidados.

Temos a ciência de que algumas questões relativas ao TEA ainda não estão elucidadas e propostas no documento. Entretanto, a abordagem e discussão de detalhes nevrálgicos foram objeto de debates e pactuações a partir das definições relativas ao perfil deste educando, avaliação, planejamento, formação dos professores e técnicos, atendimentos diferenciados e outras temáticas.

Vale ressaltar ainda que essas orientações são importantes para o balizamento dos atendimentos dos estudantes com TEA enquanto não forem definidas regulamentações sobre o tema.