



A Atuação do NAPNE no Contexto da Educação Profissional

Faces e interfaces de um fazer inclusivo

Geraldo Generoso Ferreira
Pollyanna de Araújo Ferreira
(ORGANIZADORES)



EDITORA
ALTA
PERFORMANCE



Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira
Diretora Comercial

Winstom Ercick Cardoso Pereira
Diretor Administrativo

CONSELHO EDITORIAL

ACADÊMICO

Prof. Me. Adriano Cielo Dotto (Una Catalão)
Prof. Dr. Aguinaldo Pereira (IFRO)
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)
Prof. Dr. Dagoberto Rosa de Jesus (IFMT)
Profa. Me. Daiana da Silva da Paixão (FAZAG)
Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (Cepae/UFG)
Profa. Me. Limerce Ferreira Lopes (IFG)
Profa. Dra. Márcia Gorett Ribeiro Grossi (CEFET-MG)
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Profa. Dra. Maria Adélia da Costa (CEFET-MG)
Profa. Me. Patrícia Fortes Lopes Donzele Cielo (Una Catalão)
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)
Prof. Dr. Ulysses Rocha Filho (UFCAT)

CONSULTIVO

Nelson José de Castro Peixoto
Núbia Vieira
Welima Fabiana Vieira Borges

Geraldo Generoso Ferreira
Pollyanna de Araújo Ferreira
Organizadores

**A atuação do NAPNE no
contexto da Educação Profissional:**
faces e interfaces de um fazer inclusivo

1ª edição

Goiânia - Goiás
Editora Alta Performance
- 2023 -

Editora Alta Performance

Rua 132-A, nº 100, Qd F-45 Lote 2
Setor Sul - CEP 74093-22 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 21.538.101/0001-90
Site: <http://editoraaltaperformance.com.br/>

Contatos:

Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Editoração: Franco Jr.
Imagem da capa: Freepik.com_pikisuperstar

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte
Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1ª Região) 3294

A886 A atuação do NAPNE no contexto da educação profissional: faces e interfaces de um fazer inclusivo. / Geraldo Generoso Ferreira e Pollyanna de Araújo Ferreira (orgs.). — 1ª ed. — Goiânia : Editora Alta Performance, 2023. [E-book]
223p. : il.

ISBN: 978-65-5447-098-8
DOI Geral: 10.29327/5275619

1. Educação Profissional. 2. Inclusão. 3. Pesquisa extensão. I. Título.

CDU: 377

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade dos autores.

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*
2023

ESPERANCAMOS!

Nos últimos 30 anos, acompanhamos os avanços referentes aos direitos das pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), apesar dos incontáveis entraves existentes na garantia desses direitos.

O direito à Educação, assegurado, deveras, desde a Constituição de 1988, precisou ser incansavelmente reiterado em convenções internacionais, decretos e leis específicas para que as consequências reverberassem nas escolas.

Paulatinamente, algumas conquistas surgiram: o ingresso dos alunos com Deficiência Intelectual na escola regular foi comemorado por especialistas, pesquisadores, entusiastas da área, pais e familiares. Aos professores, por sua vez, cabia o desespero de não saber o que fazer com este público, o que moveu alguns em busca de cursos e formações específicas, e outros a se esconder atrás da evitação com frases tais como: “não sei o que fazer com esse aluno, manda para a professora fulana que fez curso nessa área”.

Mesmo com o baixo e, muitas vezes, nenhum investimento em formação docente, e a falta de materiais e recursos fundamentais para que a engrenagem da Inclusão escolar de fato ocorra – a exemplo das muitas Salas de Recursos Multifuncionais sucateadas e sem professores país afora – alguns alunos foram avançando. Uma massa deles, em sua maioria composta por aqueles que possuíam deficiências ou transtornos que causam perda cognitiva, ficaram pelo caminho ou foram empurrados para os anos subsequentes sem nenhuma aprendizagem. Aqueles com sorte tiveram professores que não desistiram e, apesar das dificuldades, persistiram na oferta de uma

educação de qualidade que possibilitasse uma aprendizagem significativa e a ascensão a outros níveis de ensino.

Após 30 anos, a situação não mudou na maioria das escolas brasileiras e a falta de investimentos continua sendo óbice na efetivação das políticas públicas inclusivas. Mesmo diante de tantos desafios, o ingresso dos alunos com NEE no Ensino Médio, Técnico e Superior se tornou realidade.

Longe de querer apenas evidenciar os obstáculos ou defender uma visão pessimista acerca do processo inclusivo no Brasil, a escrita dessa contextualização teve o propósito de salientar que, a despeito das adversidades apresentadas, existem cenários educacionais de resistência, compromisso e, conseqüentemente, resultados exitosos. Assim é o caso do trabalho que os NAPNE's (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) vêm desenvolvendo nos Institutos Federais, bem como de muitas salas de aula espalhadas pelo país.

As páginas a seguir retratam as faces e interfaces de saberes e fazeres construídos por profissionais atuantes nestes Núcleos: pesquisadores e professores. Os capítulos demonstram ações desenvolvidas, desafios enfrentados, revisões de literatura, alguns caminhos trilhados e muitas reflexões sobre a Educação Inclusiva em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Convido o leitor a percorrer os capítulos e desvelar as singularidades dos casos apresentados, das pesquisas desenvolvidas e das reflexões propostas, todas de maneira crítica, realista e alicerçadas, sobretudo, na esperança. Até porque, segundo Paulo Freire (1992), seria uma contradição se pessoas que se sentem mal com as injustiças, se ofendem com as discriminações e recusam o fatalismo cínico e imobilizante, não fossem criticamente esperançosas. Não me refiro a esperança daqueles que esperam por melhoras e soluções, mas a que reside no esperar: experiência histórica que se contrapõe ao

puro determinismo. Esperançar é ir atrás, não desistir, recusar aquilo que apodrece a nossa fé ativa nas obras; é a capacidade de reagir àquilo que parece não ter saída (FREIRE, 1992).

Dra. Kátia Regina Lopes Costa Freire¹

Professora da Universidade Federal do Rio Grande Norte (UFRN)

¹ Doutora em Educação, Pedagogia e Psicopedagogia. Atuou por 14 anos na rede estadual de Sergipe, na área da Inclusão, tendo integrado a equipe técnica da Divisão de Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação (2013-2018) e a equipe Pedagógica de um Centro de Referência em Educação Especial. Possui pesquisas, artigos científicos, capítulos e obras publicadas que tratam sobre o tema, sobretudo, as questões que envolvem a Deficiência Intelectual e o Transtorno do espectro do autismo. É líder do Grupo de Pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Inclusão (GPCAI/CNPq) e, atualmente, forma futuros professores para atuarem em salas de aula inclusivas.

SUMÁRIO

ALGUMAS FACES DO NAPNE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Capítulo 1

- ATUAÇÃO DO NAPNE NOS INSTITUTOS
FEDERAIS DO BRASIL: LEVANTANDO
PERFIS DE PESQUISAS..... 11
Doi: 10.29327/5275619.1-1

Capítulo 2

- INCLUSÃO ESCOLAR - CONCEITOS
E LEGISLAÇÕES: UMA REVISÃO DE
LITERATURA.....35
Doi: 10.29327/5275619.1-2

Capítulo 3

- A CONEXÃO DO NAPNE COM A EXTENSÃO:
UMA EXPERIÊNCIA NO IFES CAMPUS IBATIBA63
Doi: 10.29327/5275619.1-3

Capítulo 4

- DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS FRENTE AO ENSINO REMOTO
NO CONTEXTO DE PANDEMIA85
Doi: 10.29327/5275619.1-4

Capítulo 5

- O SEU OLHAR SOB A MINHA LENTE 110
Doi: 10.29327/5275619.1-5

Capítulo 6

- O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO
PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DO IFRN.....130
Doi: 10.29327/5275619.1-6

OUTRAS FACES DA INCLUSÃO

Capítulo 7

- A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO
A ACESSIBILIDADE À LUZ DA FILOSOFIA.....155
Doi: 10.29327/5275619.1-7

Capítulo 8

- INCLUSÃO DE CRIANÇA NO TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE AULA
REGULAR DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....172
Doi: 10.29327/5275619.1-8

Capítulo 9

- DIAGNÓSTICO DA INFRAESTRUTURA FÍSICA
ESCOLAR AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL.....193
Doi: 10.29327/5275619.1-9
- ÍNDICE REMISSIVO222

The background is a solid blue color. It features a large, dark blue silhouette of a person's head and shoulders on the left side. Overlaid on this and the rest of the background are numerous stylized hands in various shades of blue, some pointing upwards and others in different orientations, creating a sense of collective effort or support.

ALGUMAS FACES DO NAPNE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Capítulo 1

ATUAÇÃO DO NAPNE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO BRASIL: LEVANTANDO PERFIS DE PESQUISAS

Kaio da Silva Barcelos¹

Gabriele Aparecida Barbosa Betone²

Morgana de Fátima Agostini Martins³

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - PPGEdu/UFGD. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - PPGEdu/UFGD. Licenciado e Bacharelado em Educação Física. Atua principalmente nas áreas: educação especial, educação física, formação de professores, escolarização e intervenção de pessoas com TEA.

² Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - PPGEdu/UFGD. Psicóloga. Atua Principalmente nas áreas: educação especial, psicologia, análise do comportamento aplicada, escolarização e intervenção de pessoas com TEA.

³ Pós Doutora em Educação pela Universidad de Buenos Aires (Bolsista CAPES/CAFP UBA-UFGD). Mestre e Doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - PPGEdu/UFGD. Psicóloga. Atua principalmente nas áreas: educação especial, formação de professores, análise do comportamento aplicada, escolarização e intervenção de pessoas com TEA.

RESUMO

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) tem se apresentado como um serviço de apoio no processo de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da educação profissional dos Institutos Federais no Brasil. Assim, destaca-se que o objetivo do presente trabalho consistiu em realizar uma revisão de teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que abordassem as atuações do NAPNE nos Institutos Federais brasileiros voltadas ao atendimento de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Para isso foi realizado um levantamento bibliográfico seguindo critérios pré-estabelecidos e não foi encontrado nenhuma tese ou dissertação que trate especificamente desse público. No entanto, após um levantamento geral buscando identificar quais as ações do NAPNE para as pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, considerando que as pessoas com TEA estão inseridas nesse contexto, foram encontrados 33 trabalhos no Catálogo da CAPES e após os procedimentos de análise foram selecionados 20 trabalhos. Na BDTD foram encontrados 39 trabalhos e selecionados 24. Ao todo, o levantamento incluiu seis teses e 38 dissertações. Foi realizada uma breve caracterização dos trabalhos, organizado por regiões do país nas quais estavam alocados os IFs e foi possível evidenciar que há necessidade e mais investigações que abarquem a atuação dos núcleos com categorias específicas e de como pode ser aperfeiçoado e ampliado o atendimento do NAPNE, ressaltando que há muitas ações positivas e promissoras no processo de inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Específicas nos IFs do Brasil.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Educação Profissional.

• INTRODUÇÃO

Constitucionalmente, as pessoas com deficiência têm assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis da educação, com vistas a alcançar desempenho máximo no desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e sociais, respeitando suas características, interesses e necessidades específicas de aprendizagem (BRASIL, 2015).

As pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) são consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, de acordo com Lei Berenice Piana (2012). Assim, é importante investigar as ações no contexto educacional da educação profissional para essa população.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GE-PES) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), composto por pesquisadores da pós-graduação e por acadêmicos da graduação por meio da iniciação científica, tem se dedicado às pesquisas relacionadas às pessoas com deficiência, mais especificamente aos indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (CAETANO, 2012; FONTANA, 2013; SCHMITZ, 2015; GARCIA, 2018; BENEVIDES, 2019; PEREIRA, 2019; BARCELOS, 2021; BOUFLEUR, 2021; SANTOS, 2022; MACHADO BRASIL, 2022).

Considerando as pesquisas já realizadas pelo grupo na área da educação, em sua maioria, na educação infantil e no ensino fundamental, as exigências da realidade educacional levaram o grupo a voltar-se para os estudantes com TEA nos Institutos Federais, considerando a dimensão da educação profissional no ensino médio integrado ao técnico, na graduação e na pós-graduação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) apresenta entre seus objetivos assegurar e promover em condições de igualdade o exercício de direitos e liberdades funda-

mentais, buscando cidadania e a inclusão social das pessoas com deficiência. No contexto dessa pesquisa justifica-se que o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é um suporte tido como referência para a educação de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) na educação profissional e tecnológica (VILARONGA *et al.*, 2021).

O NAPNE, nos IFs, desenvolve atividades que consistem em encontros, palestras formativas e parcerias com profissionais e organizações que trabalhem com inclusão social e educacional, orientações e auxílios aos campi, bem como elabora documentos que buscam assegurar os direitos dos estudantes PAEE (VILARONGA *et al.*, 2021, p. 287).

A estrutura e organização desses núcleos ocorre com variações de acordo com o campus no qual se insere, no entanto, todos são norteados pelas legislações de inclusão educacional e pelas ações do Programa Educação Tecnológica e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), visando disponibilizar aos alunos com NEE recursos humanos especializados, materiais e tecnologias assistivas.

As ações devem estar articuladas com outros setores da sociedade, buscando a efetivação da acessibilidade nos ambientes físicos e nas barreiras atitudinais, promovendo ações que sensibilizem a importância de ambientes com mais igualdade, para que os alunos tenham um espaço de aprendizagem de qualidade e eficiente. Souza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 3) afirmam que os núcleos “atuam como espaços de reflexão, luta e concretização de ações em prol da inclusão plena”, destacando assim a importância do NAPNE nos IFs para a inclusão educacional dos alunos com NEE.

Nesse panorama, o objetivo da presente pesquisa foi realizar um mapeamento de teses e dissertações que abordaram ações do

NAPNE, focando nas ações voltadas às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nos Institutos Federais (IF) do Brasil.

• ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho consiste em uma revisão de trabalhos, que buscou evidenciar o que há nas teses e dissertações em nível nacional, em relação às ações do NAPNE voltadas para as pessoas com TEA nos Institutos Federais do Brasil.

O tipo de pesquisa caracterizado como bibliográfica, permitiu coletar e analisar as principais contribuições das publicações sobre o tema (GIL, 2008). Segundo Noronha e Ferreira (2000) os trabalhos de revisão de literatura são definidos como:

[...] estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas idéias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada. (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191).

Para realizar o levantamento bibliográfico foram utilizadas duas bases de dados, sendo: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os descritores utilizados foram: “NAPNE” *or* “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas”; “Transtorno do Espectro do Autismo” *or* “Autista” *or* “Autismo”; “Instituto Federal” *or* “IF”, que foram combinados com o operador booleano AND. Não foi estipulado um recorte temporal específico e os critérios de inclusão foram: conter os descritores no título ou no resumo; a pesquisa ter sido realizada em um Instituto Federal;

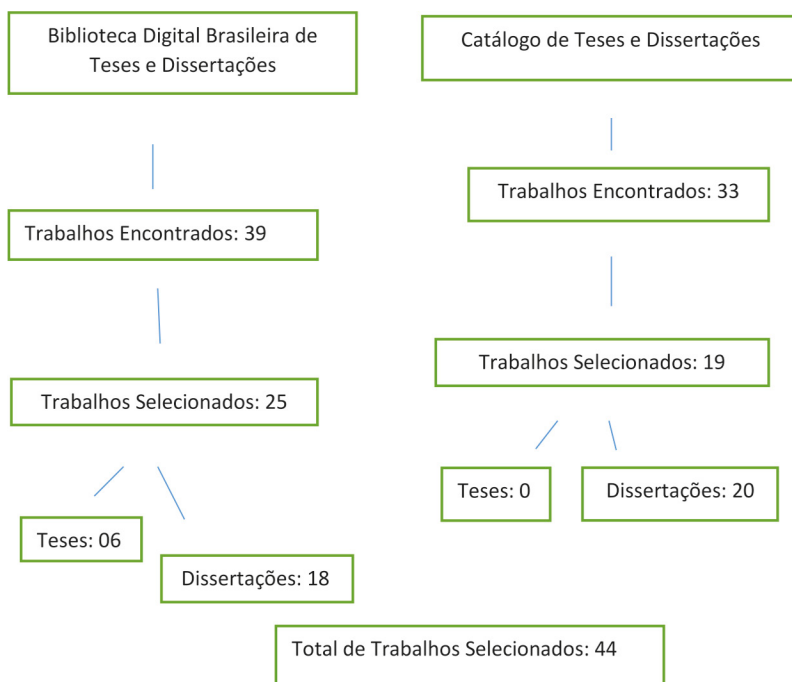
trabalho com divulgação autorizada. Considerando a utilização de duas bases de dados de teses e dissertações, delimitou-se como critério de exclusão os trabalhos repetidos.

A busca inicial resultou em apenas um trabalho encontrado na BDBTD, o qual não foi selecionado pelo fato da pesquisa não ter sido realizada em um IF, enquanto no Catálogo de Teses e Dissertações não foi encontrado nenhum trabalho. Considerando os limites existentes no levantamento bibliográfico, optou-se por realizar uma nova busca, ainda com o objetivo de encontrar trabalhos que versassem sobre as ações do NAPNE nos IF voltadas para as pessoas com TEA.

Dessa forma, para ampliar a busca, foi utilizado apenas um descritor: “NAPNE” or “Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas”. Não foi utilizado nenhum recorte temporal e os critérios de inclusão foram: Conter no título ou no resumo o descritor pré-estabelecido; a pesquisa ser realizada em algum Instituto Federal do País; e o trabalho possuir divulgação autorizada. O único critério de exclusão estabelecido, considerando o uso de duas bases de dados que contém teses e dissertações, foi o de trabalhos repetidos encontrados nas duas plataformas. Assim, foi possível evidenciar um número maior de trabalhos conforme apresentado na Figura 1.

Inicialmente foi realizado uma leitura seletiva/exploratória, que de acordo com Gil (2008) tem o objetivo de buscar partes mais adequadas ao processo de seleção, visando identificar as publicações pertinentes para o objetivo da pesquisa. Esse procedimento foi realizado com todos os trabalhos encontrados, e posteriormente foi realizada uma leitura mais analítica e interpretativa, com objetivo de obter um alcance maior do contexto teórico das fontes recolhidas.

Figura 1 - Procedimentos operacionais do levantamento bibliográfico



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Ao final do processo de seleção, foram selecionadas 38 dissertações de mestrado, e seis teses de doutorado, com um total de 44 trabalhos selecionados. No catálogo da CAPES foram encontradas duas teses, no entanto as duas já haviam sido selecionadas na BDBD, sendo excluídas pelo critério de repetição dos trabalhos. Um destaque a ser feito é que durante o processo de seleção, nenhum trabalho específico para o atendimento de pessoas com TEA foi localizado. Salvo os limites com a escolha de descritores e estratégias de busca, parece importante salientar que com esse levantamento

não foi possível evidenciar nenhum trabalho que abordasse o atendimento de pessoas com TEA. Ainda assim, mesmo não encontrando trabalho específico, optou-se por realizar o mapeamento e apresentar destaques dos trabalhos que tratam das ações do NAPNE nos Institutos Federais Brasileiros, considerando seu atendimento junto às pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, acreditando que as pessoas com TEA estejam inseridas neste contexto.

• RESULTADOS

Nessa seção serão apresentados os trabalhos selecionados, separados pelas regiões do Brasil. Essa organização permite um panorama geral das atividades realizadas por meio de pesquisas de pós-graduação nos NAPNEs nos Institutos Federais pelo país. Os trabalhos estão apresentados em quadros separados por região e ordem cronológica buscando elucidar os avanços das pesquisas.

Com o levantamento realizado foi possível evidenciar que 2017 foi o ano em que mais pesquisas foram realizadas e divulgadas, com um total de nove trabalhos, seguido pelos anos de 2018 e 2019 com seis, 2014, 2020 e 2021 com quatro trabalhos em cada ano, 2015 e 2016 com dois trabalhos em cada ano, e 2011, 2012 e 2022 com um trabalho publicado em cada ano. Os trabalhos foram organizados por região e estão dispostos nos quadros a seguir, destacando o nome dos autores, ano de publicação, programa de pós-graduação, instituição de ensino e cidade, possibilitando assim a visualização das pesquisas realizadas em cada região do país.

No Quadro 1 é possível observar os trabalhos de Borges (2019) e Pinto (2019) que foram realizados na Região Centro-Oeste, ambos no Instituto Federal Goiano, um na unidade de Morrinhos-GO e outro em Catalão-GO. Os dois trabalhos são dissertações de mestrado.

Quadro 1 - Trabalhos da região Centro-Oeste.

Autor/Ano	Título	PPG / Cidade
Borges, 2019 Dissertação	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano	PPG em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano, Morrinhos-GO
Pinto, 2019 Dissertação	Políticas e Ações de Educação Especial e Inclusão no Instituto Federal Goiano	PPG em Educação da Universidade Federal de Goiás, Catalão-GO

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A dissertação de Pinto (2019) teve como objetivo analisar as políticas e ações educacionais de inclusão no Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Já a de Borges (2019) buscou investigar a educação especial no âmbito da educação profissional tecnológica, buscando identificar como ocorre o processo de criação, implementação, estruturação e funcionamento do NAPNE no IF Goiano. Destaca-se que, de acordo com o levantamento realizado, essas foram as únicas pesquisas realizadas na Região Centro-Oeste.

No Quadro 2 podemos observar os trabalhos da Região Nordeste, com o total de 13 dissertações e duas teses, sendo que, por meio do levantamento realizado essa região foi a que obteve o maior número de publicações sobre a temática no País.

Destaca-se que a dissertação de Silva (2017) foi realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mas como a pesquisa foi realizada nos Institutos Federais do Nordeste, esta foi selecionada para compor o quadro dessa região.

Observa-se que o maior número de publicações nessa região ocorreu no ano de 2017, com um total de quatro trabalhos. Nos anos de 2014, 2019 e 2020 foram publicados dois trabalhos em cada ano,

e em 2011, 2015, 2018, 2021 e 2022 constatou-se apenas uma publicação por ano.

Quadro 2 - Trabalhos da Região Nordeste

Autor/ano	Título	PPG / cidade
Costa, 2011 Dissertação	Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco	PPG em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL.
Silva, 2014 Dissertação	Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação TECNEP	PPG em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN
Neto, 2014 Tese	Preconceito e Contato Intergrupar: um estudo dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas	Programa de Doutorado Interinstitucional em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba e do Instituto Federal de Mato Grosso, João Pessoa-PB
Soares, 2015 Dissertação	A atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no IFRN	PPG em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN
Silva, 2017 Dissertação	O Núcleo de Atendimento às Pessoas Com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectiva pedagógicas	PPG em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – RJ, Seropédica-RJ
Macedo, 2017 Dissertação	Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE): a inclusão na perspectiva dos jovens com deficiência	Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE

Autor/ano	Título	PPG / cidade
Lisboa, 2017 Dissertação	Estratégias de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros	Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA
Santos, 2017 Tese	Qualidade do atendimento educacional especializado: a instituição, o estudante e sua família	PPG em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, Salvador-BA
Lima, 2018 Dissertação	Inclusão educacional de pessoas com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: ações institucionais e vozes docentes	PPG em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal-RN
Silva, 2019 Dissertação	O aluno surdo no IFPB/CG: uma análise a partir da política de inclusão	PPG em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB
Ataíde, 2019 Dissertação	Ensino de química com aluno cego: desafios do professor, dificuldades na aprendizagem	PPG em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB
Sommer, 2020 Dissertação	Acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino médio integrado da rede federal: tecendo diálogos entre a educação especial e a educação profissional, tecnológica	PPG em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA
Cunha, 2020 Dissertação	O manual pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas - campus Piranhas	PPG em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas, Maceió-AL

Autor/ano	Título	PPG / cidade
Sousa, 2021 Dissertação	O NAPNE e o processo de inclusão no ensino técnico profissionalizante no IFPI campus Teresina Zona Sul	PPG em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí, Parnaíba-PI
Ribeiro, 2022 Dissertação	Atendimento educacional especializado nos Institutos Federais: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí	PPG em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Piauí, Parnaíba-PI

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Em relação aos programas de pós-graduação, cinco trabalhos foram realizados em Programas em Educação (Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Campina Grande e Universidade Federal da Bahia); um trabalho no Programa em Educação Tecnológica (Instituto Federal do Piauí); um trabalho no Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (Universidade Federal da Paraíba); um trabalho no Programa em Família na Sociedade Contemporânea (Universidade Católica de Salvador); um trabalho no Programa em Administração (Universidade Federal da Bahia) e um trabalho no Programa de Doutorado Interinstitucional de Psicologia Social (Universidade Federal da Paraíba e Instituto Federal do Mato Grosso).

Embora tenha sido possível observar um número maior de publicações nos Programas de Pós-Graduação em Educação, vale destacar a importância das pesquisas realizadas em outras áreas, como por exemplo a pesquisa realizada no Programa de Administração da Universidade Federal da Bahia (LISBOA, 2017) que buscou destacar estratégias de implementação da política de atendimento de alunos com NEE nos IF do Brasil.

Dentre os trabalhos selecionados, apenas dois explicitaram o tipo de deficiência dos alunos: o trabalho de Silva (2019) que tratou sobre o aluno surdo no IF da Paraíba com uma análise sobre a política de inclusão e o trabalho de Ataíde (2019) que relatou os desafios do professor em relação a dificuldade de aprendizagem no ensino de química para um aluno cego.

Os trabalhos de Santos (2017) e Ribeiro (2022) abordavam o Atendimento Educacional Especializado para as Pessoas com NEE. Os demais trabalhos tratavam sobre as ações educativas, processo de inclusão e políticas públicas diretamente relacionadas ao NAPNE nos IFs. O Quadro 3 apresenta os trabalhos da Região Norte.

Quadro 3 - Trabalhos da Região Norte

Autor/ano	Título	PPG / cidade
Côrtes, 2014 Dissertação	Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo sobre o Instituto Federal do Amapá, campus Macapá	PPG em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ
Dall' Alba, 2016 Dissertação	Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação: contribuições do NAPNE do IFAM - campus Manaus Zona Leste	Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas, Manaus-AM
Barros, 2016 Dissertação	Inclusão e educação profissional: a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, <i>campus</i> Maués e sua influência na educação do estudante surdo	PPG em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ
Costa, 2017 Dissertação	Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre	Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas, Manaus-AM

Autor/ano	Título	PPG / cidade
Noronha, 2017 Dissertação	Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas, Manaus-AM
Freitas, 2017 Tese	Realidade e Perspectivas do Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência na Amazônia Ocidental: O Caso do Instituto Federal do Acre	PPG em Ensino de Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro-RJ
Siqueira, 2018 Dissertação	Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à escolarização profissional do público-alvo da educação especial - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (campus Boa Vista)	PPG em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ
Martins, 2019 Dissertação	A educação profissional e tecnológica de alunos com deficiência visual no IFPA Campus Tucuruí – história de vida dos egressos	Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas, Manaus-AM
Freitas, 2019 Dissertação	A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: e agora, o que fazer?	Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas, Manaus-AM
Oliveira, 2021 Dissertação	Estágio curricular na educação profissional e tecnológica: alternativas para favorecer a inclusão de alunos surdos Do Instituto Federal de Roraima – campus Novo Paraíso	PPG em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Roraima, Boa Vista-RR

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

O trabalho de Freitas (2017) pertence ao Programa do Instituto Oswaldo Cruz do Rio de Janeiro - RJ mas a pesquisa foi realizada no IF do Acre e por este motivo compôs o quadro da Região Norte.

Pelo mesmo motivo os trabalhos de Siqueira (2018), Cortês (2014) e Barros (2016) também foram inseridos nessa região: ambos pertencem ao PPG da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mas as pesquisas foram realizadas no IF de Roraima, no IF do Amapá e no IF do Amazonas, respectivamente.

Comparado com os trabalhos da Região Nordeste, o período de maior publicação dos trabalhos da Região Norte também ocorreu no ano de 2017, com um total de três trabalhos, juntamente com o ano de 2016, também com três trabalhos. Em 2019 dois trabalhos foram publicados e um trabalho por ano nos anos de 2014, 2018 e 2021.

Em relação aos Programas de Pós-Graduação dos quais os trabalhos estão vinculados, houve um número significativo para o Programa de Mestrado em Educação Profissional (Instituto Federal do Amazonas) com um total de seis trabalhos; três trabalhos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro); um no Programa em Educação Profissional (Instituto Federal de Roraima) e um no programa de Ensino de Biociências e Saúde (Instituto Oswaldo Cruz – RJ).

Os trabalhos de Freitas (2019) e Oliveira (2021) tratavam sobre a inclusão dos alunos surdos no IF e ações do NAPNE voltadas para esse público específico. Já os trabalhos de Costa (2017) e Noronha (2017) abordaram questões relacionadas à formação de professores e coordenadores do NAPNE para o processo de inclusão de alunos com NEE. Os demais trabalhos abordaram de forma mais abrangente o processo de inclusão escolar, políticas públicas e as ações do NAPNE para os alunos com NEE. O Quadro 4 apresenta os trabalhos da Região Sudeste.

Quadro 4 - Trabalhos da Região Sudeste

Autor/ano	Título	PPG / cidade
Silva, 2014 Dissertação	Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no PROEJA IFES campus Vitória no NAPNE	PPG em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES
Carlou, 2014 Dissertação	Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ	PPG em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ
Monteiro, 2014 Dissertação	Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no IFRJ - <i>campus</i> Volta Redonda: um estudo de caso das licenciaturas em física e em matemática	PPG em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu-RJ
Ramos, 2016 Dissertação	Inclusão na educação profissional: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFMG	PPG em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina-MG
Santos, 2016 Dissertação	Interfaces entre a educação especial e a educação profissional: concepções e ações político-pedagógicas	PPG em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ
Perinni, 2017 Tese	Do direito à educação: o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e a inclusão escolar no IFES	PPG Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES
Pires, 2018 Dissertação	NAPNE e educação inclusiva: alcances, desafios e limites	PPG em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro-RJ
Souza, 2018 Tese	A inclusão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: um olhar com os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas	PPG Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ

Autor/ano	Título	PPG / cidade
Santos, 2020 Dissertação	Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos Institutos Federais brasileiros	PPG em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP
Dias, 2020 Dissertação	Um suporte de acessibilidade: um guia orientador na educação profissional tecnológica do IFRJ	Programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ
Almeida, 2021 Dissertação	Inclusão na educação profissional e tecnológica: uma análise no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Programa de Mestrado Profissional Interdisciplinar da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina-MG
Franco, 2021 Dissertação	O planejamento educacional para alunos público-alvo da educação especial do ensino médio integrado	PPG em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

O trabalho de Perinni (2017) trata do direito à educação, ressaltando o processo de inclusão escolar no IF do Espírito Santo por meio do NAPNE. Souza (2018) aborda os alcances, desafios e limites do NAPNE e a educação inclusiva.

Sobre o período das publicações por ano na Região Sudeste observamos uma diferença em relação as demais regiões nas quais o período com maior número de publicação entre 2014 e 2016, com três trabalhos publicados. Já o ano de 2017 que nas demais regiões tiveram mais publicações, nesta região teve apenas um trabalho publicado. E os anos de 2018, 2020 e 2021 há dois trabalhos em cada ano.

A Região Sudeste foi a que apresentou o maior número de trabalhos em Programas de Pós-Graduação em Educação, dois na Universidade Federal do Espírito Santo, dois na Universidade Fede-

ral Rural do Rio de Janeiro, um na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e um na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha, totalizando sete trabalhos. Um trabalho no programa em Educação Agrícola na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, um no programa em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, um trabalho no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Fluminense e um na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha. Dois trabalhos foram realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Os trabalhos de Carlou (2014) e Ramos (2016) abordaram questões relacionadas a inclusão dos alunos com NEE nos IFs a partir da versão de gestores, profissionais e dos alunos. Já o estudo de Monteiro (2014) tratou sobre a inclusão de alunos com NEE nos cursos de licenciatura em Física e em Matemática. Dias (2020) realizou um estudo sobre acessibilidade no IF do Rio de Janeiro e Santos (2020) e Franco (2021) abordaram o Planejamento Educacional Individualizado para os alunos Público Alvo da Educação Especial nos IFs do Brasil.

Por fim, o Quadro 5 apresenta os trabalhos da Região Sul do país, com um total de quatro dissertações e uma tese.

Quadro 5 - Trabalhos da Região Sul

Autor/ano	Título	PPG / cidade
Lima, 2011 Dissertação	O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação	PPG em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR
Bortolini, 2012 Dissertação	Desafios e estratégias para tornar o IFRS- campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva	PPG em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ

Autor/ano	Título	PPG / cidade
Pessini, 2015 Dissertação	As políticas públicas inclusivas em âmbito da educação profissional e tecnológica: a percepção da equipe gestora dos NAP-NES sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no IFRS	PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo-RS
Yanaga, 2017 Tese	Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da educação especial	PPG em Educação da UNESP/ Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente-SP
Bezerra, 2018 Dissertação	O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio	PPG em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul – RS

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A tese de Yanaga (2017) foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Presidente Prudente (Região Sudeste), no entanto a pesquisa foi realizada no IF do Paraná, por isso está inserida no quadro da Região Sul. Assim como a dissertação de Bortolini (2012), que apesar de vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Região Sudeste), a pesquisa ocorreu em Bento Gonçalves-RS.

A região Sul apresenta o segundo menor número de trabalhos publicados (cinco) nas cinco regiões do Brasil analisadas, ficando acima apenas da região Centro-Oeste. A tese de Yanaga (2017) aborda a inclusão escolar e os processos de resiliência de adolescentes e jovens público-alvo da Educação Especial. Os trabalhos de Lima (2011), Pessini (2015) e Bezerra (2018) tratam sobre as ações do

NAPNE e do processo de inclusão a partir da versão de professores e profissionais dos IFs.

Destaca-se que todos os trabalhos selecionados apresentam em comum as ações do NAPNE nos IFs do Brasil, no entanto, optamos por destacar alguns pontos que consideramos importantes, para tecer um panorama do que vem sendo investigado na temática em questão. Ressalta-se ainda que dos trabalhos que compuseram esse levantamento bibliográfico, nenhum tratou especificamente do aluno com TEA, que era o objeto principal do referido estudo. Embora não tenha sido encontrado nenhum trabalho direcionado a esse público, acreditamos que as ações desenvolvidas pelos NAPNEs nos IFes têm buscado promover condições favoráveis de inclusão escolar para todos os alunos com NEE.

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou levantar as teses e dissertações que abordssem as ações do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) voltadas às pessoas com Deficiência, com foco para o atendimento prestado às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo nos Institutos Federais do Brasil. Em uma busca pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, não foi encontrado nenhum trabalho.

Mesmo com a mudança de descritores e ampliação da temática, não foi possível encontrar nenhum trabalho que abordasse especificamente as ações do NAPNE junto às pessoas com TEA. Todas as pesquisas, no entanto, apresentam discussões que podem ser referidas às pessoas com necessidades educacionais específicas. No segundo levantamento que buscou identificar as ações do NAPNE nos IFs, sem distinção da categoria TEA, foi possível elencar pesquisas que apresentaram resultados sobre as ações do NAPNE e sua impor-

tância para o processo de inclusão de alunos com NEE nos Institutos Federais. Ressalta-se que os trabalhos aqui apresentados não representam a totalidade da produção nacional, considerando os limites e lacunas existentes no levantamento bibliográfico, mas é possível inferir a pouca produção com o tema TEA nos NAPNEs. Também é possível traçar perfis das produções por região do país e, de maneira geral, os trabalhos têm sido conduzidos junto aos programas de pós-graduação em Educação. As pesquisas propõem discussões sobre o trabalho colaborativo entre as práticas pedagógicas realizadas pelos núcleos e os professores das áreas específicas.

O levantamento realizado permitiu estabelecer pontos de interlocução relevantes para a produção científica sobre as ações promovidas pelos NAPNEs:

1) As pesquisas identificadas, realizadas no período de 2017 a 2022, correspondem a discussões sobre trabalhos que abordaram a formação de professores, orientação de gestores e a discussão de políticas e estratégias para e a atuação dos NAPNEs com os discentes em todas regiões do país;

2) Discussões sobre as categorias específicas de Surdez e / Deficiência Auditiva e Cegueira/Deficiência Visual foram temas apenas nas regiões Norte e Nordeste;

3) O Planejamento Educacional Individualizado só aparece em um trabalho na região Sudeste;

4) Foi encontrado apenas um trabalho que aborda a versão dos familiares sobre a inclusão de seus filhos.

Vale destacar que as pesquisas apresentam ações promissoras e possibilidades que podem facilitar a inclusão de pessoas com necessidades específicas, incluindo pessoas com TEA. Assim, destaca-se a importância de que as ações positivas sejam replicadas, destacando a importância desse levantamento, que elucida questões relacionadas ao tema.

Por fim, espera-se que esse trabalho possa nortear novas pesquisas, e consequentemente, novas ações que possam proporcionar melhorias nas ações do NAPNE, nos processos de inclusão das pessoas com deficiência nos Institutos Federais, e em outras instituições de ensino.

• REFERÊNCIAS

BARCELOS, K. S. **O Profissional de Educação Física no Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA) em Dourados-MS**. 2021. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal d Grande Dourados, Dourados, 2021.

BENEVIDES, J. dos S. **Caracterização da atuação do professor de Educação Física nas equipes multiprofissionais que trabalham com pessoas com TEA em Dourados - MS**. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

BORGES, R. Lopes. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas: obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2019.

BOUFLEUR, E. M. **Famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: implementação e avaliação de um programa de apoio para inclusão escolar**. 2021. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pes-**

soa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

CAETANO, N. M. O. **Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum.** 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

FONTANA, S. F. da C. **Percepção de Professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, Levantamento e Caracterização de Escolares de Berçário ao 2º Ano do Ensino Fundamental.** 2013. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

GARCIA, F. L. C. **Identificação e encaminhamento de crianças com transtorno do espectro do autismo em dourados: fluxos e serviços de apoio à escolarização.** 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

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

MACHADO BRASIL, G. **Representações Sociais de pais sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e inclusão escolar.** 2022. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S, M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PEREIRA, L. C. **Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular.** 2019. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

PINTO, H. H. C. **Políticas e ações de educação especial e inclusão no Instituto Federal Goiano.** 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

SANTOS, E. R. dos. **Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Pessoas com TEA: desafios da extensão universitária em atividades remotas.** 2022. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

SCHMITZ, A. O. **Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS Childhood Autism Rating Scale - versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA.** 2015. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SONZA, A. P., VILARONGA, C. A. R., & MENDES, E. G. (2020). Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, 33, e69/ 1-24. <https://doi.org/10.5902/1984686X52842>

VILARONGA C. A. R; SILVA, FRANCO, M. O.; A.B. M.; RIOS, G. A. Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 283-307, jan./abr. 2021.

Capítulo 2

INCLUSÃO ESCOLAR - CONCEITOS E LEGISLAÇÕES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Diogenes José Gusmão Coutinho¹

¹ Doutor em Biologia pela UFPE

RESUMO

O objetivo deste trabalho é traçar a trajetória histórica da educação especial e como as perspectivas sociais influenciaram o movimento da educação especial, compreender o as legislações e sua influência na educação especial e os conceitos da área. Tem como objetivo responder se a educação especial e a inclusão atingiram seus objetivos para todos os indivíduos, especialmente para as pessoas com deficiência. Uma revisão das tendências históricas, das leis de educação especial e dos principais construtos mostrou que havia aspectos positivos e negativos. A pesquisa de carácter bibliográfico revelou que a ausência de uma definição clara, normas e objetivos para inclusão e ambiente menos restritivo é apenas uma das raízes do problema. Além disso, a falta de estudos empíricos sobre a efetivação da inclusão e a falta de conhecimento e conscientização das disposições das leis de educação especial por parte das partes interessadas contribuem para as questões que envolvem a implementação da inclusão. As recomendações incluem que todas as partes interessadas devem ter consciência histórica e capacidade discriminatória, compreensão aprofundada das leis de educação especial e adaptação da mesma definição, normas e objetivos claros na implementação de programas de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Especial; Ambiente Menos Restritivo.

• INTRODUÇÃO

A justaposição da inclusão e da educação especial muitas vezes gera perspectivas diversas de vários autores, como formuladores de políticas que constroem legislação e políticas, professores nas salas de aula implementando-os, ou pais, cujos filhos estão em no meio da questão. Neste trabalho, tentamos explorar como a inclusão e a educação especial são duas entidades que estão profundamente entrelaçadas através de suas perspectivas históricas e trajetória evolutiva.

Uma vez que a inclusão e a educação especial são um tema amplo e as políticas e sistemas de educação variam no mundo, decidimos focar no contexto Brasil e EUA para este trabalho. Vamos definir os dois termos primeiro: educação especial e inclusão. A Lei de Educação para Pessoas com Deficiência definiu a educação especial como instrução que é específica para responder às necessidades de aprendizagem de um indivíduo com deficiência, independentemente do ambiente, seja em sala de aula, em casa ou hospital (ALENCAS-TRO, 2015).

A legislação também enfatizou que essa instrução especial não tem nenhum custo para os pais da criança. A educação especial é especial porque tem um lugar distinto na formação, não só pessoas com deficiência, mas também de diversos alunos, incluindo aqueles que estão em risco. A educação especial é composta por uma gama de práticas de ensino especificamente projetadas para as necessidades de pessoas com deficiência, que possuem necessidades especiais de aprendizagem, implementadas por professores de educação especial bem treinados e não são vistas ou usadas por professores não treinados em sala de aula regular (BARBOSA; CAMARGO; MELO, 2020).

A Educação Inclusiva visa proporcionar:

“a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência severa, oportunidades equitativas para receber de forma ativa os serviços educacionais, com auxílios suplementares e serviços de apoio conforme necessário, em aulas de educação geral adequadas à idade em suas escolas de bairro, para o resultado da preparação de todos os alunos para a vida produtiva como membros plenos da sociedade” (BOOTH, 2012).

Globalmente, o termo “inclusão” foi utilizado no contexto da educação especial pela primeira vez na Declaração de Salamanca em 1994, em que foi explicitamente declarado que a integração de crianças com deficiência poderia ser possível através de escolhas inclusivas. Lipsky e Gartner (1997) argumentaram que a inclusão não é apenas mais uma reforma do sistema de educação especial existente para torná-lo efetivo. Em vez disso, é uma resposta à necessidade de educar um grupo diversificado de alunos e de fornecer-lhes oportunidades semelhantes e educação de qualidade como seus pares tradicionais (BRANDÃO; FERREIRA, 2019).

O objetivo deste artigo é traçar a trajetória histórica da educação especial e como as perspectivas sociais influenciaram o movimento da educação especial. Refazer essa trajetória nos permitiria entender como a educação especial evoluiu da institucionalização para a inclusão. À medida que a área da educação especial se esforça para avançar, é essencial que as partes interessadas tenham um profundo conhecimento e compreensão das perspectivas históricas sobre as quais se constrói. Várias pessoas apresentaram o argumento de que a prática contemporânea é melhor à medida que caminhamos em direção à inclusão e é guiada pela justiça social e desistente, ao contrário do passado, onde o tratamento de indivíduos com deficiência era visto como opressivo, desumano e injusto.

No entanto, a história pode ser considerada contextual e emoldurada através dos olhos daqueles que estão no poder. Assim, um

olhar tradicional sobre a história pode, involuntariamente, produzir marginalização e injustiça às pessoas com deficiência. Ao longo dos anos, a história da educação especial tem sido muitas vezes ignorada, manipulada e retirada do contexto prático.

Mostert e Crockett (2016) argumentaram que as partes interessadas que têm mais conhecimento sobre a história da educação especial, especialmente as intervenções efetivas estavam mais preparadas na gestão e ensino de pessoas com deficiência do que aquelas que não tinham conhecimento algum. Não podemos negar que a história, em última análise, moldou e influenciou as filosofias e abordagens contemporâneas que os professores da educação praticam hoje.

Muitas das primeiras perspectivas e práticas ainda influenciam as políticas e práticas contemporâneas da educação especial. Em última análise, perguntamos: se o objetivo da educação é gerar conhecimento para o bem-estar dos indivíduos, eles foram atingidos para pessoas com deficiência? Além disso, a inclusão está alinhada a esses objetivos da educação e é para o interesse de todos os indivíduos, seja com deficiência ou não?

- **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

- **Perspectivas Históricas sobre Movimentos de Reforma em Educação Especial**

As ideologias são sempre fortemente influenciadas pelos eventos históricos que as produzem. Assim, essas ideologias e eventos devem ser analisados e compreendidos em sua relação uns com os outros. Neste artigo, traçamos a trajetória da educação especial dividindo os períodos em seções de acordo com a forma como os indivíduos com deficiência eram geralmente colocados nas escolas. Começamos com as instituições especializadas para indivíduos com

deficiência, onde eles viviam e aprendiam junto com aqueles que tinham necessidades de aprendizagem semelhantes (BRUST; GOMES, 2016).

No entanto, a institucionalização também resultou em isolamento, separando indivíduos com deficiência do resto da sociedade. Do isolamento, a tendência mudou para a “integração segregada”, onde as aulas especiais foram estabelecidas nos mesmos prédios escolares das classes regulares. Assim, os indivíduos com deficiência são integrados ao sistema escolar regular, mas ainda tinham aulas separadas. A partir daí a tendência mudou para a normalização e integração e, finalmente, inclusão (CARRINGTON, 2012).

As primeiras perspectivas e ideologias que governaram a educação especial nos Estados Unidos no início dos anos 1800 foram altamente influenciadas pelo que estava acontecendo em Europa. A tendência na época era a institucionalização, quando instituições especializadas foram erguidas para atender pessoas com deficiência (CALDANA, 2020). Anteriormente, a incapacidade havia sido equiparada à dependência e, assim, essas instituições foram construídas para educar indivíduos com deficiência para se tornarem mais independentes. Além disso, a educação especial nesse período foi vista como filantrópica e beneficente, com grupos religiosos assumindo a responsabilidade de ensinar pessoas com deficiência, seguindo assim um modelo de caridade de deficiência. O advento da educação pública em 1837, com o objetivo de “americanização” dos alunos, foi liderado por figuras proeminentes como Henry Barnard e Horace Mann. No entanto, o currículo das instituições que abrigavam pessoas com deficiência foi desmembrado do que as escolas públicas “normais” ofereciam. Como a educação era responsabilidade do Estado, as leis de educação obrigatória eram aprovadas por estados individuais. Apesar dessas leis, no entanto, os indivíduos com deficiência não foram incluídos nas salas de aula de escolas públicas.

O primeiro estado a promulgar uma lei de frequência obrigatória na educação foi Massachusetts em 1852, seguido por Vermont em 1867. Na década de 1890, vários processos judiciais deram às escolas o direito de excluir indivíduos que foram considerados diferentes ou mais fracos (ou seja, com dificuldades) de escolas públicas, citando razões como disrupção para a maioria ou não benéfica para o público em geral, apesar das leis obrigatórias. Por exemplo, o Tribunal de Apelações do Condado de Cuyahoga, em Ohio, em 1934, e a Suprema Corte de Illinois, em 1969, decidiram que o estatuto estadual de comparecimento obrigatório não se aplicava a estudantes com deficiência. A tendência mudou do isolamento para a integração no início dos anos 1900, à medida que as percepções da sociedade sobre a deficiência mudaram (CIA; BORGES; CRISTOVAM, 2016).

A primeira Conferência sobre Crianças da Casa Branca ocorreu em 1910, o que significou uma mudança na forma como a sociedade percebia crianças com deficiência. Os indivíduos com deficiência foram transferidos para aulas especiais com menor relação professor-aluno, o que permitiu uma instrução individualizada e foi visto como mais benéfico para indivíduos com deficiência. A década de 1930 coincidiu com a Grande Depressão e o declínio econômico do apoio à educação de pessoas com deficiência. Nesse período, a incapacidade esteve ligada à genética e, assim, os indivíduos com deficiência foram vistos como não capazes de melhorias, mesmo através da educação especial. Também coincidiu com o surgimento do modelo médico de incapacidade, no qual pessoas perceberam a incapacidade como algo que deveria ser tratado ou curado (CHARCZUK, 2020).

O surgimento da filosofia eugênica trouxe a ideia de que indivíduos com deficiência deviam ser separados de pessoas “normais” e não deviam ser autorizados a propagar. Assim, as instituições ser-

viram como forma de isolar indivíduos com deficiência do resto da sociedade. O advento de ferramentas de avaliação e diagnósticos também abriu caminho para a rotulagem, que poderia ser vista como duas facetadas. A rotulagem permitiu que as escolas escolhessem entre os alunos e determinassem quais alunos tinham necessidades especiais. Na década de 1920, escolas e aulas separadas foram distribuídas para pessoas com deficiência para permitir que os professores realizassem instruções individualizadas com uma menor relação aluno-professor. No entanto, nas décadas de 1930 a 1940, o apoio à educação especial declinou e a rotulagem levou à estigmatização e à segregação social. Também resultou em um currículo aguçado e recursos inadequados para as salas de aula de educação especial. Posteriormente, pais e educadores começaram a formar grupos para defender os direitos educacionais de seus filhos com deficiência, o primeiro deles é o Cuyahoga Conselho do Condado de Ohio para a Criança Retardada em 1933 (COLLA, 2019).

Isso marcou os primeiros estágios de um movimento liderado principalmente por pais de crianças institucionalizadas com deficiência. Na década seguinte, mais de 10 outras organizações foram criadas em todo o país. Em 1948, três anos após o fim da Segunda Guerra Mundial e durante a Guerra Fria, as Nações Unidas adotaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirmava que os direitos humanos fundamentais de todas as pessoas deveriam ser protegidos universalmente. O artigo 26 da Convenção estabelece, especificamente, os direitos à educação gratuita nos anos fundamentais (ou seja, educação básica) e que os pais têm o direito de escolher o tipo de educação que eles querem para seus filhos. Isso estabeleceu as bases para o fornecimento de educação pública gratuita e enfatizou o envolvimento dos pais na tomada de decisões sobre o tipo de educação que seu filho recebe. Durante as décadas de 1950 a 1960 houve um aumento no apoio governamental e federal à educação es-

pecial, principalmente devido aos pais e movimentos de grupos de interesses especiais (DIAS; PINTO; 2020).

Vários estados promulgaram leis que permitem que indivíduos com deficiência sejam educados em conjunto com estudantes “normais”. O caso *Brown vs. O Conselho de Educação*, em 1954, abriu caminho para a legislação em apoio às pessoas com deficiência. As pessoas começaram a considerar que a segregação negava igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência e que os indivíduos com deficiência tinham os mesmos direitos que seus colegas em escolas públicas. O advento do Movimento dos Direitos Civis, na década de 1960, também abriu caminho para mudar a tendência da integração para a socialização. Em 1958, foi aprovada a Lei de Expansão do Ensino na Educação de Crianças com Doenças Mentais, o primeiro envolvimento federal no campo da educação especial, uma vez que, anteriormente, todas as leis eram leis estaduais. Nos anos seguintes, várias leis foram promulgadas para fornecer fundos adicionais para a educação de pessoas com deficiência, entre elas a Lei dos Direitos Civis de 1964, especificamente o Título VI da referida lei, que acabou sendo substituída pela Lei de Educação para deficientes (EHA) em 1970 e tornou-se o precedente para o sucesso das leis (DOMINICO *et al.*, 2020).

Em 1968 surgiu a Análise de Comportamento Aplicado (ABA), um método científico para a compreensão do comportamento. ABA refere-se a um conjunto de princípios que se concentram em como os comportamentos mudam, ou são unificados pelo ambiente, bem como como a aprendizagem ocorre. Este foi um momento significativo no ensino de pessoas com deficiência, pois mostrou uma maneira alternativa de olhar para comportamentos e graves problemas de comportamento. Além disso, ajudou a avançar na compreensão da natureza do comportamento e de como o comportamento poderia ser mudado. O trabalho de Lovaas com crianças

com autismo mostrou que essas crianças podiam ser integradas na vida comunitária e até mesmo em salas de aula de educação geral, se dada a intervenção adequada. Algumas das características distintas da ABA, como modificar o comportamento social, quantificar o comportamento, aplicar uma forma sistêmica de analisar o comportamento e utilização de técnicas especializadas para mudar o comportamento mudaram a forma como o comportamento era percebido e avaliado (ESPINOSA, 2009).

Bengt Nirje escreveu pela primeira vez sobre o princípio da normalidade em 1969, eventualmente uma grande influência na forma como a sociedade via e desenvolvia programas para pessoas com deficiência. O princípio da normalização baseia-se na filosofia de que a distância entre um indivíduo com deficiência e o resto da sociedade se dá pela incapacidade e varia de uma pessoa para outra, portanto, a lacuna deve ser preenchida para permitir que o indivíduo com deficiência participe da sociedade. Nirje argumentou que vidas “normais” têm padrões e ritmos e é justo que a sociedade disponibilize para indivíduos com deficiência o mesmo que ou um próximo possível aos modos de vida da maioria da sociedade. No entanto, como Nirje usou o termo “normalização”, houve muitos equívocos sobre o princípio. Assim, Perrin e Nirje escreveram em 1985 um artigo para abordar certos equívocos sobre o princípio esclarecendo que a normalização não está forçando indivíduos com deficiência a serem “normais” ou causando a remoção de serviços especiais, em vez disso, baseia-se em valores igualitários, reconhecendo a liberdade de escolha e diversidade. Wolfensberger também escreveu sobre o princípio da normalização e foi responsável pela disseminação do conceito nos Estados Unidos. No entanto, como Perrin e Nirje apontaram, o conceito de normalização de Wolfensberger é deficiente de como Nirje originalmente conceitualizou. Wolfensberger detalhou como seu conceito de normalização é deficiente do de

Nirje em um artigo que escreveu para uma conferência em Ottawa em 1994. Uma delas é que o conceito de normalização de Nirje e até mesmo de Bank-Mikkelsen é principalmente para aqueles com retardo ou no caso de Nirje, com outras deficiências, enquanto Wolfensberger acreditava que a normalização podia ser aplicada a todas as condições que são deficientes da norma da sociedade, incluindo papéis desvalorizados, aparências e capacidades (PINHEIRO; HERZOG, 2017).

Outra deficiência é que, para Wolfensberger, uma vez que estamos lidando com seres humanos, os fins e os meios estão entrelaçados e certos meios são preferidos em vez de outros. Existem alguns princípios das ideias de Wolfensberger, como presença comunitária, integração social e participação valorizada que são elementos importantes da inclusão. Na década de 1970, as escolas adotaram uma abordagem mais humanista e as ideologias de normalização passaram a dominar. Em 1972, dois casos judiciais marcantes sobre a exclusão de pessoas com deficiência nas escolas ocorreram. Os dois casos foram a Associação para Cidadãos Retardados da Pensilvânia (PARC) v. Pensilvânia, na Pensilvânia e Mills v. o Conselho de Educação no Distrito de Columbia. O caso Parc foi resolvido permitindo que todas as crianças com retardo mental de 6 a 21 anos fossem educadas em um programa semelhante aos alunos regulares e à educação pública gratuita. Enquanto o caso Mills resultou em um mandato que exigia que o Conselho de Educação fornecesse educação pública gratuita a todas as crianças com deficiência e o direito às garantias do devido processo. Em 1973, foi aprovada a Lei de Reabilitação, na qual a Seção 504 declarou explicitamente os direitos civis das pessoas com deficiência e proibiu a discriminação. Os casos judiciais de referência relativos a pessoas com deficiência resultaram na promulgação da Lei Pública 94-142, a Lei de Educação para Todos os Deficientes Infantis (EAHCA) em novembro de 1975, que

afirmava que todas as crianças tinham o direito ao público gratuito no ambiente (FEITOSA, 2018).

Este foi talvez um dos eventos mais significativos da história da educação especial. Em 1990, o EAHCA foi alterado e renomeado como Lei de Educação de Pessoas com Deficiência (IDEA). Durante este ano, também foi promulgada a Lei dos Americanos com Deficiência (ADA). A promulgação do ADA veio com o avanço do modelo social ou do paradigma “grupo minoritário”, que percebe a deficiência como produto de um ambiente incapacitante. Assim, os defensores dessa visão pressionaram por reformas e mudanças no ambiente físico das escolas e de outras instituições. Para acomodar as cadeiras de rodas, rampas foram instaladas em edifícios, e corredores e portas foram ampliados. Elevadores foram adicionados em estruturas de vários níveis e intérpretes de linguagem de sinais foram contratados quando necessário. No entanto, essas mudanças também foram relativas às localidades e à forte defesa do acesso às pessoas com deficiência.

- **Desenvolvimento e Refinamento das Leis de Educação Especial**

Ao longo dos anos, as leis relativas à educação especial evoluíram do simples reconhecimento dos direitos iguais das pessoas com deficiência para serem mais específicas quanto às necessidades de aprendizagem desses alunos. As leis são alteradas e reautorizadas ao longo dos anos, pois o Congresso considera recomendações e resultados de diversos estudos e relatórios para o aprimoramento e relevância das leis.

A primeira lei relacionada à educação especial e pessoas com deficiência é a Lei de Reabilitação, Lei Pública Nº. 93-112, 87 Stat. 357 de 1973. A seção 504 da Lei de Reabilitação estabeleceu os fun-

damentos para os direitos das pessoas com deficiência, proibindo a discriminação contra eles devido à sua deficiência. Pessoas com deficiência têm direito ao mesmo acesso e oportunidades que seus pares sem deficiência (FRANCO; GOMES, 2020).

De acordo com essa lei, os indivíduos com deficiência têm acesso à tecnologia assistida e outros serviços especiais considerados adequados para a aprendizagem. Outras disposições da IDEA incluíram a adição de novas categorias (ou seja, lesão cerebral traumática e autismo) de deficiências reconhecidas. Algumas das alterações (Lei Pública 105-17) em 1997 foram o aumento da participação dos pais nas decisões de elegibilidade e colocação de seus filhos, mediação estatal na resolução de litígios, esclarecimento sobre o processo de disciplina envolvendo alunos com problemas de comportamento, declaração obrigatória de metas anuais mensuráveis no IEP e um relatório sobre o progresso do aluno em direção às metas estabelecidas.

Há sempre espaço para melhorias e, assim, a IDEA foi reautorizada em 2004 como a Lei de Melhoria da Educação de Pessoas com Deficiência (IDEA), Public Law No. 108-446. Algumas alterações incluem a exigência de que os professores obtenham certificação de ensino integral na educação especial e qualquer assunto central que estavam ensinando, bem como uma licença estadual. Houve também algumas mudanças na composição das equipes multidisciplinares com os pais se envolvendo mais no processo de decisão. O Ato Sem Criança Deixada Para Trás (NCLB), Lei Pública Nº. 107-110, 115 Stat. 1425 (2001) foi promulgado em 2001, com a reautorização da Lei do Ensino Fundamental e Médio (ESEA). Abrangeu todos os alunos, inclusive os com deficiência, e prestou apoio a serviços de educação suplementar nas áreas de desenvolvimento e intervenção de alfabetização. Essa lei foi bem recebida por defensores da inclusão e grupos especiais como a Associação para Deficientes

Graves (TASH) e o Congresso Nacional de Síndrome de Down. Durante anos, uma das questões da educação especial tem sido a regra do currículo regular e da instrução, que se concentrou excessivamente em aspectos não conscientes que são muito difusos daqueles da educação geral (por exemplo, habilidades de vida) (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020).

O advento do NCLB marcou uma mudança na forma como a sociedade percebia indivíduos com deficiência, garantindo acesso à avaliação adequada e testes contra padrões de nível e prestação de contas do desempenho dos alunos nas escolas. No entanto, embora a intenção tenha sido boa, houve algumas críticas de que a lei ampliou a distância entre os estudantes “normais” e aqueles que são marginalizados, incluindo aqueles com deficiência. Em vez de fazer a ponte, o ESEA ampliou-a, forçando padrões irrealistas sobre estudantes marginalizados e pessoas com deficiência.

O advento do NCLB marcou a mudança para as políticas de educação neoliberal, que se baseiam na premissa de que o sucesso de um indivíduo é influenciado principalmente pelas próprias escolhas e decisões do indivíduo. Essa perspectiva pressupõe que todas as crianças comecem em pé de igualdade, o que não acontece na vida real, uma vez que os alunos nascem com diferentes graus de privilégios baseados em raça, etnia e status socioeconômico. Essa lei teve um impacto ainda maior na educação especial, pois os testes padronizados tornaram-se o indicador de qualidade da aprendizagem e as escolas passaram a ser mais acadêmico-centradas (KIECKHOEFEL, 2011).

Em 2015, o ESEA foi alterado e reautorizado como Todo Estudante Sucedendo a Lei (ESSA), substituindo o NCLB como resposta ao chamado de professores e famílias, uma vez que os requisitos prescritivos do NCLB não foram práticos para a maioria das escolas e professores. Essa tinha mais flexibilidade do que o NCLB e não

dependia apenas das notas padronizadas dos testes como critérios para o desempenho escolar.

A educação especial é uma função da política educacional atual e da prática em sala de aula, uma vez que a tomada de decisões e a disponibilidade de recursos são regidas pela atual política educacional. Assim, o conhecimento da atual política de educação especial é essencial não apenas entre os gestores e formuladores de políticas escolares, mas também entre professores, prestadores de serviços especiais e pais, todos que estão na vanguarda da implementação e avaliação das necessidades de aprendizagem da criança. Infelizmente, a realidade é que vários professores, especialmente professores de educação geral, têm conhecimento limitado sobre as disposições da IDEA ou da Seção 504 (KLEPA; RIPPPEL, 2013).

- **Programa de Educação Individualizada**

Um dos principais construtos da IDEA é o Programa de Educação Individualizada (IEP). Para atender pessoas com deficiência, as escolas – por meio da equipe multidisciplinar – devem desenvolver e implementar um IEP para cada indivíduo com deficiência. O IEP é definido na IDEA como um documento formal escrito para cada criança diagnosticada com deficiência e com necessidades especiais de aprendizagem. O documento contém informações pertinentes sobre o histórico, capacidades, necessidades de aprendizagem, acomodações necessárias, metas e objetivos a serem alcançados. Este documento é criado, desenvolvido e revisado por uma equipe de especialistas que gerenciam o desenvolvimento educacional da criança anualmente. Para crianças em idade pré-escolar com deficiência, é criado um plano de seleção familiar individualizado (IFSP) (KISHIMOTO, 2019).

A instrução individualizada e adequada é um dos princípios fundamentais da IDEA e da educação especial. Os indivíduos com deficiência têm necessidades particulares a serem atendidas para que obtenham todo o seu potencial. Assim como seus pares na educação geral, os indivíduos com deficiência têm o direito à educação adequada e à igualdade de oportunidades. O IEP garante que a cada indivíduo com deficiência seja uniformizado esses direitos, identificando metas e objetivos adequados para a criança e os serviços necessários. Sendo assim, a qualidade do IEP (ou seja, metas e objetivos definidos) é uniformização da qualidade da educação de uma criança. Como o IEP é criado por várias pessoas, a qualidade também varia. Drasgow, Yell e Robinson (2001) argumentam que tanto os requisitos processuais quanto substantivos do processo de IEP devem ser seguidos pelas escolas, pois o procedimento garante o envolvimento dos pais, enquanto o substantivo garante que o aluno esteja recebendo a educação adequada (LIMA, 2010).

Desde o começo quando a Lei de Educação para Todas as Crianças Deficientes foi promulgada em 1975, o IEP sempre foi atormentado por problemas e preocupações, desde escolas que têm ocorrido problemas na implementação deles. Quando a IDEA foi promulgada em 1997, foram feitas mudanças no IEP de acordo com as recomendações da comunidade, no entanto, os formuladores de políticas estavam mais focados em melhorar a disciplina, gerenciar as fontes concretas e no reabastecimento de pessoal necessárias, o que significa que a contribuição dos professores no campo nem sempre foi levada em consideração.

As mudanças incluem, entre outras, um contexto mais explícito e detalhado das necessidades de incapacidade e aprendizagem da criança, metas mensuráveis e modificações individuais. Essas mudanças no IEP significaram mais IEPs e mais papelada para os professores de educação especial. Além disso, foram implementa-

das mudanças na composição da equipe do IEP, como por exemplo, o envolvimento dos professores de educação geral. Essas mudanças têm muitas implicações no campo da educação especial, especificamente para recursos financeiros e professores de educação especial. Uma avaliação das metas e objetivos do IEP preparados pelas equipes geralmente não são funcionais ou mensuráveis, portanto, é fundamental que professores e outros membros da equipe que cria o IEP recebam treinamento na criação e escrita de metas e objetivos para o IEP (MAIA et al, 2012).

As mudanças no IEP foram feitas para resolver os problemas no campo e melhorar o sistema; contudo também resultou na criação de mais problemas, uma vez que a maioria dos professores de educação especial não estava preparada para as mudanças e a carga adicional de trabalho. O IEP é considerado um dos documentos mais importantes da educação especial, pois representa e garante que o aluno esteja recebendo a educação adequada. Assim, se o IEP é questionável, então não está cumprindo a lei e barra o indivíduo com deficiência do direito a uma educação adequada. Smith (2018) sugeriu que, uma vez que o IEP está cheio de tantos problemas, pode ser benéfico olhar para opções alternativas para implementar a lei. Se este for o caso, isso nos deixa com a questão: os problemas que estamos envolvendo com o IEP são devido à natureza do próprio IEP ou isso é um sintoma de um problema subjacente com a própria estrutura do sistema educacional?

- **Ambiente menos restritivo**

Uma das principais construções da Lei de Educação para Todas as Crianças Deficientes em 1975 e, eventualmente, da IDEA (1997) e provavelmente a mais debatida também, é o “Ambiente Menos Restritivo” (LRE). O LRE é descrito nos estatutos da IDEA

como educar crianças com deficiência com crianças regulares em uma sala de aula regular, tanto quanto apropriado, e a remoção de uma criança com deficiência daquele ambiente está sujeita apenas a casos em que as necessidades de aprendizagem e acomodações de uma criança não poderiam ser atendidas dentro de um ambiente de sala de aula regular. Por essa definição, parece que o LRE é conceituado na IDEA como um contínuo de colocações, com a sala de aula de educação geral como a menos rotulada por padrão e a classe especial como a mais restritiva.

No entanto, nem sempre é assim. A imprecisão do LRE e como ela poderia geralmente significar conceitos diferente é a razão de seu apelo à maioria, mas ao mesmo tempo sua fraqueza. Taylor (2002) apresentou algumas das fragilidades do princípio do LRE, como por exemplo, as pessoas assumiram que a intensidade dos serviços prestados estava diretamente relacionada ao meio ambiente e o LRE não poderia fornecer os intensos serviços especiais necessários para as pessoas com deficiência, assim, os alunos que precisavam de serviços intensivos eram melhores em colocações segregadas. Outra fraqueza do LRE, segundo Taylor, é que ela depende das estruturas físicas da escola e do indivíduo com disposição de diferentes formas para ser integrado no LRE em vez da qualidade dos serviços de apoio prestados pela escola. A inclusão no LRE é mais do que apenas a categoria de incapacidade e a prontidão da criança, existem outras variáveis a considerar. Heron e Skinner tentaram concretizar os critérios na definição do LRE, estabelecendo variáveis observáveis e mensuráveis com base no apoio da pesquisa (MARTINS; DUARTE, 2020).

Os critérios incluídos são: (a) o número de oportunidades para engajar um aluno e alcançar, (b) a quantidade proporcional de professores que interagem com cada aluno, e (c) relações sociais aceitáveis e positivas e interações entre os alunos, independentemen-

te das deficiências. Na maioria das vezes, as decisões de colocação são baseadas na capacidade do aluno com deficiência, porém é preciso lembrar que a inclusão é uma via de mão dupla. Heron e Skinner foram capazes de concretizar as variáveis do professor e da sala de aula como sendo tão significativas quanto a capacidade do aluno para que a inclusão seja efetivada. Os dados mostram que houve um aumento significativo no número de alunos com deficiência colocados na sala de aula da educação geral em comparação com outras colocações ao longo dos anos desde 1990. Esse número aumentou especialmente no nível secundário, quando a IDEA e os mandatos do NCLB sobre a certificação de professores foram implementados, à medida que indivíduos com deficiência foram colocados em ambientes gerais de educação para cumprir o acesso a professores certificados em disciplinas específicas da área de conteúdo. A definição ampla e vaga de LRE em IDEA levou a interpretações difusas e, portanto, a colocação de uma criança em um sistema escolar depende fortemente da interpretação do corpo decisivo do LRE. De acordo com a IDEA, os pais e os distritos escolares têm o direito de entrar com recurso no tribunal sobre as decisões de identificação, avaliação e colocação da criança (MESA, 2015).

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como este trabalho gera mais perguntas do que respostas, voltamos às perguntas que fizemos no início deste artigo. Se o objetivo da educação é gerar conhecimento para o bem-estar de todos os indivíduos, ela atingiu seus objetivos para os indivíduos com deficiência? Se quisermos olhar para a situação atual em relação à situação passada usando o argumento de que as práticas atuais estão mais alinhadas com a justiça social e os direitos humanos, pode parecer que a inclusão atingiu seu objetivo.

No entanto, se quisermos olhar para as experiências reais dos indivíduos com deficiência e professores de educação especial, como visto em alguns estudos, por exemplo, então a inclusão ainda não alcançou seu objetivo. Muitas vezes percebemos a evolução e o desenvolvimento como uma escada simples que vai para cima. Pode ser possível que a evolução da educação especial e da inclusão não seja linear e o desenvolvimento seja incremental. Também pode ser que estejamos olhando para aspectos diferentes na avaliação da inclusão, portanto, temos a evidência inconclusiva da efetivação da inclusão.

Sendo assim, ter um padrão unificado da definição de inclusão e todos os seus componentes é integral. Para a segunda pergunta, a inclusão está no interesse de todos os indivíduos, com deficiência ou não? No início do artigo, mencionamos a teoria da convergência de interesse de Bell para discutir a inclusão, e usá-la pode ser a maneira mais apropriada de responder a esta pergunta. Com base em perspectivas históricas, a inclusão é para os interesses de todas as pessoas, seja ela uma pessoa com deficiência ou não, no entanto, pode ser apenas em benefício de pessoas “normais”. Isso acontece especialmente se as pessoas equiparam a deficiência a dependência, então “normalizar” indivíduos com deficiência significa gastar menos recursos para suas necessidades. Assim, a inclusão é dos interesses dos indivíduos com deficiência e da maioria da sociedade. Os efeitos da inclusão para todos os indivíduos, no entanto, é uma discussão completamente diferente.

A inclusão não é o destino, é a jornada. Não é um movimento de reforma linear que foi exigido por um direito público, mas um processo de evolução incremental e multifacetado, pois os sistemas escolares têm que se adaptar às necessidades em mudança dos alunos. A situação atual de inclusão nas escolas não é ideal e há espaço para melhorias. A história, em última análise, moldou e influenciou

filosofias e práticas contemporâneas na educação especial, portanto, é essencial que os atores da educação especial tenham um conhecimento mais aprofundado sobre a história da educação especial.

A partir das perspectivas históricas e das construções fundamentais na educação especial que discutimos neste trabalho, temos as seguintes recomendações. Em primeiro lugar, deve haver consciência histórica e capacidade discriminatória entre os praticantes quando se trata de práticas ativas e como a abordagem está alinhada com a justiça social e os direitos humanos. Estar atento a eventos e perspectivas históricas permite que o praticante retenha sua prática e melhore em seu campo. Em segundo lugar, deve haver compreensão e conscientização das leis de educação especial por todos os educandos.

Escolas, professores, prestadores de serviços e pais devem ter um profundo conhecimento das disposições das leis educacionais. Estarem familiarizados com a lei permite que eles estejam cientes de seus próprios direitos e responsabilidades e dos indivíduos com deficiência que estão defendendo. Em terceiro lugar, deve haver maior consistência na definição de padrões de inclusão, LRE, padrões de IEP de qualidade e acesso à educação geral. Um dos principais questionamentos trazidos neste artigo abordam a vaga definição de conceitos e terminologias que resultaram em interpretações difusas das partes interessadas.

Para que um programa de inclusão se efetive, deve ser estabelecida uma norma nacional. Se não há padrões, cada um tem suas próprias interpretações, o que resulta em uma ineficiência do programa de educação especial e inclusão. Em quarto lugar, devem haver mais pesquisas para coletar dados reais, tanto sobre a inclusão social quanto a acadêmica, tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles sem. Foi mencionado repetidamente ao longo do artigo, pela literatura anterior, que não haviam informações conclusivas sobre

a inclusão plena. A maioria dos trabalhos feitos eram teóricos e filosóficos. Há poucos estudos empíricos que analisam a inclusão, e não há evidências conclusivas sobre os dados longitudinais sobre a efetividade da inclusão plena.

No entanto, seria mais benéfico para os educadores e prestadores de serviços se houvesse mais especialistas sobre a inclusão social e acadêmica, não apenas em alunos com deficiência, mas também em seus pares regulares. Afinal, a inclusão está proporcionando oportunidades equitativas a todos os alunos. Por fim, devem haver colaborações entre os membros da equipe do IEP, especialmente professores de educação especial e educação geral.

As duas equipes de professores devem trabalhar de perto para garantir que o que estão fazendo se complemente. Continuidade e consistência são importantes na aprendizagem, e isso pode ser alcançado através da colaboração entre os professores. Deve haver também uma colaboração entre várias partes interessadas da educação especial, incluindo formuladores de políticas, defensores, pais, professores, prestadores de serviços e, se possível, indivíduos com deficiência, especialmente na elaboração de políticas educacionais para a educação especial.

As leis foram criadas com “boas” intenções, mas são leis que atendemos interesses das pessoas com deficiência? No final do dia, a questão é, quais interesses as escolas e os tribunais servem quando decidem que querem colocar um indivíduo com deficiência na sala de aula? É uma pergunta que só o tempo pode realmente responder e a história pode julgar.

• REFERENCIAS

ALENCASTRO, C. E. de. **As relações afetivas na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de pedagogia. Faculdade

de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; CAMARGO, Maria Cecília da Silva; MELLO, André da Silva. A COMPLEXIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS BRINCADEIRAS LÚDICO-AGRESSIVAS. **J. Phys. Educ.**, Maringá, v. 31, e3156, 2020 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552020000100251&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2021.

BOOTH, T.; Ainscow, M.. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** (Santos, M. P. & Esteves, J. B., Trad.). Rio de Janeiro: Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, LaPE-ADE, 2012.

BRANDAO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, Dec. 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400002&lng=en&nrm=iso>. access on 19 May 2021.

BRUST, J. R.; GOMES, J. **A Influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.** *Pedagog. Foco*, Iturama (MG), v. 11, n. 6, p. 168-179, jul./dez. 2016

CARRINGTON, S. B.; Bourke, R.; Dharan, V. Using the index for inclusion to develop inclusive school communities. In Carrington,

S. B.; MacArthur, J. (Orgs.), **Teaching in inclusive school communities**. John Wiley & Sons Inc., Brisbane, QLD, 2012 pp. 341-366.

CALDANA, Regina Helena Lima. Interdisciplinaridade e a orientação do educador. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 7, pág. 11-18, agosto de 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1994000200002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 19 de maio de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1994000200002>.

CIA, F.; Borges, L.; Christovam, A. C. C. (2016). Relação família e escola na educação infantil de crianças público alvo da educação especial: possibilidades e desafios. In Carneiro, R. U. C.; Dall'acqua, M. J. C.; Caramori, P. M. (Orgs.), **Educação Especial e Inclusiva: mudança para a escola e sociedade** (pp. 79-112). Jundiaí: Paco editorial.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000400206&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2021.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, Apr. 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000100111&lng=en&nrm=iso>. access on

19 May 2021. Epub May 16, 2019. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3956>.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, pág. 545-554, setembro de 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2021.

DOMINICO, Eliane *et al.* Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 217-236, Apr. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812020000100217&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2021.

ESPINOSA, Baruch. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DRASGOW, E., YELL, M. L., & ROBINSON, T. R. Developing legally and educationally appropriate IEPs. **Remedial and Special Education**, 22, 359-373, 2001.

FEITOSA, Irani de Oliveira. **A afetividade na escola fundamental na perspectiva da criança**. 2018. 48f. - TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Graduação em Pedagogia, Fortaleza (CE), 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 194-207, ago. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000200007&lng=p&t&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2021.

FUHRMANN, Nadia; PAULO, Fernanda dos Santos. A formação de educadores na educação não pública formal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, pág. 551-566, junho de 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2021.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e238077, 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100402&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2021.

KIECKHOEFEL, Josiane Cardozo. As relações afetivas entre professor e aluno. In: **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 1, 2011, Curitiba. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. p. 2533-2543. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5202_2668.pdf.

KLEPA, T. P.; RIPPEL, V. C. L. A importância do vínculo afetivo na aprendizagem sob o olhar psicopedagógico. **Revista científica CEN-SUPEG**, n. 1, p. 195-208, 2013. <https://www.semanticscholar.org/>

paper/A-IMPORT%C3%82NCIA-DO-V%C3%8DNCULO-AFE-TIVO-NA-APRENDIZAGEM-O-Klepa-Rippel/f73a0920fc6fe1a-2df79ceafcc66afb31a2dbc85

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 27, n. 2, pág. 229-245, julho de 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2021.

LIPSKY, Dorothy; GARTNER, Alan. **Inclusion and school reform: transforming America's classrooms**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997.

LIMA, Anna Paula de Avelar Brito. **Psicologia da aprendizagem**. Recife: UFRPE, 2010.

MAIA, Evanira Rodrigues *et al.* Validação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na promoção da saúde alimentar infantil. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 79-88, Feb. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732012000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 maio 2021.

MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 191 p.

MESA, M. S.; García, A. I. (2015). Adaptation of Index for Inclusion to the field of higher education: Preliminary study. **Intangible Capital**, 11(3), 508-545.

MOSTERT, J. B. CROCKETT Reclaiming the History of Special Education for More Effective Practice **M. Published 1** June 2016.

NIRJE, Bengt. The normalization principle and its human management implications. In: KUGEL, Robert B.; WOLFENSBERGER, Wolf. (Eds.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.

PERINE, J. *The Normalization Principle and its Human Management Implications*. In R B Kugel & W Wolfensberger (Eds.) **Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded Chapter 7**, pp. 179-195, 2009

PINHEIRO, Elaine e HERZOG, Regina. Psicanálise e neurociências: visões antagônicas ou compatíveis? **Tempo psicanal**. Rio de Janeiro, v. 49, n. 1, p. 37-61, jun. 2017.

SMITH, J. **A systematic review of sensory processing interventions for children with autism spectrum disorders**. Autism, v. 19, n. 2, p. 2018.

TAYLOR, F. **Pesquisa-ação e inclusão escolar: uma análise da produção acadêmica em educação especial a partir das contribuições de Jürgen Habermas**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

Capítulo 3

A CONEXÃO DO NAPNE COM A EXTENSÃO: UMA EXPERIÊNCIA NO IFES CAMPUS IBATIBA

Amanda de Almeida Soares¹

Mardem Ribeiro Rocha Barbosa²

¹ Licenciada em Pedagogia com especialização em Educação Especial; Intérprete de Libras há 20 anos; atuante na Educação Especial desde 2007; experiência em educação especializada de surdocegos e deficientes visuais; experiência em formação continuada para professores; coordenadora de ações extensionistas desde 2018.

² Graduado em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Especialista em Ensino de Ciências pela Pesquisa pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; Mestrando do Centro de Educação da UFBA; Coordenador do setor de Extensão do IFES campus Ibatiba desde 2016.

RESUMO

Este texto relata a experiência vivida pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFES - Campus Ibatiba e sua conexão com o setor de Extensão, entre os anos 2018 e 2020, quando ações em conjunto foram organizadas e realizadas. Para compreender a postura inclusiva do IFES e suas bases, apresentamos a abordagem do paradigma da inclusão e a forma como foi organizada a educação inclusiva nas Instituições Federais de Ensino Técnico e Tecnológico. Este relato de uma experiência vivida pretende fomentar as reflexões sobre as possibilidades de ampliação da visão dos NAPNEs ao se conectarem com a comunidade externa por meio das ações de Extensão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; NAPNE; Extensão; IFES.

• O PARADIGMA DA INCLUSÃO

A Organização das Nações Unidas (ONU), através da resolução aprovada em 06 de dezembro de 2006, denominada de Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, descreve em seu artigo 3 os seguintes princípios inclusivos:

- a. O respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e autonomia individual.
- b. A não-discriminação;
- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. A igualdade de oportunidades;
- f. A acessibilidade;
- g. A igualdade entre o homem e a mulher;
- h. O respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade. (ONU, 2006).

A proposição de princípios inclusivos, no entanto, não começou com este documento. A luta pelo respeito aos direitos humanos teve início no século XX com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, mas foi na década de 1990 que a participação social, por meio de organizações da sociedade civil em forma de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, OSCIPs e Organizações Não Governamentais, ONGs, impulsionou a ONU na organização de uma série de grandes conferências mundiais para debater temas globais no campo social (LINDGREEN-ALVES, 2018, p. 40).

Antes do início da Conferência Mundial de 1993, o Fórum Mundial de Organizações não Governamentais organizou um even-

to em que cerca de duas mil ONGs participaram, sob o lema “Todos os Direitos Humanos para Todos”. Dentre as petições e recomendações do documento assinado neste evento, muitas “dirigiam-se a segmentos populacionais específicos, como as minorias étnicas, os portadores de deficiências, os indígenas e as mulheres” (LINDGREN-ALVES, 2018, p. 113).

Com o movimento mundial de reconhecimento da necessidade de garantir a igualdade social, não somente entre homens e mulheres, mas também entre os grupos sociais marginalizados por causa de características pessoais, culturais ou econômicas, vários tratados foram propostos pela ONU na década de 1990, assinados, inclusive, pelo Brasil. A década chamada de “Década das conferências” pelo embaixador José Augusto Lindgren-Alves, em seu livro de mesmo nome, trouxe muitos avanços sociais, mediados pela ONU, através da união das nações signatárias para fortalecer as conquistas humanitárias.

Entre as conferências mundiais, o autor destaca a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, mas também considera que “a década de 1990 será marcada pelo ciclo de conferências mundiais convocadas pelas Nações Unidas: criança, 1990; meio ambiente, 1992; direitos humanos, 1993; população, 1994; desenvolvimento social, 1995; mulher, 1995; habitat, 1996; alimentação, 1996.” LINDGREN-ALVES, 2018, p. 21).

Ainda no ano de 1990, houve um grande marco para a Educação: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, documento produzido na Conferência de Jontiem. O chamado “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, em seu artigo 3º, que trata da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, cita a urgência de “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qual-

quer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990). Essa conferência acabou abrindo precedentes para o avanço das discussões sobre a Educação Especial que em 1994 tem seu próprio marco, na realização da Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha, com a produção e assinatura do documento “Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”.

Dentro do entendimento firmado por este documento, está:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz (UNESCO, 1994).

No Brasil, que também é signatário dos tratados citados, a legislação foi sendo revisada e a inclusão social foi sendo delineada, pelas adições e reformulações realizadas nas políticas nacionais e educacionais, respeitando os conceitos de promoção da dignidade humana e garantia do exercício da cidadania, já previstos na Constituição Federal de 1988.

CAPÍTULO I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

(...) IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 2016).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamentou a Lei Federal nº 7.853/1989, que trata da Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência. Neste, a educação passa a ser vista como inclusiva, tratando de regulamentar a situação em seu artigo 24:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL, 1999).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), assume a postura inclusiva do sistema escolar brasileiro enfatizando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p. 64). O Conselho Nacional, no mesmo ano, interpreta em sua Resolução nº 02 como Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais:

aquelas que durante o processo educacional apresentem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Mais tarde, outros documentos, leis e decretos foram escritos e publicados buscando a meta de inclusão total, como por exemplo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), mostrando o desenvolvimento do compromisso assumido nos tratados internacionais assinados na década de 1990.

• A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A escola é um dos espaços de convivência organizado pela sociedade para atender às necessidades e expectativas do progresso humano. Este é o espaço em que as novas gerações, em sua fase de de-

envolvimento, passam a maior parte de seu tempo produtivo. Provavelmente, por este motivo, também seja o espaço por onde se iniciam a maior parte das transformações sociais ocorridas, onde são planejadas/idealizadas, como se fosse um local de experimentação e consolidação de ideais e projetos de evolução e desenvolvimento sociais.

O espaço escolar tem assumido, a cada geração que passa, mais responsabilidades em relação à formação dos futuros cidadãos. Este espaço que iniciou com apenas o foco de ensino da língua escrita e dos números e contas matemáticas, hoje também tem em seu escopo de trabalho a formação profissional, o incentivo ao pensamento autônomo e inovador, a orientação vocacional, entre outros projetos que são assumidos por cada região específica, ou foco do plano de governo local.

No Brasil, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 tem por base as Diretrizes para a Educação Especial determina no artigo 2º: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). A resolução atribui às escolas a construção das bases para a inclusão social, a partir da igualdade de oportunidades. Nas palavras de Mazzotta e Sousa (2000, p. 100) “o fundamental é que a escola se firme como espaço privilegiado das relações sociais para todos, não ignorando, portanto, aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais”.

Sendo o espaço escolar um local privilegiado de formação das novas gerações de cidadãos, a construção do paradigma da inclusão social também foi assumida como parte da organização escolar, e o ensino profissional e tecnológico não podia ser diferente.

A rede federal de ensino técnico e profissional passou por muitas modificações ao longo dos 100 anos de existência. A mudan-

ça mais recente é a que coincide com os avanços propostos pelo paradigma da inclusão. Nos anos 2000, o MEC assume o conceito de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), para os recém-criados Institutos Federais (IFs), conceituando essa vertente de ensino como a “que forma e qualifica profissionais em todos os níveis de ensino, com vistas ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, em todos os setores da economia, sendo essencial para o desenvolvimento do país” (COSTA, 2011, p. 60).

Com os novos rumos da educação profissional, também foi criado o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, TEC NEP, vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SE-TEC) e à Secretaria de Educação Especial (SEESP), que se propunha a “consolidar os direitos dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, ao visar o acesso desses alunos, aos cursos regulares das IFs, como também à sua permanência na escola e à inserção com sucesso no mercado de trabalho” (BRASIL 2006).

O TEC NEP traz em seu bojo três concepções gerais:

- 1) a educação profissional enquanto necessidade para o desenvolvimento do país;
- 2) a promessa de igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania;
- 3) a educação profissional e inserção no mercado de trabalho como efetivação de Direitos.

O foco do programa, segundo o MEC, era a sensibilização e conscientização sobre a educação inclusiva. No período de 2000 a 2010 foram criados 146 Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) no âmbito dos Institutos Federais. A criação destes núcleos que trabalham como apoio na ampliação dos espaços educativos inclusivos, conforme o proposto pelo

TEC NEP, entre outros aspectos, consta no novo Estatuto dos Institutos Federais, na Resolução nº 1, de 31 de agosto de 2009, que trata sobre a adoção da educação inclusiva no ensino profissional.

Antes mesmo das proposições do Programa TEC NEP, os servidores públicos federais já tinham seu código de ética construído com base nos princípios inclusivos, como é possível ver no Decreto nº 1.171/94, que estabelece o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal,

Art. 1º: XIV - São deveres fundamentais do servidor público: [...]

g) ser cortes, ter urbanidade, disponibilidade e atenção, **respeitando a capacidade e as limitações individuais** de todos os usuários do serviço público, sem qualquer espécie de preconceito ou distinção de raça, sexo, nacionalidade, cor, idade, religião, cunho político e posição social, abstendo-se, dessa forma, de causar-lhes dano moral (grifo nosso) (BRASIL, 1994).

Isso porque a Constituição Federal em 1988, já assegurava a todos a não discriminação, em qualquer formato, mas com o avanço do conceito de inclusão social e educacional, ações e preceitos mais específicos se fizeram necessários.

Assim como assertivamente sugerem Mazotta e Sousa a educação escolar de alunos com deficiência demanda “para seu desenvolvimento, condições não usualmente disponíveis no sistema de ensino, para concretização de seu direito à educação” (MAZOTTA; SOUZA, 2000, p. 97). Sendo assim, o desafio de incluir e garantir o sucesso da escolarização precisa ser partilhado entre todos os participantes do processo educativo e organizado considerando todas as perspectivas. Este é o desafio que os NAPNEs buscam vencer, a partir da articulação com os diversos setores da instituição, criando parcerias com a comunidade civil e escolar.

- **A Educação Inclusiva no IFES**

O Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) tem hoje 21 *campi*, atendendo a todas as microrregiões do estado. A formação dos núcleos NAPNE nos *campi* do IFES, iniciou com a aprovação de seu regulamento pela portaria nº1.063 em 2014. Segundo a pesquisa de Perinni (2017), a aparente demora em iniciar os trabalhos orientados pelo programa TEC NEP se deve ao fato de que os NAPNEs foram surgindo a partir da necessidade de atendimento em cada campus e ao período de expansão dos IFs no estado.

Apesar do aparente atraso, a Instituição se comprometeu totalmente com a perspectiva inclusiva, tendo reformulado todos os seus documentos de forma a incluir o atendimento às necessidades específicas do público recém-chegado.

Os núcleos NAPNEs do IFES organizaram-se em um regulamento unificado, que mostra como sendo sua “finalidade desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência e saída com êxito em seus cursos” (IFES, 2014). Para que a atuação dos núcleos seja possível e eficiente, também outros documentos apresentam a mesma perspectiva inclusiva e trazem orientações mais específicas.

No Regulamento de Organização Didática (ROD) do IFES, vemos a expressão da convicção da Instituição sobre sua responsabilidade em tornar-se inclusiva,

Art. 4º O IFES convicto de sua responsabilidade social e em respeito às disposições legais vigentes, deverá garantir o atendimento educacional e o fornecimento ou a concessão de materiais especializados para Pessoas com Necessidades Específicas, atendendo ao princípio da igualdade, como meio de garantir as condições para o acesso à Instituição, a

permanência nela e a conclusão dos cursos por ela ofertados (IFES, 2014).

Assim também, o código de disciplina e ética discente assegura em seus direitos, a todos os estudantes, “Art. 2º I - ser tratado por todos com respeito, atenção e em igualdade de condições, sem discriminação de qualquer espécie [...]” (IFES, 2014), e para os que são parte do público-alvo da Educação Especial, “XX - receber assessoramento e apoio especializado, a Pessoa com Necessidades Específicas – PNE, que garantam seu acesso à Instituição, bem como sua permanência nela [...]” (IFES, 2014).

Podemos perceber que os documentos que embasam e orientam servidores e estudantes do IFES fazem valer as palavras de Mazotta quando afirma que “a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão” (MAZOTTA, 2003 apud COSTA, 2011, p. 31).

• A CONEXÃO DO NAPNE COM A EXTENSÃO: A EXPERIÊNCIA DO IFES CAMPUS IBATIBA

O Campus Ibatiba está localizado na microrregião do Caparaó capixaba, na região sul do estado, e foi inaugurado no ano de 2010. Hoje oferta dois cursos de Ensino Médio Técnico Integrado (Meio Ambiente e Florestas), graduação em Engenharia Ambiental e um curso de Especialização em Educação Ambiental.

A microrregião a que pertence o campus Ibatiba, é reconhecida por seu baixo IDH e poucos avanços na rede de educação dos municípios. A região compreende 11 municípios, tendo os 3 menores do estado entre eles, em grande parte rurais e com base econômica na cultura do café. Não há na região grandes empreendimentos e tampouco produção industrial, sendo a construção do campus do

IFES em Ibatiba considerada uma forma de avanço para a comunidade pela gestão municipal.

Desde sua implantação, o campus tem se relacionado com a comunidade e a gestão municipal por meio do setor de Extensão. Dentre as finalidades atribuídas aos Institutos Federais de Educação Tecnológica, segundo a Lei nº 11.892, está o desenvolvimento de programas de extensão e divulgação científica/tecnológica. As atividades de extensão, nos IFs, são planejadas para estabelecer uma relação transformadora com a sociedade, surgindo como “laço entre as demandas sociais, o ensino e a pesquisa [...]” (SILVA; ACKERMEN, 2009, p. 14).

O campus Ibatiba valoriza e desenvolve ações de extensão diversificadas, não apenas em sua vocação ambiental, mas também nas áreas social e educacional. Programas extensionistas têm se voltado para a preocupação de ampliar a qualidade da educação básica na região, com a oferta de cursos de formação inicial e continuada para os profissionais que atuam ou pretendem atuar na educação, formados ou em formação; essa tem sido uma das estratégias utilizadas para cumprir o papel e responsabilidade social com a comunidade no entorno do campus.

No ano de 2017, com a obrigatoriedade de prover todos os *campi* com um profissional intérprete de Libras, o IFES promoveu um concurso que previa 14 vagas, já que alguns *campi* já tinham sido providos em concursos anteriores, por haver demanda. No ano de 2018, mesmo os *campi* que não tinham estudantes surdos matriculados receberam os profissionais responsáveis pela interpretação e tradução de Libras. Na maior parte dos *campi*, esses profissionais assumiram a coordenação dos respectivos NAPNEs, o que também aconteceu no campus Ibatiba.

Além de assumir a coordenação do NAPNE do campus, a profissional designada para Ibatiba propôs no mesmo ano o Progra-

ma de Apoio a Educação Inclusiva e de Qualidade, que iniciou suas ações com a oferta de cursos de formação continuada para professores das redes municipais de quatro cidades da região, por não haver estudante surdo matriculado.

Na região do Caparaó, ainda que caracteristicamente de cidades pequenas e de maior extensão rural, dos 11 municípios, 9 têm instituições especializadas (APAE e Pestalozzi), que atendem também uma grande demanda de pessoas com deficiência, principalmente intelectual. Esse fato nos chamou a atenção, e então nos propusemos a estabelecer relações mais próximas com essas instituições, propondo ações extensionistas que foram planejadas em conjunto.

A servidora foi coordenadora do NAPNE entre 2018 e 2020, e nesse período, 5 ações foram organizadas e realizadas em parceria tríplice NAPNE x Extensão x Instituições especializadas. Neste relato de nossa experiência falaremos um pouco sobre cada uma delas.

- **As ações realizadas**

Pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, há a necessidade de atendimento especializado aos alunos com deficiência, matriculados na rede regular de ensino, podendo ser ofertado em rede regular de ensino ou em Instituições especializadas. Para este atendimento é prevista a necessidade de prover condições de acesso, participação e aprendizagem e desenvolver materiais didáticos e pedagógicos adaptados às necessidades de cada aluno.

Porém, a atuação escolar não é a única prevista no atendimento das necessidades da pessoa com deficiência, a atuação das redes de apoio ligadas à saúde assistência social também são responsáveis por propiciar a qualidade de vida e defesa dos direitos deste grupo. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a As-

sociação Pestalozzi, junto com o Centro de Referência e Assistência Social, CRAS e a rede pública de saúde formam esta rede de apoio.

Entre os objetivos dos NAPNEs do IFES, descritos em seu regulamento unificado, está: “VII – articular parcerias e convênios para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, bem como para encaminhamento ao AEE” (IFES, 2014). No campus Ibatiba, a Extensão tem trabalhado bem de perto com a comunidade e cidades do entorno, sendo assim, nos juntamos em uma parceria exitosa para que todos pudessem ampliar seus horizontes. Na região, o campus se tornou, na época, um ponto de apoio para os profissionais da educação e da educação especial.

A primeira ação conjunta foi a palestra “Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla”, no dia 27/08/2018, com a participação de funcionários convidados da APAE de Ibatiba para realizar a palestra no campus, como forma de sensibilização sobre as necessidades da pessoa com deficiência. A Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla acontece todos os anos durante o período de 21 a 28 de agosto, tendo sido instituída pela Lei 13.585 de 26 de dezembro de 2017. No art. 2º do texto da Lei, as comemorações visam ao desenvolvimento de conteúdos para conscientizar a sociedade sobre as necessidades específicas de organização social e de políticas públicas para promover a inclusão social desse segmento populacional e para combater o preconceito e a discriminação. Participaram da palestra as turmas e professores do Ensino Médio, dos turnos matutino e vespertino, sendo replicada para atender as turmas, por causa do tamanho do miniauditório.

A segunda ação planejada e executada pela parceria foi o I Encontro das APAEs das regiões Caparaó e Serrana, o momento foi construído em parceria com 10 Instituições, das duas regiões. Tivemos a participação de usuários (autodefensores), profissionais das três áreas de atuação das APAEs e estudantes de graduação, com

cerca de 150 pessoas no dia 24/07/2019. O Encontro de Profissionais da Educação Especial e Inclusiva se propôs a promover a troca de experiências entre o NAPNE, as Instituições de apoio à pessoa com deficiência, os profissionais da educação especial e inclusiva que atuam na rede regular de ensino e os profissionais que atendem, pelas redes de apoio da assistência social, este mesmo público. Esse espaço de troca pretendeu ainda fomentar a organização de grupos de estudo e pesquisa entre as redes, ampliando a possibilidade de inovação e atuação exitosa.

No mesmo ano, também nos organizamos para realizar um evento na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla: “Família e pessoa com deficiência, protagonistas das políticas públicas”, organizada e realizada com parceria da APAE e Pestalozzi do município, com participação de familiares e pessoas com deficiência, profissionais e estudantes de graduação, com a realização de 6 atividades diferentes (de 21 a 28/08/2019). O tema escolhido foi o mesmo proposto pela Federação Nacional das APAEs para aquele ano, com objetivo de reforçar o lema “Nada sobre nós, sem nós” estabelecido pela luta da pessoa com deficiência, a partir do ano de 2004, quando foi tema do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência (proclamado pela ONU em 1992). Conforme análise publicada em artigo de Sassaki (2011), ao interpretar cada parte do lema, temos: “Nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência” (SASSAKI, 2011). Essa semana de eventos foi construída em parceria com a APAE e a Pestalozzi do município de Ibatiba para fomentar a participação das famílias, sensibilizar os gestores públicos e demais servidores do poder público para o tema da inclusão participativa da pessoa com deficiência. Foram realizadas duas palestras no espaço da Câmara Municipal, sendo uma com a Secretária Estadual de Direitos Humanos da época,

e outra com uma advogada representante da OAB na região. Além disso, foram ofertados três minicursos e realizadas mostras de trabalho e vídeos sobre inclusão abertos à comunidade, no espaço do miniauditório do campus.

Durante o ano de 2019, abrimos agendamento para visitas guiadas ao campus, e o projeto teve o nome de “APAE no Ifes”, quando os usuários da APAE e Pestalozzi do município e APAEs de outras duas cidades da região visitaram o campus. Um estudante do Ensino Médio, de forma voluntária, levava o grupo para a visita, e eles participavam de uma atividade demonstrativa no laboratório e na biblioteca, além de fazer um tour pelo espaço aberto da Instituição. Recebemos 90 pessoas com deficiência, ao todo.

Para o ano de 2020, já havíamos planejado realizar o “II Encontro das APAEs das regiões Caparaó e Serrana”, que aconteceria no campus da cidade de Alegre, porém com a pandemia da covid-19, nossos planos foram modificados e adaptados, surgindo o “Webnário: Rede de apoio a pessoa com deficiência: unidos pela inclusão social” (de 15 a 19/06/2020). O evento foi proposto às Instituições APAE como opção para a realização de capacitação dos funcionários das três áreas em que atuam: saúde, educação e assistência social. Com a proposta, abrimos o diálogo para levantamento de assuntos e temas de interesse das Instituições e seus colaboradores e a partir das necessidades expressas, convidamos os palestrantes. Ao todo foram seis palestras, com participação de profissionais, pesquisadores e servidores de secretarias municipais e estaduais do IFES e dos estados do Espírito Santo, Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas Gerais, e ainda uma psicóloga brasileira que atua no Chile. Dos que se inscreveram e participaram, tivemos boa participação de profissionais de vários estados também. O evento foi totalmente online por motivo da pandemia, sendo transmitido pelo sistema de webconferência RNP.

- **A percepção das Instituições sobre os frutos da parceria**

A cada ação realizada, formulários de avaliação foram apresentados ao público participante, já que essa prática é parte do processo de institucionalização das ações de extensão. A partir da compilação das avaliações, pudemos perceber o alcance dos eventos e a percepção dos participantes sobre eles. Os coordenadores, junto com os representantes das Instituições participantes, realizavam sua avaliação em reunião agendada logo após a programação.

A relação entre o campus Ibatiba e as Instituições especializadas foi reconhecida como benéfica pelos representantes da Federação Estadual das APAEs no ES e elogiada por ser pioneira nesta abordagem. Os representantes das Instituições participantes, durante as reuniões, demonstravam interesse em construir a parceria e nos traziam suas demandas de formação continuada para seu grupo de colaboradores, na expectativa de podermos organizar momentos e eventos que pudessem ampliar as possibilidades de capacitação, tendo em vista que a região está afastada da capital e das grandes cidades que se tornam referência.

O espaço do campus Ibatiba é considerado privilegiado, tanto por sua estética, quanto por sua estrutura, sendo assim, a qualidade dos eventos realizados nele também se deve ao conforto que proporciona.

A gestão do campus também incentiva e avalia de forma positiva a relação da extensão com as Instituições especializadas, tratando com apreço as ações e participantes, acolhendo as propostas, autorizando o uso do espaço e participando, sempre que pode, das reuniões e eventos organizados.

Os eventos apresentados nesse relato de experiência, estiveram, até aquele momento, entre os maiores, em número de participantes, já organizados pelo campus.

• PARA CONCLUIR

Segundo Costa “o Núcleo tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais” (COSTA, 2011, p. 73). Acreditamos que este objetivo não seria atingido apenas com a convivência entre os servidores e os estudantes com deficiência que se matriculam no campus, mas sim pela visibilidade e participação de outros estudantes com diferentes deficiências, matriculados em Instituições especializadas ou escolas regulares, em atividades diversificadas dentro do espaço do campus.

Nossa experiência teve êxito, em nossa percepção, já que pudemos ver a gradual abertura dos servidores em relação aos participantes da comunidade, que passaram a visitar e participar de atividades dentro do nosso espaço, assim como o aumento do interesse dos estudantes do Instituto pela temática e ações do NAPNE. Tivemos um feedback positivo da gestão do campus e das Instituições, o que também nos faz pensar que nosso objetivo foi alcançado. Esperamos que nosso relato possa inspirar mais ações extensionistas inclusivas.

• REFERÊNCIAS

RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de Paiva (coord), **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>. Acesso em: 07 out.2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regula-
menta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Polí-
tica Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência,
consolida as normas de proteção e dá outras providências. Dispo-
nível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm.
Acesso em: 10 out. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

_____. **Decreto nº 1.171**, de 22 de junho de 1994. Aprova o Cód-
igo de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executi-
vo Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em:
07 out.2022.

_____. **Lei nº 10.172**, de 10 de janeiro de 2001. Plano Nacional de
Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.pre-
sidencia.gov.br/](http://www.pre-
sidencia.gov.br/). Acesso em: 07 out.2022.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclu-
são da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planal-
to.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planal-
to.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso
em: 07 out.2022.

_____. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de
Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília,
2008.

_____. Ministério da Educação. **Implementação do Programa
TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pes-
soas Com Necessidades Educacionais Especiais**: resultados par-
ciais 2006. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação, SEESP - Secretaria de Educação Especial: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001** tem por base as Diretrizes para a Educação Especial no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2022.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa TEC NEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 2000.

COSTA, Gerline Maciel Almeida da. **Núcleo de Atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco**. Orientador: Neiza de Lourdes Frederico Fumes. 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - IFES. **PORTARIA Nº 1.063**, de 05 de junho de 2014, Homologa o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.

LINDGREN-ALVES, José Augusto. **A década das conferências: 1990-1999**. 2. ed. Brasília: FUNAG, 2018.

MAZOTTA, Marcos José da Silveira. SOUSA, Sandra M. Zákia L. Inclusão escolar e educação especial: Considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da clínica**. Vol. 5 n. 9. São Paulo, 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007. Acesso em: 10 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. 2006a. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez.

PERINNI, Sanandrea Torezani. **Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES**. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Incluindo pessoas com deficiência psicossocial – Parte 2. **Revista Reação**, ano XIV, n. 79, mar./abr. 2011, p.12-19.

SILVA, Michael Goulart da; ACKERMANN, Silvia Regina. Da extensão universitária à extensão tecnológica: Os Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com a sociedade. **Extensão e tecnologia**. Revista de extensão do Instituto Federal Catarinense, Santa Catarina, V.1, n. 2, 2014 p. 9-18. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/issue/view/10>. Acesso em: 10 out. 2022

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca, Espanha, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

Capítulo 4

DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS FRENTE AO ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DE PANDEMIA

Leonardo Rafael Medeiros¹

Lázaro Rodrigues Tavares²

Edilza Alves Damascena³

¹ Graduado em Ciências Biológicas Bacharelado (2014) e Licenciatura (2014), especialista em Educação Inclusiva (2021) e mestre em Ecologia (2016). É Professor de Biologia e Educação Inclusiva do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* Ipanguaçu (IFRN/IP). Atualmente desenvolve projetos na área de Educação Inclusiva, Ensino de Ciências e Biologia, Educação Ambiental e Análise Ambiental. E-mail: leonardo.rafael@ifrn.edu.br

² Graduado em Letras Português (2011) e mestre em Linguística Aplicada (2014). É especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (2018) e em Ensino de Língua Portuguesa (2021). Atualmente, é professor substituto do curso de Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *Campus* Campina Grande. Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, com foco no ensino-aprendizagem de Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira. E-mail: lazarortavares@gmail.com

³ Graduada em Pedagogia (1998), especialista em Gestão do Sistema de Ensino, mestre em Educação (2016) e doutora em Educação Profissional. Atualmente é professora da Secretaria Municipal de Educação de Ipanguaçu, pedagoga do Instituto Federal do Rio Grande do Norte e membro de comitê assessor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, sobretudo em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: edilza.alves@ifrn.edu.br

RESUMO

O ensino remoto, adotado em decorrência da pandemia da covid-19, suscitou diversas questões relacionadas às dificuldades de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) com o acompanhamento das aulas. Partindo do pressuposto de que a inclusão requer a análise de vários aspectos da vida do estudante, propomos a realização de um estudo de contexto que abordasse as dificuldades que seriam enfrentadas com a adoção do ensino remoto pelos alunos com NEE do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *campus* Ipanguaçu. Com a aplicação de um questionário, constatamos que muitas dificuldades seriam enfrentadas por qualquer estudante, independentemente da sua deficiência, como a falta de um ambiente adequado, baixa conectividade, desmotivação, ansiedade e menor produtividade. Alunos com deficiência visual poderiam apresentar fadiga ocular, bem como os com deficiência intelectual e autismo poderiam ter mais dificuldade de concentração. Assim, um olhar individualizado para esses alunos é fundamental para assegurar uma educação para todos.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Covid-19; Pessoas com Deficiência; Estudo de Contexto.

• INTRODUÇÃO

O advento da pandemia do novo coronavírus (covid-19), no primeiro semestre do ano de 2020, tem suscitado diversos questionamentos sobre as possibilidades de se promover a manutenção do ensino em um cenário que inviabiliza a realização de aulas presenciais nas escolas (MEDEIROS; CARVALHO, 2020), ou seja, através da modalidade de ensino remoto. Diante das restrições impostas pelas recomendações de isolamento social, diversas instituições de ensino encontraram nesse tipo de ensino, apoiado nos recursos tecnológicos, uma alternativa para não haver comprometimentos no calendário acadêmico e na continuidade dos estudos (FAUSTINO; SILVA, 2020). Todavia, a adoção de atividades não presenciais acarreta implicações para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais (doravante NEE), sendo um desafio para docentes e demais profissionais da educação (PLETSCH *et al.*, 2020).

Os princípios da escola inclusiva, caracterizada pela oferta de uma educação universal e pela defesa do respeito às diferenças entre as pessoas, são bastante difundidos na sociedade e representam um importante marco da luta pelos direitos das pessoas com NEE (MANTOAN, 2003). Entretanto, o que se verifica, de fato, é que a inclusão escolar real, como proposta de garantia de uma educação libertadora e para todos, ainda enfrenta diversos obstáculos para se concretizar (COSTA; TURCI, 2011).

Na percepção de docentes e gestores escolares, existe um despreparo significativo desses profissionais para atuar com a inclusão em sala de aula, além de haver grandes inquietações, inseguranças, falta de formação e de recursos (KONKEL *et al.*, 2015). Assim, observa-se que vem sendo legitimada a exclusão no ambiente escolar, no momento em que se inserem alunos com NEE nas classes regu-

lares, mas não se oferece a eles as condições necessárias para o seu pleno aproveitamento (CARVALHO, 2019).

O paradoxo inclusão-exclusão, presente nos ambientes escolares, pode ser intensificado no contexto⁴ de pandemia, em que aulas virtuais foram adotadas. A limitação tecnológica, sobretudo a falta de acesso à internet de qualidade, vem dificultando o ensino de alunos atendidos pela Sala de Recursos em algumas escolas, podendo contribuir para o agravamento das dificuldades encontradas pelas instituições para ensinar alunos com NEE (ABREU, 2020).

É importante salientar, também, o impacto psicológico que a pandemia impôs em todas as pessoas. A condição de isolamento social afetou significativamente a qualidade de vida dos indivíduos, especialmente os que tiveram de ficar em quarentena obrigatória, causando ainda mais sentimentos de ansiedade, solidão, depressão, raiva, insônia e estresse (BO *et al.*, 2020).

No tocante às pessoas com NEE, esse cenário não é diferente e os impactos da pandemia sobre esses indivíduos podem ser notados de maneira mais acentuada. Por exemplo, algumas pessoas com deficiência visual, as quais apresentam grande dependência do sentido do tato, vivenciam quadros de grande irritabilidade, angústia e medo, além de uma sensação de insegurança e exclusão, tendo em vista que o tato é uma das principais vias de disseminação da doença (ROCHA, 2020). Ademais, a ausência de socialização e a falta de contato vivenciada pelas pessoas sem deficiência no cenário atual reflete a realidade de muitos indivíduos com NEE diariamente, os quais enfrentam diversos obstáculos para viver em sociedade (COSTA, 2020).

Apesar dos empecilhos enfrentados por diversos alunos para acompanhar as aulas remotas, verifica-se que há um engajamento e um esforço por parte dos estudantes para que o modelo de ensino virtual aconteça (MARQUES, 2020). Assim, mesmo diante dos en-

⁴ Consideramos o período de 2020-2022, mais especificamente, como forma de situar a pesquisa.

traves relacionados às questões de ordem tecnológica e psicossocial, a continuidade de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e inclusivo parece ser possível. Contudo, é necessário que, primeiramente, seja feito um planejamento satisfatório e bastante minucioso sobre as reais condições tecnológicas e psicológicas dos estudantes com deficiência.

Para um bom planejamento pedagógico de atividades realizadas de forma remota, a primeira etapa a ser considerada é o estudo de contexto, o qual visa a caracterização do aluno público-alvo, bem como sua realidade no tocante às necessidades educacionais, interesses, restrições e condições tecnológicas (CLEMENTINO, 2015). Esse estudo é de fundamental importância, pois serve como norte para a definição dos objetivos de ensino, metodologias, tecnologias e estratégias pedagógicas a serem adotadas no ensino remoto (FAIM, 2018). Quando o ensino é voltado para alunos com NEE, a relevância do estudo de contexto se intensifica, uma vez que as dificuldades advindas da deficiência dos alunos precisam ser ponderadas para que eles não vivenciem a condição de exclusão.

Tendo em vista que algumas projeções indicam o aumento do número de infecções pelo novo coronavírus correlacionado ao processo de reabertura das escolas para o ensino presencial (DOMENICO *et al.*, 2020), e que já existe pesquisa confirmando essas projeções (STEIN-ZAMIR *et al.*, 2020), a adoção de aulas remotas por um período mais duradouro em caráter emergencial parece ser, além de iminente, necessária. Dessa forma, realizar o estudo de contexto dos alunos, sobretudo aqueles com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, é imprescindível para a diminuição das barreiras que possam existir no processo de ensino remoto e, assim, garantir a inclusão escolar.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi realizar um levantamento da situação contextual e das possíveis dificuldades a se-

rem enfrentadas com a adoção do ensino remoto pelos alunos com NEE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* Ipanguaçu, a partir da análise do estudo de contexto.

- **METODOLOGIA**

- **Escopo do estudo**

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, ou seja, realizada através de um método que se baseia em descrições cuidadosas e detalhadas, e natureza aplicada (GIL, 2008). A pesquisa foi desenvolvida durante o segundo semestre de 2020 no IFRN, *campus* Ipanguaçu (IFRN/IP), instituição situada no município de Ipanguaçu, localizado no Vale do Açu, região pertencente à mesorregião do Oeste Potiguar do estado do Rio Grande do Norte (IBGE, 1990).

O IFRN/IP oferta cursos técnicos de nível médio, bem como cursos superiores de tecnologia e licenciatura. O *campus* apresentava, durante a realização desta pesquisa, 1.207 alunos regularmente matriculados, dos quais 21 possuíam algum tipo de NEE diagnosticada oficialmente. Para auxiliar na permanência e êxito desses alunos, a instituição conta com uma equipe multiprofissional que atua no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), o qual promove ações inclusivas a partir do planejamento e elaboração de estratégias para contrapor as dificuldades que esses alunos possam ter no processo de ensino-aprendizagem.

Dos 21 alunos atendidos pelo NAPNE, 19 aceitaram participar da pesquisa. No Quadro 1 são apresentadas algumas características dos estudantes, cujos nomes foram modificados para garantir o sigilo. Os nomes atribuídos são abreviações das suas NEE, apenas para facilitar a compreensão da leitura do trabalho. Todavia, ressal-

tamos que os alunos não devem ser rotulados por suas NEE, pois elas não os definem ou restringem seu processo de ensino, já que as ações inclusivas devem focar nas suas potencialidades e não em suas limitações (MANTOAN, 2003).

Quadro 1 - Características dos alunos participantes da pesquisa.

Nome fictício	Sexo	Idade	Curso	NEE	Breve descrição
DF1	M	16	Técnico Integrado em Agroecologia	Deficiência física	Deficiência física nos pés, com comprometimento na locomoção.
DF2	M	18	Técnico Integrado em Informática	Deficiência física	Deficiência física nas mãos, sem comprometimento na escrita.
DF3	F	14	Técnico Integrado em Meio Ambiente	Deficiência física	Deficiência física na medula, com sequelas na bexiga.
DF4	F	25	Técnico Integrado em Agroecologia (EJA)	Deficiência física	Deficiência física no membro inferior esquerdo, com comprometimento na locomoção.
DV1	F	20	Técnico Integrado em Agroecologia	Deficiência visual	Baixa visão.
DV2	F	22	Técnico Integrado em Informática	Deficiência visual	Cegueira no olho esquerdo e visão subnormal no direito.
DV3	M	25	Licenciatura em Informática	Deficiência visual	Cegueira no olho direito e baixa visão no olho esquerdo.
DV4	F	14	Técnico Integrado em Agroecologia	Deficiência visual	Baixa visão.

Nome fictício	Sexo	Idade	Curso	NEE	Breve descrição
DV5	M	15	Técnico Integrado em Informática	Deficiência visual	Baixa visão próximo à cegueira, associado a distúrbios refratários oculares. Apresenta TDA.
DV6	F	24	Tecnologia em Agroecologia	Deficiência visual	Cegueira no olho esquerdo.
DA1	F	19	Tecnologia em Agroecologia	Deficiência auditiva	Surdez no ouvido esquerdo.
DA2	F	29	Licenciatura em Química	Deficiência auditiva	Deficiência auditiva moderada em um dos ouvidos.
DA3	F	23	Licenciatura em Informática	Deficiência auditiva	Deficiência auditiva leve, fazendo uso de aparelho auditivo e implante coclear.
DA4	M	15	Técnico Integrado em Informática	Deficiência auditiva	Audição remanescente de 25% no ouvido direito e 75% no esquerdo. Usa aparelho auditivo.
DI1	M	25	Técnico Integrado em Agroecologia (EJA)	Deficiência intelectual	Retardo mental leve, levando a um déficit de aprendizagem.
DI2	F	17	Técnico Integrado em Meio Ambiente	Deficiência intelectual	Déficit de aprendizagem.
DI3	M	18	Licenciatura em Química	Deficiência intelectual	Déficit de aprendizagem associado a TDA.
TEA1	M	15	Técnico Integrado em Informática	Transtorno Esp. Autista	Síndrome de Asperger.
TEA2	M	16	Técnico Integrado em Informática	Transtorno Esp. Autista	Autismo associado a deficiência intelectual.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

- **Etapas metodológicas**

O presente estudo foi devidamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), sob o parecer consubstanciado 4.286.895/2020. Inicialmente, foi feito contato telefônico com todos os estudantes, informando sobre a pesquisa e convidando-os a participar. Os interessados, bem como os responsáveis dos menores de 18 anos, assinaram termos eletrônicos de consentimento e assentimento livre e esclarecido, respeitando as Normas de Pesquisa envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde (Res. CNS 466/12).

Em seguida, foi aplicado o estudo de contexto, a partir do envio, por e-mail, de um questionário misto *online*, elaborado através do *Google Forms*, dividido em duas partes: a primeira, semiestruturada, contendo 8 perguntas sobre as dificuldades, adaptações pedagógicas e apoio familiar para os estudos antes e durante a pandemia; e a segunda, estruturada, trazendo 8 questões objetivas sobre alguns aspectos psicoafetivos e tecnológicos dos estudantes durante a pandemia. Todos os 19 estudantes responderam a primeira parte do questionário, ao passo que 18 responderam a segunda. O impacto da pandemia no psicológico e emocional dos alunos foi autoavaliado a partir de uma escala de 1 a 5, em ordem crescente de intensidade, quanto à motivação, ansiedade e produtividade. Assim, valores abaixo de 3 indicam menor intensidade desses aspectos, ao passo que respostas acima de 5 representam maior intensidade.

- **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

- **Respostas do questionário sobre o contexto antes da pandemia**

As experiências dos alunos antes da pandemia no ambiente escolar foram bastante variadas e revelam desde a ocorrência da in-

clusão, a partir de atitudes simples e pontuais adotadas pelos docentes, até a perpetuação da exclusão, com a experiência de grandes dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Dos 4 estudantes com deficiência física, apenas 1 informou uma dificuldade imposta pela sua deficiência. DF1 declarou que as “minhas dificuldades eram mais de locomoção pois canso facilmente e longa distância (*sic*) eu logo sinto dores etc”. Observa-se que essa é uma dificuldade que deve ser considerada e amenizada para a sua participação nas aulas presenciais, não havendo grandes implicações no formato remoto.

Os estudantes com baixa visão destacaram que as dificuldades para ler eram sobretudo devido ao tamanho das letras nos slides e nos textos impressos, causando um cansaço visual. Esse fato fica bastante evidente no detalhamento dado pelo estudante DV3:

Não consigo ficar por longos períodos lendo, mesmo o texto estando ampliado. [...] Não consigo ficar muito tempo na frente do computador e, quando insisto, sinto dor nos olhos. Isso é mais frequente quando estou escrevendo no Word ou lendo um PDF. Creio que o agravante seja o fundo branco (como o do Word e de arquivos PDFs). Não consigo utilizar computadores que com (*sic*) a luminosidade muito alta. Diante dessas dificuldades, necessito de dois terços a mais do tempo para responder um exercício.

Esse relato denuncia que algumas adversidades podem persistir, mesmo que sejam adotadas ações para amenizá-las, como é o caso da ampliação do material impresso, pois o cansaço visual é inevitável. Esse e todos os outros aspectos citados por DV3 reforçam a importância de a escola ter conhecimento sobre a condição do aluno, suas limitações e privações, para que haja maior compreensão e tolerância. Por fim, o aluno DV5 relatou, também, dificuldades de concentração, em decorrência do seu TDA.

No tocante aos alunos com deficiência auditiva, DA1 afirmou que “às vezes (*sic*) não conseguia escutar tudo o que os professores explicavam” e DA2 relatou que “a falta de assuntos dados no ensino médio dificulta acompanhar a aula e piora por não conseguir ouvir e entender o professor pelo barulho dos demais alunos”. Compreendemos, a partir desses relatos, que as dificuldades pessoais vinculadas diretamente à NEE se somam a outras muito comuns aos demais estudantes, como dificuldades nos conteúdos de base, agravadas por fatores externos, como o barulho na sala. Essas informações são relevantes, pois a adoção de atividades remotas pode dificultar a leitura labial realizada por muitos deficientes auditivos, em virtude, por exemplo, de “travamentos” em decorrência de conexões ruins (NUNES *et al.*, 2020).

Os alunos com deficiência intelectual e TEA destacaram entraves comuns a uma sala de aula, potencializadas pela NEE. TEA1, por exemplo, expôs que incomodavam “às vezes (*sic*) algumas conversas paralelas que tinham entre os alunos, e desviava um pouco a minha atenção”; e DI3 descreveu que sua maior barreira era “manter o foco e a atenção por muito tempo”.

Na sequência, perguntamos aos estudantes quais estratégias e adaptações pedagógicas/metodológicas eram utilizadas pelos professores e gestores para contornar esses empecilhos em sala de aula. O aluno DF1, que expôs sua dificuldade de locomoção e cansaço, afirmou que os professores e/ou gestores sempre perguntavam se ele “precisaria de algo para que tivesse maior aproveitamento das aulas e etc, principalmente quando se tratava de aulas externas”. Já DI1 indicou que foi orientado a procurar a “tutoria” na disciplina que ele tinha mais dificuldade. DI2 destacou que um professor sempre interagiu com ela, perguntando se ela estava acompanhando os assuntos. Além disso, TEA1 relatou que os professores chamavam a atenção dos demais colegas para que parassem com a conversa em sala de aula.

Os estudantes com baixa visão, de uma forma geral, indicaram as seguintes adaptações: ampliação da letra na lousa, uso de canetas mais escuras, ampliação de materiais impressos, utilização de fotos maiores nos slides, mapeamento da sala reservando uma carteira na frente, uso de óculos, tempo adicional em avaliações, envio antecipado dos slides, entre outras.

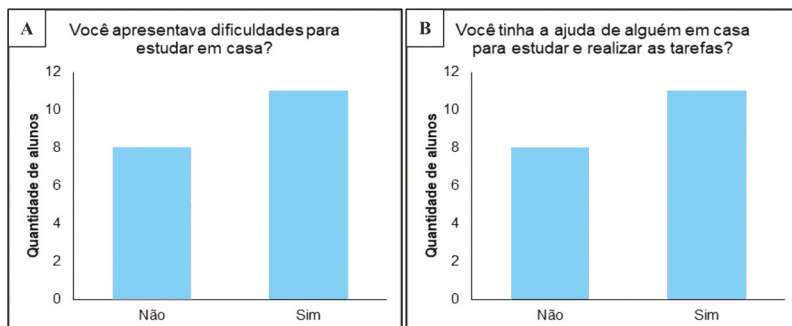
A partir das respostas dos alunos, é possível perceber que ações bem simples eram adotadas pelos docentes e gestores para auxiliar no aprendizado dos estudantes com NEE. Esses relatos estão em consonância com os estudos de Mantoan (2003), a qual ressalta que:

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (MANTOAN, 2003).

Apesar desses relatos positivos, DA2, em contrapartida, alertou que “não era feita muita coisa, alguns professores não têm (*sic*) um olhar para alunos com necessidades especiais”. O alerta da estudante remonta a uma necessidade ainda atual e constante de discutir a temática da inclusão escolar com todos os educadores em diferentes níveis e modalidades, para não perpetuar o cenário de exclusão, ainda presente em muitas escolas (MATTOS, 2012).

Em seguida, duas perguntas foram aplicadas a respeito de como aconteciam os estudos em suas residências: se os alunos tinham alguma dificuldade para estudar em casa e se tinham o auxílio de alguma pessoa para estudar e, conseqüentemente, realizar as tarefas. Ambas as perguntas apresentaram o mesmo resultado: 11 estudantes (58%) responderam de forma afirmativa, ao passo que 8 (42%) responderam negativamente (Figura 1).

Figura 1 - Respostas dos alunos a respeito dos estudos em casa.



A: Dificuldades que eles apresentavam para estudar; B: Presença de alguma pessoa para auxílio nas tarefas (N = 19).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Dentre as respostas, DV1 e DA1 reforçaram o apoio psicológico e o incentivo aos estudos oferecidos pelos pais; DF1, DF3, DV4, DA1 e DI2 comentaram da presença dos pais, amigos e outros parentes para tirar dúvidas; e DI1 e TEA2 recebiam aulas de reforço. O principal impedimento citado por eles nos estudos em casa foi a inadequação do ambiente domiciliar. DV1, mesmo com baixa visão, priorizava estudar durante a madrugada, tendo em vista que era o momento de maior silêncio na residência. DI2, que tem deficiência intelectual, tinha problemas de concentração e DV3 buscava a biblioteca e o laboratório de informática da escola. Além disso, DV2 e DA2 tinham que conciliar trabalho e atividades domésticas.

O papel da família é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, tendo em vista que os pais são os principais educadores dos filhos, desde a infância. Dessa maneira, uma verdadeira parceria entre os pais e os profissionais de educação tem um impacto bastante positivo no desenvolvimento e na aprendizagem da pessoa com NEE (MITTLER, 2003). Toda-

via, na prática, observa-se um grande abismo de comunicação entre as instituições escolares e as famílias, o que dificulta o processo de aprendizagem desses alunos. Diante desse contexto, é imprescindível que sejam construídas “pontes” entre a escola e a família para contrapor esses abismos (NUNES *et al.*, 2015), principalmente durante o período de pandemia, em que os estudantes são expostos a um novo cenário de estudo que impõe maiores desafios. Aliado a isso, o período de isolamento social também oportuniza os pais a estarem mais presentes na educação dos filhos, possibilitando uma aproximação com a escola.

- **Respostas do questionário sobre o contexto durante a pandemia**

Dentre os 13 estudantes do nível médio deste estudo, 7 eram recém ingressantes, 4 se encontravam em dependência, 1 estava retido no primeiro ano e apenas 1 estava regular. Dos 6 alunos do ensino superior, 1 era recém ingressante, 3 estavam desnivelados devido a muitas reprovações e apenas 2 estavam regulares (dados não apresentados). Verifica-se, portanto, que, durante a pandemia, a maioria dos alunos não-ingressantes estavam em situação não regular no curso. Esse fato evidencia que, com aulas presenciais, esses estudantes já apresentavam grandes barreiras para acompanhar as aulas, bem como a própria instituição enfrentava desafios para efetivar a inclusão. Sobre isso, Konkel *et al.* (2015) afirmam que muitos professores enfrentam dificuldades para lidar com estudantes deficientes, tanto pela falta de formação específica quanto pela falta de conhecimento das suas necessidades educacionais.

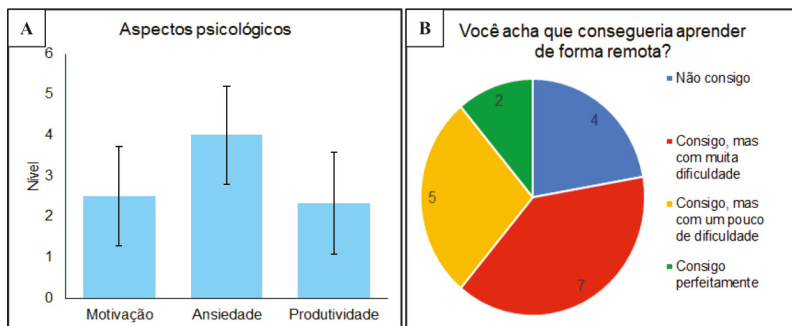
Se fossem adotadas aulas remotas no momento da aplicação desta pesquisa, 11 estudantes (58%) não teriam suporte em casa para

o estudo e realização das tarefas. Os 8 (42%) que responderam positivamente afirmaram poder contar com familiares, amigos ou namorado (dados não apresentados). É possível perceber que, durante a pandemia, o cenário domiciliar mudou em relação ao momento anterior (Figura 1B), havendo menos apoio para os estudos. Isso possivelmente é devido ao isolamento social, impossibilitando que alguns parentes ou professores particulares possam dar auxílio a esses estudantes em casa presencialmente.

Outro fator importante é que, no tocante aos aspectos psicoafetivos, os alunos se autoavaliaram como estando menos motivados ($2,5 \pm 1,2$), mais ansiosos ($4,0 \pm 1,2$) e menos produtivos ($2,3 \pm 1,2$) durante a pandemia em relação a antes desse período (Figura 2A). Essa realidade já foi retratada em outros estudos com alunos com NEE (ROCHA, 2020), bem como sem deficiência (BO *et al.*, 2020). Percebe-se, portanto, que para adoção de ensino remoto na pandemia, essas questões de ordem psicológica precisam ser levadas em consideração, já que o estado de inteligência emocional dos estudantes interfere diretamente no processo de aprendizagem e sucesso escolar (SILVA; DUARTE, 2012). Assim, as instituições escolares precisam estar atentas não somente quanto ao ensino adaptado aos alunos com deficiência, mas também em fornecer um amparo psicológico e um olhar mais empático para esses alunos.

Nosso estudo também mostrou que de 18 alunos com NEE, apenas 2 (11%) acreditam que teriam facilidade para aprender de forma remota, caso as aulas voltassem nessa modalidade, ao passo que o restante acredita que não conseguiria aprender adequadamente ou que teria pouca ou muita dificuldade (Figura 2B). Segundo os entrevistados, os fatores que contribuem para esse pensamento foram: i) a falta de concentração/atenção; ii) o acesso à internet; iii) a necessidade de se trabalhar durante parte do dia; e, por fim, iv) os distúrbios oculares (miopia, astigmatismo, daltonismo, perda da visão).

Figura 2 - Autoavaliação dos alunos quanto ao aspecto emocional.



A: Impacto da pandemia sobre a motivação, ansiedade e produtividade, numa escala de 1 a 5. As barras de erro indicam desvio padrão; B: Capacidade de aprender de forma remota (N = 18).

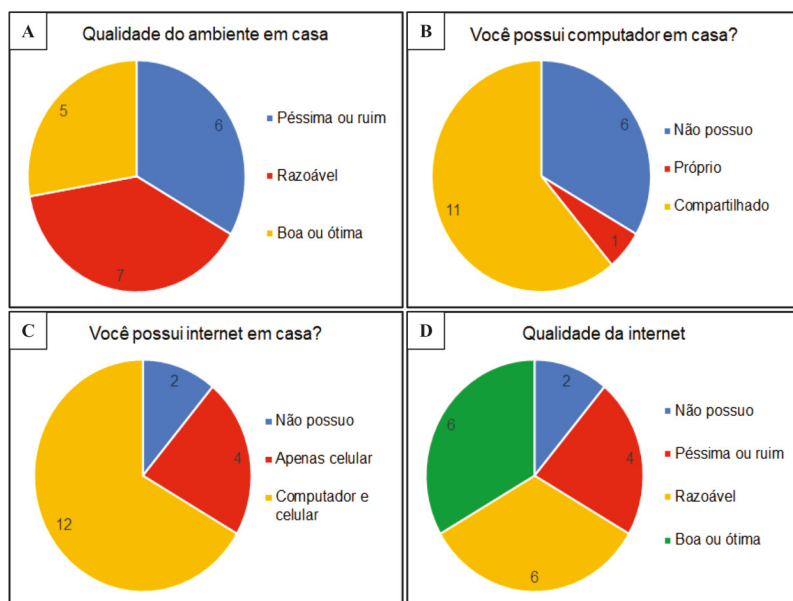
Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

A dificuldade de atenção dos estudantes se relaciona à ausência de um lugar tranquilo e propício aos estudos em casa. Segundo alguns alunos, muitas dificuldades para estudar em casa antes da pandemia era devido à falta de um ambiente adequado (Figura 1A). Essa realidade permanece durante a pandemia, pois apenas 5 (28%) alunos avaliaram o ambiente domiciliar como sendo bom ou ótimo para os estudos no atual contexto (Figura 3A). Conforme relata o aluno DF2, “a dificuldade pode vir com a questão de que em casa, os alunos tenho (*sic*) mais distrações para aprender e acompanhar as aulas por vídeo”, salientando ainda que o ensino remoto pode deixar “os alunos mas (*sic*) relaxados e descuidados muitas vezes não prestando muita atenção”. Assim, a qualidade do ambiente é um ponto importante a ser considerado, pois a adoção de atividades *online* requer maior autonomia do aluno para o cumprimento das tarefas.

Outro motivo que os alunos atribuem às dificuldades para aprender de forma remota é a falta de condições tecnológicas adequadas para os estudos nas residências. Muito embora os alunos tenham se mostrado confortáveis em manusear certas plataformas, co-

mo *Google Meet* e *Google Classroom*, bastante usuais neste momento de ensino remoto, os que possuíam dificuldades atribuíram-nas à própria falta de recursos, reforçando o fato de que boa parte dos alunos não têm em casa sequer os dispositivos tecnológicos necessários para o ensino remoto. Dos entrevistados, 6 (33%) não possuem computador e 11 (61%) o compartilham com familiares (Figura 3B). Alguns alunos relataram que os computadores de que dispõem são de má qualidade ou sem câmera/áudio, ao passo que outros estudantes possuem somente o celular, muitas vezes, compartilhado por outros membros da família.

Figura 3 - Levantamento do aparato tecnológico e do ambiente para estudos durante a pandemia.



A: Qualidade do ambiente em casa; B: Presença de computador; C: Presença de internet; D: Qualidade da internet (N = 18).

Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

Quanto à conectividade, 2 estudantes (11%) não têm internet em casa (Figura 3C) e, dos que possuem, apenas 6 (33%) a consideram de boa ou ótima qualidade (Figura 3D). Sobre isso, DA3 e DI2 afirmam que têm “sinal ruim” ao passo que DA1 comenta não possuir a conexão banda larga *wi-fi* na residência e que somente, vez ou outra, algum familiar disponibiliza algum tipo de conexão. Portanto, percebe-se que o próprio acesso à internet se configura como um entrave à adoção de um ensino remoto. De acordo com dados do IBGE (2020), apesar de o aumento do percentual de brasileiros com acesso à internet ser bastante significativo, ainda há cerca de 46 milhões que não acessam a rede, sobretudo nas zonas rurais. Assim, muito embora o nosso contexto seja de alunos com NEE, evidenciou-se que a maior barreira se deve a não ter o serviço de internet disponível, bem como equipamentos necessários disponíveis para uso.

No que se refere à necessidade de alguns alunos trabalharem durante boa parte do dia, DA2 pensa que “os assuntos não seriam bem aproveitados, pois é de difícil compreensão, trazendo danos mais na frente”. Esses alunos expõem a dificuldade de acompanhar as aulas virtuais, ou ainda de conseguir entregar as atividades após o trabalho, mais uma vez destacando como a autonomia dos estudantes se faz primordial em um ensino remoto, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem passaria a ter um caráter mais individual e independente.

No tocante às dificuldades que estariam relacionadas às NEE, DV3 reitera que “não iria conseguir ficar muito tempo na frente do computador”, da mesma forma que acontecia antes da pandemia, e que, além disso, por questões financeiras, talvez não teria acesso ao material impresso. A mesma dificuldade foi relatada pela aluna DV1, ratificando o fato de que se cansa mais facilmente ao passar muito tempo em frente à tela do computador ou celular. No caso dela, que apresenta quadro de miopia e astigmatismo, esse problema

é ainda mais potencializado. De acordo com Leite *et al.* (2020), a proposta de ensino remoto para os estudantes com deficiência visual precisa ser acompanhada por equipe multiprofissional de maneira contínua, com os recursos assistivos necessários para capacitação de docentes, para que esses possam contribuir para a acessibilidade no ambiente virtual de aprendizagem.

Além disso, os alunos com deficiência intelectual relataram que seria imprescindível o auxílio mais efetivo por parte dos professores em relação à resolução de atividades propostas, da mesma forma que ocorre no ensino presencial, já que a inexistência desse apoio poderia causar lacunas no entendimento dos assuntos.

Ao serem indagados sobre quais seriam suas sugestões de como superar as barreiras advindas das limitações em relação ao ensino remoto, 7 alunos (37%) afirmaram “não saber”, ou “não ter nenhuma barreira”. Entretanto, outros focaram nas seguintes possíveis soluções: a retomada dos assuntos de forma gradual, para não sobrecarregar os alunos; a realização de aulas de revisão; disponibilização de materiais impressos ampliados nos domicílios; vídeos feitos pelos docentes; e, ainda, a possibilidade de esperar o fim da pandemia e, portanto, o retorno das aulas presenciais com aulas extras no contraturno. Dentre os 19 alunos, somente 1 citou o ensino remoto propriamente dito como alternativa, ou seja, a adesão das aulas virtuais pela instituição, apesar de reconhecer que alguns alunos poderiam ficar à margem nesse tipo de ensino.

Através desses discursos, percebe-se a necessidade de um maior cuidado na distribuição e retomada dos conteúdos, respeitando o ritmo de cada um dos discentes. Além disso, é interessante frisar que quase metade desses alunos responderam desconhecer como as barreiras do ensino remoto poderiam ser contornadas, tendo em vista o ineditismo da pandemia. Sobre esse fato, é importante ter em mente que as instituições escolares, por mais que se esforcem,

não estarão totalmente preparadas antecipadamente para incluir seus alunos de forma adequada.

A inclusão de fato, muitas vezes, só acontece após um processo de planejamento inicial, análise crítica da própria prática, adequações aos novos contextos e posterior replanejamento. Sobre isso, Mantoan (2003) afirma que “no questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas ‘teorias pedagógicas’” (MANTOAN, 2003, p.44). Assim, a escola precisa estar aberta a manter uma constante autorreflexão sobre suas ações pedagógicas, com o intuito de conseguir prover um ensino que atenda às necessidades de seus alunos nessa nova realidade. Além disso, é preciso incentivar uma postura mais empática e sensível dos profissionais em relação aos alunos que têm dificuldades, e haver “um olhar individualizado pelo professor”, conforme exposto pelo estudante DI3, reforçando a importância de se pensar em um ensino remoto adequado e diferenciado para esses e todos os outros alunos.

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a adoção do ensino remoto emergencial suscita uma série de questões relacionadas à dificuldade de aprendizagem de alunos com NEE que precisam ser averiguadas antes mesmo do planejamento das aulas. Muitas dessas dificuldades não são limitações impostas por suas deficiências e sim por fatores externos, podendo ser vivenciadas por qualquer outro aluno, tais como a baixa qualidade do ambiente domiciliar para os estudos, a falta de apoio familiar para acompanhamento das atividades, bem como a carência de aparato tecnológico, como computadores e internet de qualidade. Além disso, o impacto no aspecto emocional

precisa ser considerado, como a desmotivação, ansiedade e menor produtividade.

Em contrapartida, este trabalho reforça que os alunos com NEE podem enfrentar mais barreiras para o acompanhamento do ensino remoto, as quais, inclusive, já existiam com as aulas presenciais. Dentre elas, a exposição prolongada ao computador e celular pelos estudantes com baixa visão pode causar maior cansaço e dores na vista, bem como os alunos com deficiência intelectual e TEA podem ter maiores dificuldades de concentração, em decorrência do ambiente domiciliar inadequado.

Diante desses entraves, é imprescindível que as instituições escolares tenham um olhar mais atencioso e compreensível com seus alunos, focando numa pedagogia mais acolhedora e não punitiva. Assim, seus anseios, aflições e dificuldades precisam ser conhecidas para que os estudantes cresçam dentro de suas potencialidades. Para concretizar a inclusão nesse momento de ensino remoto, uma conversa prévia com os alunos com NEE é muito bem-vinda, a fim de conhecê-los melhor, afinal, conforme afirmam Jesus e Effgen (2012), o papel do professor é de sensibilizar-se em busca de descobrir seus sonhos e desejos. Somente assim, é possível encontrar alternativas para que a inclusão possa acontecer.

• REFERÊNCIAS

ABREU, B. M. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v.13, n. 1, 2020.

BO, H.-X.; LI, W.; YANG, Y.; WANG, Y.; ZHANG, Q.; CHEUNG, T.; WU, X.; XIANG, Y.-T. Posttraumatic stress symptoms and attitude toward crisis mental health services among clinically stable patients with COVID-19 in China. **Psychological Medicine**, 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 13ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CLEMENTINO, A. Planejamento pedagógico para cursos EaD. In: KENSKY, V. M. **Design instrucional para cursos on-line**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2015.

COSTA, L. S. A vida da pessoa com deficiência: reflexões legadas do distanciamento social. In: MENDES, A.; VINAGRE, A. B.; AMORIM, A.; CHAVEIRO, E.; MACHADO, K.; VASCONCELOS, L. C. F.; GERTNER, S. **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social**: Territórios existenciais na pandemia. IdeiaSUS/Fiocruz, 2020.

COSTA, M. P. R.; TURCI, P. C. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. In: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, 2011.

DOMENICO, L. D.; PULLANO, G.; SABBATINI, C. E.; BOËLLE, P.-Y.; COLIZZA, V. **Expected impact of reopening schools after lockdown on COVID-19 epidemic in Île-de-France**, 2020. Disponível em: http://www.epicx-lab.com/uploads/9/6/9/4/9694133/inserm-covid-19_report_school_idf-20200506.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

FAIM, R. M. T. Produção de material didático para educação a distância: Planejamento e direitos autorais. **Cadernos de Educação**, v. 17, n. 34, 2018.

FAUSTINO, L. S. S.; SILVA, T. F. R. S. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **BOCA ano II**, v. 3, n. 7, 2020.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas. **Biblioteca IBGE**. 1: 44-47, 1990. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2269_1.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua TIC 2018: Internet chega a 79,1% dos domicílios do país, 2020. **Agência IBGE Notícias**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 31 ago. 2020.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. **O professor e a educação inclusiva**: Formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

KONKEL, E. N.; ANDRADE, C.; KOSVOSKI, D. M. C. As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: A visão dos professores do Ensino Fundamental. In: **XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2015.

LEITE, L.; SILVA, M. C. R.; SIMÕES, T. M. S.; SILVA, A. C. S.; PEREIRA, M. Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 1, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, R. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. **BOCA ano II**, v. 3, n. 7, 2020.

MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, v. 1, n. 44, 2012.

MEDEIROS, R. C. R.; CARVALHO, M. J. C. Educação básica em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, 2020.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, 2015.

NUNES, T.; AMORIM, A.; CALDAS, L. A pandemia de COVID-19 e os desafios para uma educação inclusiva. In: MENDES, A.; VINAGRE, A. B; AMORIM, A.; CHAVEIRO, E.; MACHADO, K.; VASCONCELOS, L. C. F; GERTNER, S. **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social**: Territórios existenciais na pandemia. IdeiaSUS/Fiocruz, 2020.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P.; COLACIQUE, R. C. Inclusão digital e acessibilidade: Desafios da educação contemporânea. **ReDoC**, v. 4, n. 1, 2020.

ROCHA, S. R. G. Um olhar sobre os impactos psicológicos peculiares à deficiência visual na pandemia de COVID-19. In: MENDES, A.; VINAGRE, A. B.; AMORIM, A.; CHAVEIRO, E.; MACHADO, K.; VASCONCELOS, L. C. F.; GERTNER, S. **Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social**: Territórios existenciais na pandemia. IdeiaSUS/Fiocruz, 2020.

SILVA, D. M.; DUARTE, J. C. Sucesso escolar e inteligência emocional. **Millenium**, v. 1, n. 42, 2012.

STEIN-ZAMIR, C.; ABRAMSON, N.; SHOOB, H.; LIBAL, E.; BITAN, M.; CARDASH, T.; CAYAM, R.; MISKIN, I. A large COVID-19 outbreak in a high school 10 days after schools' reopening, Israel, May 2020. **Euro Surveill**, v. 25, n. 29, 2020.

Capítulo 5

O SEU OLHAR SOB A MINHA LENTE

Maria das Graças Oliveira de Sousa¹

Francinete Marcolino da Silva Lima²

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Especialista em Educação Inclusiva Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN.

² Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará - UFC Orientadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN.

RESUMO

A Educação, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, requer da sociedade políticas públicas que viabilizem o acesso, permanência e êxito das pessoas com deficiência com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no ensino regular desde a Educação Infantil, Educação Básica até o Ensino Superior. Com base nesse pressuposto, desenvolveu-se o Projeto de Intervenção O SEU OLHAR SOB A MINHA LENTE, com objetivo de mediar o processo de ensino e aprendizagem, considerando o desenvolvimento das habilidades sociais de um aluno com TEA, matriculado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte, mediante o aspecto pessoal, situacional e cultural, fortalecendo a acessibilidade, autoconhecimento, relação interpessoal e inserção no mundo do trabalho, conforme rege a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012). Para tanto adotou-se como metodologia a pesquisa exploratória, mediante estudo de caso, iniciando com a análise da Entrevista Pedagógica para organização da formação inicial e continuada dos servidores, e posteriormente reunião com a equipe multiprofissional, aluno e família. A partir do estudo e análise dos dados, com base na cultura inclusiva que enfatiza a acessibilidade, permanência e êxito do aluno, constataram-se os resultados: contribuição para ampliação do conhecimento pessoal, social e cultural do aluno e o conhecimento científico da instituição; fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem em um contexto inclusivo, considerando a postura profissional e metodológica, recursos didáticos e instrumentos avaliativos. Conclui-se que o Projeto de Intervenção possibilitou a mediação do aspecto pessoal, aspecto situacional e aspecto cultural ao favorecer a formação do sujeito integral.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Acessibilidade; Habilidades Sociais.

• INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno neurodesenvolvimental caracterizado por prejuízos sociais, comportamentais e de comunicação, conforme Klin (2006). Com base nessa concepção, desenvolveu-se o Projeto de Intervenção O SEU OLHAR SOB A MINHA LENTE.

Com o objetivo de mediar o processo de ensino e aprendizagem, considerando o desenvolvimento das habilidades sociais de um aluno com TEA, matriculado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Norte (IFRN), mediante os aspectos pessoal, situacional e cultural, fortalecendo a acessibilidade, o autoconhecimento, a relação interpessoal e a inserção no mundo do trabalho.

Conforme rege a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo-se direitos como a integridade física e moral, a inclusão social, resguardando a igualdade e a dignidade da pessoa humana.

Refletindo-se sobre esta temática percebe-se a importância deste projeto para a Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP) e para o Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), com professores e professoras do IFRN ao questionarem como mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA na realidade do IFRN?

Para o desenvolvimento do projeto adotou-se referenciais como Gil (2008), Del Prette e Del Prette (2016), Klin (2006), entre outros. Optou-se pela metodologia de pesquisa exploratória, mediante estudo de caso, iniciando-se com a análise da Entrevista Pedagógica para organização da formação inicial e continuada dos servidores, e

posteriormente a análise da reunião com a equipe multiprofissional, o aluno e a sua família.

Mediando-se pelos objetivos específicos: orientar o desenvolvimento das habilidades sociais em uma pessoa com TEA; organizar rotina para o aluno desenvolvendo autonomia em seu cotidiano seja no contexto familiar ou escolar; fomentar informações que proporcionem melhor convivência do aluno com TEA em grupos sociais como escola, família, mundo do trabalho.

A partir do estudo e análise dos dados, baseando-se na cultura inclusiva que enfatiza a acessibilidade, permanência e êxito do aluno, constataram-se os seguintes resultados: primeiro, a contribuição para ampliação do conhecimento pessoal, social e cultural do aluno e o conhecimento científico da instituição; segundo, o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem em um contexto inclusivo, considerando a postura profissional e metodológica, bem como os recursos didáticos e instrumentos avaliativos.

Considera-se que o IFRN é uma instituição que trabalha com a cultura inclusiva, valorizando o respeito aos direitos humanos universais, proporcionando a garantia legal de uma educação para todos que seja pública, gratuita e de qualidade, portanto tem como prioridade a defesa por igualdade nas condições de acesso, de permanência e êxito.

Justifica-se, assim, a conjugação da igualdade e da diferença como dimensões indissociáveis a qualquer proposição sociopolítico-educacional, via adequação das práticas pedagógicas, mediante o apoio pedagógico especializado e a valorização das capacidades humanas em desenvolvimento.

Ainda, busca-se fortalecer a preservação da identidade humana desenvolvendo a autonomia individual e a liberdade humana de fazer as próprias escolhas, mantendo-se como metas a não discriminação, a participação e a inclusão plena e efetiva na sociedade, a

defesa do interculturalismo, a interação entre escola, família e comunidade, o respeito à diferença, a igualdade de oportunidades e a acessibilidade total.

Mediante o exposto, conclui-se que este Projeto de Intervenção possibilitou a mediação do aspecto pessoal nas relações professor e aluno em um contexto de singularidade nas crenças, habilidades, valores, sentimentos e motivações desses interlocutores. Também foi possibilitada a mediação dos aspectos situacionais, refletindo sobre as condições físicas e humanas da escola, do Projeto Político Pedagógico, da dinâmica organizacional e autonomia do professor. Além disso, importantes aspectos culturais foram mediados, à luz da filosofia da educação, da política educacional e do papel que a educação e a escola assumem no contexto sócio histórico, favorecendo a formação do sujeito integral.

• REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que rege uma concepção de inclusão pautada nos direitos humanos, e princípios de igualdade e equidade, conforme Brasil (2008), o contexto educacional de escolas regulares deve ter como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais.

Partindo deste pressuposto e considerando-se a concepção de educação inclusiva da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no IFRN, de acordo com Projeto Político Pedagógico (2012), assumiu-se o compromisso com essa prática, pautada na concepção de direito e equidade, seja essa neces-

sidade educacional específica ou condição de ordens físicas, cognitivas, motoras, econômicas e sociais, entre outras.

Mediante essa concepção de cultura inclusiva, compreende-se que o desenvolvimento do projeto de intervenção O SEU OLHAR SOB A MINHA LENTE contribuiu de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem de um estudante com Transtorno do Espectro do Autismo, tratando-se de uma temática de suma importância para o IFRN.

Para Klin (2006) o TEA é uma condição marcada por permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. Portanto, percebe-se a necessidade de orientações para o desenvolvimento das habilidades sociais no contexto escolar e assim fortalecer a interação entre o estudante adolescente e os demais sujeitos sociais de convivência, pertencentes aos grupos sociais família, escola, igrejas e o mundo do trabalho.

Neste contexto Czermainski, Bosa e Salles (2013) cita que os prejuízos executivos encontrados nas amostras com TEA envolvem os seguintes aspectos: controle inibitório, planejamento, flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e funções executivas associadas a atividades do dia-a-dia. Considera-se, portanto, que a mediação do processo de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento das potencialidades e habilidades deste estudante, respeitando suas singularidades, tornam-se fatores que favorecem o desenvolvimento da sua autonomia, bem como o fortalecimento da cultura inclusiva no ambiente escolar.

Assim, para a análise das habilidades sociais e da competência social no desempenho interpessoal deve-se necessariamente levar em consideração as reflexões de Del Prette e Del Prette (2001), com relação às três importantes dimensões que são: dimensão pessoal, dimensão social e dimensão cultural.

A primeira dimensão pessoal, foi analisada com base nas relações interpessoais professor e aluno em um contexto de singularidade em suas crenças, habilidades, valores, sentimentos e motivações desses interlocutores.

A segunda dimensão situacional, foi analisada com base nas condições físicas e humanas da escola, do projeto pedagógico, da dinâmica organizacional e autonomia do professor, entre outros aspectos.

E a terceira dimensão cultural foi analisada considerando-se aspectos à luz da filosofia da educação, da política educacional e do papel que a educação e a escola assumem no contexto sócio-histórico.

O desenvolvimento destas habilidades corrobora com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015), considerando que esta trata de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

Nesse sentido, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) de acordo com Projeto Político Pedagógico (2012), torna-se necessário enfatizar a concepção de ser humano, a concepção de sociedade e a concepção de cultura na formação do sujeito integral, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com base em uma perspectiva da educação inclusiva.

A concepção de ser humano discorre sobre sua omnilateralidade e multidimensionalidade, contemplando-os física, emocional e racionalmente, no desenvolvimento das práticas pedagógicas, concebendo-se essas práticas devem estar associadas às relações estabelecidas pelas famílias, nos segmentos sociais e no mundo do trabalho, na perspectiva do desenvolvimento individual, social e cultural.

Quanto a concepção de sociedade, põe-se o enfoque no acesso à informação, mediada pela análise crítica, vislumbrando a construção de uma sociedade com consciência de sua cidadania, desempenhando um papel social relevante, com práticas educativas assegurando o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem democráticos, críticos e reflexivos.

Com relação a concepção de cultura, considera-se que a cultura é composta por conceitos, práticas e significados valorizando a totalidade social, sujeitas às mudanças no curso da vida social e individual, portanto condiciona a visão de mundo do homem. A instituição, portanto, deverá estimular a exploração de temas como a desigualdade, a injustiça social e a diversidade cultural, bem como possibilitar a compreensão do respeito às diversas culturas e a valorização da identidade, na perspectiva de ampliação do desenvolvimento da consciência individual e coletiva da maneira de ver e de estar no mundo.

Partindo-se desse pressuposto, Mantoan (2006) enfatiza que nesses ambientes educativos a aprendizagem ocorre com base na valorização da diferença pela convivência com seus pares, respeitando a singularidade de cada sujeito, com princípios de cooperação, desenvolvendo a autonomia intelectual e social, bem como a aprendizagem ativa.

A aprendizagem desse sujeito, portanto, elabora-se pela interação social com outros sujeitos. Para La Taille *et al.* (1992), de acordo com a teoria Walloniana, a sofisticação dos recursos intelectuais é utilizada na elaboração de personalidades ricas e originais. De acordo com essa teoria pode-se interpretar que a socialização do indivíduo é um fator que possibilita o desenvolvimento de sua singularidade e unicidade.

Neste contexto, torna-se imprescindível a compreensão do comportamento social que para Mercadante; Rosário, (2009) pode

ser descrito como um conjunto de condutas que possibilita a interação cooperativa entre dois seres de uma mesma espécie, por meio da tradução de sinais mútuos que modificam ou regulam as respostas de ambos.

Com base nesse pressuposto, torna-se possível compreender que as características observadas em uma pessoa com autismo podem ser identificadas como prejuízos sociais, comportamentais e de comunicação que dificultam a interação social.

Desse modo, compreende-se que a percepção social de uma pessoa com TEA diferencia-se das demais em virtude de sua forma de reconhecer, elaborar, antecipar, processar e responder de maneira considerada adequada socialmente e harmoniosa a um contexto e ou um contrato social.

De acordo com Brites; Brites (2019) a percepção social depende de várias regiões do cérebro interconectadas graciosamente, cada uma responsável por uma contribuição. Neste sentido a autora cita que, no cérebro de uma pessoa com autismo, as funções de reconhecimento da face humana, linguagem social (verbal e não verbal), análise emocional, estímulos sensoriais e funções executivas, sendo essas responsáveis por organizar, sequenciar e integrar as demais, encontram-se desconectadas.

Portanto, neste contexto faz-se necessário que a interação social e os diálogos sejam possibilitados em alguns momentos de modo planejado, intencional e em outros de maneira espontânea, na interação com os colegas e com os outros sujeitos da escola, como: merendeira, porteiro, professores, secretário, diretor, bem como em outros grupos sociais.

Nessas interações torna-se necessário que o mediador utilize a sua fala de forma clara. Em sala de aula, além da conversa constante, o professor pode utilizar outros recursos que auxiliem no desenvolvimento da oralidade, para momentos interativos que o adolescente

pode assumir ou recusar a palavra do outro e assim, durante toda a vida, organizar e transformar seus processos de elaboração do significado das relações interpessoais, principalmente nas dimensões pessoais, situacionais e culturais.

Para Rodrigues (2010) as interfaces social e cultural são fundamentais na Psicologia e Psicodinâmica do atendimento dado aos autistas nos dias atuais, ressaltando ainda que ao se falar do contexto social, econômico e cultural, inclui-se também o ambiente escolar, envolvendo na função educadora e socializadora, a busca pela formação do sujeito integral

Dessa maneira o trabalho do professor, bem como o trabalho da equipe multiprofissional, consiste em uma escuta e atenção real das suas falas, gestos e demais ações expressivas. Nesse processo, torna-se fundamental a compreensão e percepção do papel da escola para proporcionar as melhores condições no auxílio do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Com base no que rege a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Brasil (BRASIL, 2015) instituindo-se que é dever Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação, é assegurada a educação como um direito da pessoa com deficiência e a inclusão desta em ambiente educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, proporcionando o desenvolvimento de habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A Educação Inclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), de acordo com Projeto Político Pedagógico (2012), se propõe ao acolhimento da diversidade humana, para a aceitação das diferenças individuais, bem

como para o esforço coletivo na equiparação das oportunidades e para acessibilidade total. Nesse sentido, a instituição almeja desenvolver-se como um espaço educacional que promove a educação inclusiva, que reconhece a diversidade e incentiva a interação cultural, de forma a garantir uma formação ampla diversificada e integral do sujeito, bem como uma instituição que respeita os limites e as necessidades de cada sujeito, com o objetivo de desenvolver a autonomia pessoal, o autoconceito e a elevação da autoestima, enfim, uma inclusão socioeducacional, pautando-se em um fazer pedagógico com princípios de ética, cidadania e democracia.

• **METODOLOGIA**

A visão integrada das três dimensões, que consiste em dimensão pessoal, dimensão situacional e dimensão cultural, enquanto Habilidades Sociais, representam um notável avanço em direção a uma perspectiva sistêmica de compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto compreende-se que o desenvolvimento deste projeto significa um fator de ampliação do conhecimento pessoal dos profissionais e alunos, a ampliação do conhecimento social e cultural, bem como para a ampliação do conhecimento científico da instituição.

Para tanto adotou-se como metodologia a pesquisa exploratória, mediante estudo de caso, que conforme Gil (2008), consiste em um estudo que pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes.

Iniciando-se com a análise da Entrevista Pedagógica, aplicada via questionário para organização da formação inicial e continuada dos servidores de planejamento didático-pedagógico e para a criação de condições físicas, ambientais e organização de materiais para

o aluno, além da adaptação de materiais de uso comum em sala de aula e no instituto.

Outros fatores de promoção à acessibilidade proporcionados pela coleta de dados da Entrevista Pedagógica consistiram na adaptação do ambiente físico escolar, aquisição do mobiliário específico necessário, aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos, ações que promovam a interdisciplinaridade e a transesterialidade.

Ao final do segundo módulo do ano letivo de 2021 realizou-se a reunião com a equipe multiprofissional, aluno e família, para a mediação do processo de ensino e aprendizagem do aluno, socialização das práticas pedagógicas e adaptações curriculares realizadas em cada disciplina do currículo escolar na qual o estudante se matriculou.

Para tanto foram elaborados alguns objetivos. O primeiro foi estimular a descoberta de novas competências e habilidades no processo de ensino e aprendizagem, com foco no desenvolvimento das habilidades sociais do aluno. O segundo objetivo foi de estabelecer os vínculos afetivos entre os sujeitos imbricados neste processo e promover a autonomia para os docentes em seus planejamentos didáticos pedagógicos. O terceiro objetivo foi mediar a construção de hábitos de estudos para o estudante fortalecer o processo de ensino e aprendizagem e, por fim, o quarto objetivo foi fomentar informações que proporcionassem melhor convivência do estudante com Trans-torno do Espectro Autista em grupos sociais como a família, escola e mundo do trabalho.

Tratando-se de um adolescente com dezesseis (16) anos de idade, estudante do Ensino Médio Técnico Integrado matriculado no IFRN, desenvolveu-se o projeto de intervenção utilizando-se recursos humanos e recursos materiais de ordem tecnológica, como computador, celular, notebook, internet, ao mesmo tempo, buscou-

-se mediar as habilidades a partir da compreensão do perfil e das dificuldades e respeitando-se a singularidade dos sujeitos envolvidos no processo, prestando a devida assessoria, de forma consultiva, no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, nas dimensões do trabalho pedagógico com os discentes, com os docentes, bem como a gestão.

• RESULTADOS E DISCUSSÕES

A cultura inclusiva constitui-se em uma ação de caráter político, cultural, social, pedagógica e histórica que deve reconhecer e valorizar o direito à aprendizagem de todos os(as) estudantes, que consiste em aprender e participar, sem nenhum tipo de discriminação, considerando a equidade e a diversidade como condição indispensável à constituição de qualquer sociedade, conforme o Projeto Político Pedagógico do IFRN (2012).

Ainda de acordo com essas diretrizes, deve-se respeitar a diversidade e acolher as diferenças sem transformá-las em desigualdades. Por isso a discussão da temática considera em particular aspectos relacionados a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos.

Portanto mediante o desenvolvimento deste projeto objetivou-se estimular a descoberta de novas competências e habilidades, no processo de ensino e aprendizagem com foco no desenvolvimento das habilidades sociais deste aluno, considerando-se a situação de Transtorno do Espectro Autista de um jovem estudante do IFRN, mediante um olhar voltado para a dimensão pessoal, dimensão situacional e dimensão cultural da formação integral deste adolescente.

Para Freire (1979) a educação implica em uma busca realizada por um sujeito que é o homem. Compreende-se então que o de-

safio consiste em dialogar com estes sujeitos, percebendo assim o objeto de sua busca.

A partir da organização desta análise, espera-se também fortalecer o processo de ensino e aprendizagem em um contexto de cultura inclusiva, observando-se a postura profissional dos professores e professoras, a metodologia, recursos didáticos e instrumentos avaliativos e, assim, estabelecer os vínculos afetivos entre os sujeitos imbricados neste processo e promover a autonomia para os docentes em seus planejamentos didáticos-pedagógicos, além de facilitar a construção de uma rotina estruturada personalizada para o estudante e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. Ainda, é possível fomentar informações que proporcionem melhor convivência dos alunos com TEA em grupos sociais como a escola, a família e o mundo do trabalho.

Partindo deste pressuposto, compreende-se o desenvolvimento de habilidades sociais como um conteúdo a ser trabalhado na dimensão pessoal, dimensão situacional e dimensão cultural, conforme Del Prette e Del Prette (2016).

Tratando-se dos aspectos da dimensão pessoal visíveis nos componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos, refletem-se na comunicação em momentos para tirar dúvidas e elogiar, além de ajudar na confiabilidade, adaptabilidade, taxa cardíaca e mesmo respiração dos estudantes.

Com relação à dimensão situacional, analisando as condições físicas e humanas da escola, do Projeto Político Pedagógico, da dinâmica organizacional e autonomia dos professores e professoras, o desempenho da relação interpessoal a partir da comunicação, trabalho em equipe, resolução de conflitos, flexibilidade, liderança, solução de problemas.

Observou-se a dimensão cultural a partir de aspectos à luz da filosofia da educação, da política educacional e do papel que a edu-

cação e a escola assumem no contexto sócio-histórico, mantendo-se a formação do sujeito integral, com regras, normas e desempenho social, conforme rege a concepção da Educação no contexto de Cultura Inclusiva.

Assim, pautaram-se ações pedagógicas para o planejamento dos professores e equipe multiprofissional, como ações para os hábitos de estudo do alunos e acompanhamento familiar na realização de atividades, adaptações das avaliações e acompanhamento diário do desenvolvimento individual do estudante com o objetivo de analisar dados da rotina escolar do aluno, o rendimento acadêmico nas disciplinas do currículo escolar, sua organização no desenvolvimento das atividades, interesse pela disciplina ministrada em cada módulo, comportamento durante a aula, além de seu relacionamento interpessoal com os colegas e professores sob os quais os aspectos afetivos, cognitivos e sociais se complementam.

Partindo desta hipótese, considera-se que o fortalecimento da intersubjetividade crítica e mobilizadora dos sujeitos sociais, possibilitou uma fundamental ação transformadora no cotidiano da comunidade escolar.

Neste sentido, quando a instituição escolar pronuncia sua própria concepção com o entrelaçamento das vozes de todos os segmentos que compõem o contexto escolar, ela cumpre um importante papel social no entorno de sua localização, de modo a potencializar a autonomia de cada unidade educacional que a compõe.

Com essa perspectiva, desenvolveram-se estratégias metodológicas e avaliações que favoreceram o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, respeitando a singularidade de cada sujeito e fortalecendo a formação do sujeito integral, na perspectiva da educação inclusiva.

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as leituras e reflexões realizadas a partir do Projeto de Intervenção O SEU OLHAR SOB A MINHA LENTE, observou-se que o desejo de aprender é inerente a cada sujeito imbricado neste processo, despertando um olhar voltado para o acesso, permanência e êxito a partir das políticas públicas e da cultura inclusiva, no espaço do cenário nacional no âmbito educacional.

Norteando-se pelos objetivos: orientar o desenvolvimento das habilidades sociais em uma pessoa com TEA; organizar rotina para o aluno desenvolvendo autonomia em seu cotidiano, seja no contexto familiar ou escolar ou fomentar informações que proporcionem melhor convivência do aluno com TEA em grupos sociais como escola, família, mundo do trabalho.

Percebeu-se a partir do diálogo entre a instituição escolar e a família que o aluno apresentou dificuldades em adaptar-se ao horário das aulas, cumprir prazos para entregar as atividades, realizar trabalhos em grupos, se comunicar com alguns professores e expressar suas dificuldades na compreensão dos conteúdos, bem como para acessar e manusear o ambiente virtual de aprendizagem ao longo do módulo.

Avaliou-se que o aluno apresentou bom desempenho acadêmico com o uso de instrumentos avaliativos com questões objetivas e baixo desempenho em atividades avaliativas com questões subjetivas. Outro elemento para bom desempenho acadêmico consistiu em atendimentos individualizados, com o uso de imagens e exemplos do cotidiano que facilitaram a compreensão dos conteúdos. A melhor forma para comunicação virtual rápida consistiu em conversas por WhatsApp, considerando o contexto de ensino remoto, ocasionado pela pandemia da covid-19.

A partir da análise da trajetória de vida e de escolarização do estudante envolvido nesta pesquisa, orientou-se que ele poderia elaborar registros e anotações de conteúdos, bem como listagem contendo suas dificuldades de aprendizagem para compreensão dos conteúdos escolares, organizar rotina e planejamento de estudos, criar blocos para anotações, fazer pausas entre estudos para não gerar sobrecarga e priorizar momentos para lazer e descanso.

Considerando-se que esta temática favorece um olhar sobre ações pedagógicas e administrativas do espaço escolar, os conhecimentos oriundos dessa pesquisa podem auxiliar no fortalecimento da qualidade educacional do processo de ensino e aprendizagem do IFRN.

Acredita-se também que esta percepção de educação inclusiva na instituição escolar deverá ser construída de forma coletiva, por se tratar de uma ação intencional com compromisso político que deverá considerar a realidade local, cultura e historicidade do ambiente no qual o IFRN está inserido, bem como as concepções pedagógicas para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, torna-se relevante ressaltar que são inúmeras as expectativas com relação a mediação do processo de ensino e aprendizagem do aluno, percebeu-se que as especificidades deste estudante não devem ser norteadas apenas por um viés acadêmico, devendo ser compreendido como um sujeito complexo, multifacetado imbuído em aspectos econômicos, sociais, afetivos e culturais, ou seja, torna-se necessário o desenvolvimento de uma abordagem multidisciplinar, na qual considera-se que os sujeitos imbricados neste processo são biopsicossociais.

• REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2008, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>; Acesso em: 24 maio 2021.

BRITES, L.; BRITES, C. **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

CZERMAINSKI, F. R.; BOSA, C. A.; SALLES, J. F. de. Funções executivas em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 518-525, out/dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/graoa/Downloads/11878-63972-1-PBPsicoPUCRS.pdf>. Acesso em: 01jun. 2021.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Habilidades sociais e o modelo biotecnológico do desenvolvimento humano:** análise e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2016. Disponível em: [https://scholar.google.com/scholar?start=10&q=DEL+PRETTE,+A.%3B+DEL+PRETTE,+Z.+\(2001b\).+Psicologia+das+rela%C3%A7%C3%B5es+interpessoais+e+habilidades+sociais:+viv%C3%A2ncias+para+o+trabalho+em+grupo.+Petr%C3%B3polis:+Vozes.&hl=en&as_sdt=0,5](https://scholar.google.com/scholar?start=10&q=DEL+PRETTE,+A.%3B+DEL+PRETTE,+Z.+(2001b).+Psicologia+das+rela%C3%A7%C3%B5es+interpessoais+e+habilidades+sociais:+viv%C3%A2ncias+para+o+trabalho+em+grupo.+Petr%C3%B3polis:+Vozes.&hl=en&as_sdt=0,5). Acesso em: 01jun. 2021

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação vol. I).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN:** uma construção coletiva, aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projetopoliticopedagogico_1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base. Acesso em: 19 nov. 2020.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Autism and Aspergers syndrome:** an overview. 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Documents/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/AUTISMO%20E%20S%C3%8DNDROME%20DE%20ASPERGER_VIS%C3%83O%20GERAL%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Documents/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/AUTISMO%20E%20S%C3%8DNDROME%20DE%20ASPERGER_VIS%C3%83O%20GERAL%20(2).pdf). Acesso em 30 maio 2021.

LA TAILLE, Y. *et al.* **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 26. ed. São Paulo: Summus, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 64 p. (Cotidiano escolar: ação docente).

MERCADANTE, M. T.; ROSÁRIO, M. C. **Autismo e Cérebro Social**. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

RODRIGUES, Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A criança Autista**: um estudo Psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2010, 132p.

Capítulo 6

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO DO IFRN

Pollyanna de Araújo Ferreira¹

Geraldo Generoso Ferreira²

¹ Doutoranda em Educação pela UFRN. Mestre em Educação pelo PPGEPI/IFRN. Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Educacional (INBRAD). Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFRN. Desde 2010, atua como Pedagoga no IFRN e em 2018 passou a compor a equipe do NAPNE no IFRN. No período de 2020 a 2022, assumiu a Coordenação do NAPNE, no IFRN campus Canguaretama.

² Pós-doutorando em Letras, PUCRS, Doutor em Letras pela UFPE, Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU, Licenciado em Letras pela UFV. Técnico em Assuntos Educacionais no IFRN. Atua no NAPNE desde 2018. Líder do Grupo de Pesquisa LINFORPRO/IFRN/CNPq.

RESUMO

A complexidade da sistematização de adaptações curriculares necessárias para atender às especificidades da aprendizagem dos alunos com TEA e a falta de experiência do IFRN no acompanhamento desses alunos, se configura como fator preocupante para permanência e êxito dos alunos com TEA no IFRN. O desafio da instituição tem sido construir práticas pedagógicas inclusivas que consolidem o processo de ensino e de aprendizagem. Neste artigo, iremos apresentar a discussão em torno da sistematização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com TEA, no contexto do IFRN. Inicialmente, analisamos o impacto do aumento da quantidade de alunos com autismo no IFRN, após o sistema de cotas. Em seguida, apresentamos uma discussão teórica em torno da adaptação curricular para alunos com TEA e, por fim, analisamos as diretrizes e o modelo de PEI implementado no IFRN, a partir da técnica de análise de conteúdo Bardin (2011). O modelo de PEI desenvolvido na instituição é constituído a partir dos pressupostos de construção colaborativa, adaptações individualizadas e/ ou coletivas e de flexibilidade de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. O modelo é destinado às adaptações das ementas dos componentes curriculares, podendo ainda ser aperfeiçoado a fim de tratar de habilidades procedimentais e atitudinais importantes para o desenvolvimento escolar de alunos com autismo.

Palavras-chave: Plano Educacional Individualizado; Autismo; Adaptação Curricular; Educação Profissional.

• INTRODUÇÃO

O ingresso de alunos no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, (IFRN), ocorre por meio de processo seletivo em todas as modalidades de ensino. Até o ano de 2017, as Pessoas com Deficiência (PcD) concorriam às vagas dos cursos pela ampla concorrência, ou seja, não havia uma ação inclusiva da instituição que promovesse acesso às pessoas com deficiência. Logo, poucos alunos com algum tipo de necessidade específica de aprendizagem conseguiam ingressar na instituição. Somente com a criação da Lei Nº 13.409/2016 e a publicação da Resolução Nº 05/2017 (Conselho Superior, CONSUP – IFRN) foram estabelecidas, no IFRN, as cotas para alunos PcD.

Ainda que a reserva de cotas para PcD nas instituições de ensino técnico e superior na Rede Federal de Ensino tenha sido um marco importante enquanto política de inclusão pública em nosso país, há um longo caminho a ser percorrido em nosso sistema de ensino para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas que propiciem ingresso e a permanência dos alunos com deficiência em escolas como o IFRN.

Anterior ao sistema de cotas, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que ingressaram em cursos técnicos ou de nível superior eram alunos que necessitavam de adaptações de pequeno porte para o seu desenvolvimento escolar. A partir de 2018, o IFRN passou a receber alunos com TEA que demandam adaptações curriculares mais sistêmicas e complexas, no sentido de construir um currículo acessível e significativo, de acordo com as necessidades específicas desses alunos.

O IFRN não tinha vivência na sistematização de práticas pedagógicas inclusivas mais complexas para alunos PcD, como por

exemplo, desenvolver um Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com TEA que apresentam alguma deficiência intelectual associada. Diante de cenários como esse, a instituição precisou se reorganizar para atender aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem.

Além disso, a falta de profissionais com a formação específica para a materialização do PEI e para os serviços educacionais especializados que os alunos com TEA demandam tem sido um fator dificultador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, no âmbito do IFRN. Nos cargos efetivos dos servidores da instituição não existem, por exemplo, profissionais como psicopedagogos ou professor auxiliar para as turmas com alunos com deficiência.

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), constituído em cada campus, é formado por servidores da equipe multiprofissional que dá suporte ao ensino, sendo composto por: membros da equipe pedagógica, assistência social, psicologia escolar, docentes, alunos e representantes da comunidade civil. Para suprir os cargos que não existem na instituição, o IFRN realiza licitação para contratação de empresa terceirizada no ramo de serviços de apoio educacional especializado.

A complexidade da sistematização de adaptações curriculares necessárias para atender às especificidades da aprendizagem dos alunos com TEA e a falta de experiência do IFRN no acompanhamento desses alunos, se configuram como fatores preocupantes para permanência e êxito dos alunos com esse transtorno. O desafio da instituição tem sido construir práticas pedagógicas inclusivas que consolidem o processo de ensino e de aprendizagem.

Neste artigo, iremos apresentar a discussão em torno da sistematização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alu-

nos com TEA, no contexto do IFRN. Inicialmente, analisaremos o impacto do aumento da quantidade de alunos com autismo na instituição, após o sistema de cotas. Em seguida, apresentaremos uma discussão teórica em torno da adaptação curricular para alunos com TEA e, por fim, analisaremos o modelo de PEI implementado no IFRN.

- **O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO IFRN**

A partir da extração de dados do sistema acadêmico do IFRN, iremos apresentar um comparativo do ingresso de alunos com TEA no IFRN, antes e depois do sistema de cotas para alunos PcD. Até o ano de 2017, o IFRN tinha 25 alunos PcD na instituição, espalhados nos 21 *campi* do Rio Grande do Norte. Desse quantitativo, 15 eram alunos do Ensino Médio Integrado (EMI), 7 dos Cursos Técnicos Subsequentes (formação técnica para alunos que já concluíram o ensino médio), 3 dos cursos de Graduação (licenciaturas, bacharelados, engenharias e tecnólogos) e nenhum aluno na Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado). Considerando que o EMI representa a maior parcela de alunos com deficiência no instituto e a maior demanda de alunos acompanhados pelos NAPNEs, vamos analisar no Gráfico 1, de forma mais detalhada, quanto ao ingresso de alunos com deficiência nos últimos anos, antes da criação da reserva de vagas para candidatos PcD:

Gráfico 1 - Quantidade de alunos PcD matriculados no EMI - IFRN (2010 a 2017)



Fonte: Gráfico construído pelos autores da pesquisa a partir da base de dados do Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP) do IFRN.

No Gráfico 1 (no período de 2010 a 2017), podemos observar que até o ano de 2011 não havia registros no sistema acadêmico do IFRN de alunos com deficiência. Foi identificado o primeiro registro de matrícula PcD no ano de 2012, quando uma jovem de 15 anos com baixa visão, ingressou no Curso Técnico em Informática no Campus Natal Central.

No Quadro 1, podemos identificar o perfil dos alunos matriculados até o ano de 2017, quando os candidatos concorriam às vagas do IFRN pela ampla concorrência nos processos seletivos, ou seja, não havia reserva de vagas para alunos PcD:

Quadro 1 - Tipos de deficiência dos alunos PcD no EMI – IFRN (2012 a 2017)

	Baixa Visão	Cegueira	Def. Auditiva	Surdez	Def. Física	Def. Intelectual	TEA	Múltiplas Deficiências
2012	1	0	0	0	0	0	0	0
2013	1	0	0	0	1	0	0	0
2014	1	0	0	0	2	0	0	0
2015	2	0	1	0	2	0	0	0
2016	2	0	1	0	3	1	1	0
2017	5	0	3		4	2	1	0

Fonte: Quadro elaborado pelos autores da pesquisa a partir da base de dados do SUAP - IFRN.

Observamos que no período de 2010 a 2017, não havia registros de alunos com cegueira, surdez ou múltiplas deficiências no EMI. Em 2016, tivemos o primeiro aluno com TEA, descrito no sistema como Síndrome de Asperger, e o primeiro aluno com deficiência intelectual. Importante ressaltar que são dados de uma amostragem referente a um curto período de tempo, ou seja, não significa dizer que em anos anteriores, a escola centenária não teve alunos com as deficiências citadas no Quadro 1. Ainda assim, sabemos que a presença de alunos com deficiência, anterior ao período de 2010, foram casos muito pontuais.

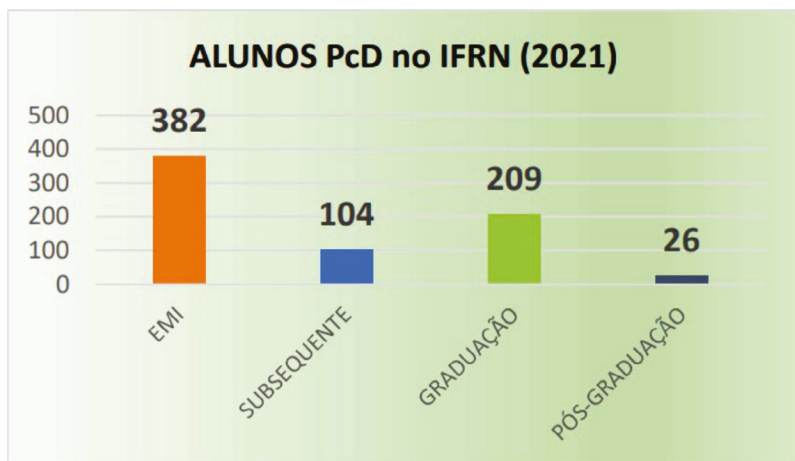
Em 2017, aconteceu o primeiro processo seletivo no IFRN, com a inclusão do sistema de cotas para pessoas PcD para ingresso nas turmas em 2018. Identificamos um aumento significativo no ingresso dos alunos com deficiência, quando comparamos a quantidade de 25 alunos em 2017 e 251 alunos em 2018.

Quadro 2 - Análise do aumento das matrículas no IFRN após as Cotas PcD (2018)

	2017.1	2018.1
EMI	15	113
SUBSEQUENTE	7	40
GRADUAÇÃO	3	88
PÓS-GRADUAÇÃO	0	10
TOTAL	25	251

Fonte: Quadro elaborado pelos autores da pesquisa a partir da base de dados do SUAP - IFRN.

Gráfico 2 - Quantidade de alunos PcD no IFRN por Modalidade de Ensino (2021).



Fonte: Gráfico construído pelos autores da pesquisa a partir da base de dados do SUAP - IFRN.

Atualmente, registramos 721 alunos PcD no IFRN, em 2021.2. A maior quantidade de alunos PcD que ingressam no IFRN

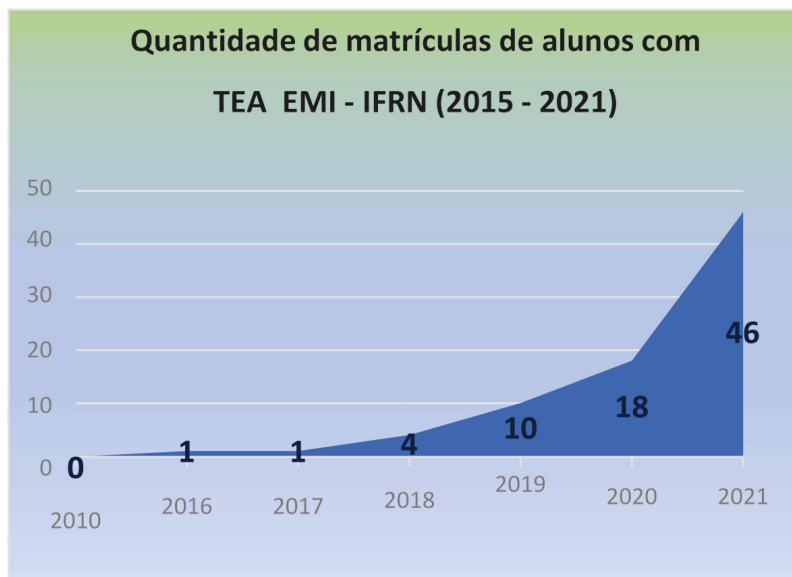
ainda é na modalidade de EMI com 382 alunos. Importante contextualizar que ainda está em andamento o ano letivo 2021, em virtude do atraso do calendário acadêmico por causa da pandemia de covid-19. Logo, não temos dados consolidados no SUAP referente ao ano civil de 2022.

Passaram a ingressar na instituição alunos que necessitam de um suporte pedagógico mais significativo quanto às adaptações curriculares, para que as necessidades específicas de aprendizagem sejam atendidas. Especialmente, os alunos que chegam do ensino fundamental para estudar nos cursos técnicos na modalidade de EMI necessitam de maior suporte para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comportamentais e atitudinais. Os alunos dos cursos superiores ou dos cursos técnicos voltados para alunos que já concluíram o ensino médio, necessitam de adaptações pedagógicas, porém por já terem cursado todas as etapas da educação básica, já desenvolveram um amadurecimento e maior autonomia no processo de ensino e de aprendizagem.

O aumento da entrada de alunos PcD pelas cotas teve um impacto em todos os *campi* do IFRN. Entre os perfis desses alunos que necessitam de adequações mais significativas (de médio e grande porte) no processo de ensino e de aprendizagem, houve um aumento significativo no IFRN, de alunos com TEA. A partir da Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a pessoa com TEA é considerada uma pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, fazendo jus a concorrer às vagas reservadas para alunos PcD no IFRN.

Podemos observar no Gráfico 3 abaixo, que no período de 2010 a 2015, não tínhamos nenhum aluno com laudo de TEA no IFRN. A partir de 2016, foi registrado 1 aluno. Em 2017, foi realizado o primeiro processo seletivo com ingresso nos cursos técnicos na modalidade de EMI, quando identificamos um crescimento constante das matrículas de alunos com TEA no IFRN.

Gráfico 3 - Quantidade de alunos com TEA no IFRN (2015 a 2021)



Fonte: Gráfico construído pelos autores da pesquisa a partir da base de dados do SUAP - IFRN.

Naturalmente, tivemos aumento em todos os tipos de deficiência, mas destaco o aumento de alunos com TEA, deficiência intelectual e deficiência auditiva, que até então não tinham grande representatividade dos alunos PcD no IFRN. Em se tratando da nossa trajetória no NAPNE, temos tido a oportunidade de acompanhar mais de perto os alunos com TEA. Tem sido muito desafiador identificar as melhores adaptações curriculares que auxiliem o desenvolvimento desses alunos no EMI. Além de se tratar de um espectro com características muito variadas, é comum atendermos alunos autistas com a deficiência intelectual associada.

Se no ano de 2016, tínhamos apenas 1 aluno com TEA matriculado no IFRN, atualmente temos 46 alunos com laudo na insti-

tuição. Em função da falta de experiência da escola no acompanhamento desses alunos, tem sido complexo construir PEIs com adaptações curriculares de médio a grande porte direcionados para os alunos autistas. Logo, se faz necessário uma discussão em torno de um currículo flexível e acessível aos alunos do espectro autista.

• **A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA**

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), a pessoa com TEA apresenta um transtorno no neurodesenvolvimento, com dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritivos. No manual DSM-IV, foram reunidas as síndromes que apresentam as características acima elencadas, podendo variar na forma como esses sintomas se desenvolvem no indivíduo (APA, 2014).

Com isso, transtornos antes conhecidos, como Síndrome de Asperger, Autismo típico, Transtorno Desintegrativo na infância e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento não especificado, passam a fazer parte desse grande espectro autista. Além das características comuns ao espectro, pessoas com TEA também podem apresentar comorbidades associadas, como a deficiência intelectual e os transtornos sensoriais.

No contexto escolar, assim como as PcD, os autistas necessitam de suporte pedagógico escolar especializado. Entretanto, o autismo não é considerado uma deficiência e por muito tempo os alunos com TEA tiveram os seus direitos educacionais negados. O ingresso de alunos autistas nas escolas de ensino regular se fortaleceu com a criação da Lei 12. 764/2012, quando garantiu à pessoa com TEA os mesmos direitos legais da pessoa com deficiência.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que existam 70 milhões de autistas no mundo, sendo 2 milhões no Brasil. A pre-

sença de alunos com TEA nas escolas tem se tornado cada vez mais comum. Todavia, para além do ingresso dos autistas nas escolas regulares, há de se promover práticas pedagógicas que auxiliem na permanência e no êxito dos alunos, por meio da organização de um currículo acessível, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

[...] flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...] (BRASIL, 2001, p. 47).

Na citação acima, fica evidente que práticas pedagógicas inclusivas se fundamentam em métodos de ensino e recursos didáticos adaptados às necessidades específicas de aprendizagem. A permanência desses alunos nas escolas regulares pressupõe a existência de um currículo acessível. Glat (2007) caracteriza como deve ser uma adaptação curricular para pessoas com necessidades específicas:

Um currículo que leve em conta a diversidade deve ser, antes de tudo, flexível, e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. Deve ser desenhado tendo como objetivo geral a “redução de barreiras atitudinais e conceituais”, e se pautar em uma “ressignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano (GLAT, 2007, p. 35).

No trecho acima, percebe-se a importância da redução de barreiras e a necessidade de ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando assim o chamado “currículo acessível”. Para Haas e Baptista (2015), o currículo acessível é constituído a partir de estratégias coletivas e individuais, de forma a propor:

O equilíbrio entre as dimensões coletiva e individual que devem estar presentes na escolarização de um estudante com deficiência, de modo que sua trajetória seja individualizada, mas ao mesmo tempo possa ser reconhecida como parte da história coletiva construída na sala de aula com seus pares (HAAS; BAPTISTA, 2015, p. 14).

Dessa forma, as dimensões individuais e coletivas se mesclam, possibilitando no espaço da sala de aula um construto de caráter histórico que pode e deve refletir na integração das práticas curriculares nesse espaço escolar.

Para Heredero (2010), entende-se como adaptação curricular “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar” (2010, p.199). Essas adaptações são caracterizadas de não-significativas (pequeno porte) ou significativas (de grande porte). O professor, no contexto do seu plano de aula, pode desenvolver estratégias de pequeno porte que auxiliem na aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. Quando essas adaptações demandam ações mais sistêmicas da escola, de ordem pedagógica, administrativa e/ ou financeira, então, estamos tratando de adaptações de grande porte (HEREDERO, 2010).

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é o documento onde são registradas as adaptações curriculares necessárias para atender às necessidades específicas dos alunos. No IFRN, o PEI só é regulamentado a partir da Resolução Nº 26/2020 - CONSUP - IFRN, de 25 de maio de 2020. Essa lacuna temporal entre a publicação da lei e a resolução no IFRN pode ser analisada em função da pequena quantidade de alunos PCD até o ano de 2017, como também do nível de suporte pedagógico que esses alunos demandavam durante a permanência na escola.

Planejamento de estudo de caso, de elaboração de **plano de atendimento educacional especializado** [Grifo nosso], de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).

O PEI, no IFRN, é definido como um “um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades”(IFRN,2020). Nesse contexto, as adaptações curriculares são consideradas “adaptações individualizadas necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem” (IFRN, 2020).

Para Costa e Schmidt (2019), “a heterogeneidade e as especificidades dos indivíduos com autismo [...] leva a concluir que nenhum estudante com autismo pode ser tratado da mesma forma” (COSTA; SCHMIDT, 2019, p. 48). Pereira e Nunes (2018) exemplificam a relevância do uso do PEI como instrumento de acessibilidade curricular, estabelecendo “formas alternativas e individualizadas de ensino e avaliação, que se adequam às especificidades cognitivas, sensoriais, sociocomunicativas e comportamentais do educando” (PEREIRA; NUNES, 2018, p. 941).

Diante do exposto, o PEI se consolida como instrumento importante para atender a diversidade e às especificidades da aprendizagem dos alunos com TEA, por meio da implementação de adaptações curriculares que auxiliem no desenvolvimento de habilidades sociocomunicativas, comportamentais, cognitivas e sensoriais. O PEI é uma adaptação curricular individualizada, porém não isolada da proposta pedagógica da escola.

No contexto do IFRN, investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no PEI dos alunos com TEA, possibilitará observar os

caminhos percorridos para a inclusão dos autistas no contexto do EMI - IFRN.

• METODOLOGIA

Analisaremos o modelo de PEI implementado no IFRN por meio da publicação da Resolução Nº 26/2020 – CONSUP/ IFRN. Para isso, trabalharemos com um estudo de caso de um PEI construído para um aluno com TEA de um curso técnico na modalidade de Ensino Médio Integrado (EMI).

O processo de coleta de dados da análise documental se desenvolverá a partir do método de análise de conteúdos de Bardin (2011): “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo”, uma vez que buscamos, por meio da organização das temáticas relacionadas ao nosso objeto de estudo, sistematizar as categorias que serão analisadas. (BARDIN, 2011, p. 44).

A primeira etapa desenvolvida no método da análise de conteúdo, exige que o pesquisador realize uma leitura criteriosa sobre o documento, por meio do registro de descrições sobre o objeto da pesquisa. É o que chamamos de leitura inicial e os primeiros registros de pré-análise. Essa primeira etapa corresponde à leitura flutuante (leituras iniciais gerais), à formulação de hipóteses/objetivos e à elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final (BARDIN, 2011).

Em seguida, durante a fase de exploração, o pesquisador se utiliza da técnica de codificação, a fim de extrair dos documentos analisados as premissas identificadas durante a leitura flutuante. Bardin (2011) afirma que “a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que por re-

corte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão (BARDIN, 2011, p. 133).

O recorte pressupõe a escolha de unidades, as ideias centrais do texto. Após identificar as principais palavras-chaves e expressões que trazem consigo a essências das ideias presentes no texto, deverá se analisar a frequência com que se repetem, o que Bardin (2011) chamou de enumeração. É preciso que o pesquisador tenha a habilidade de perceber as interseções existentes nas várias expressões e palavras que foram recortadas do texto, de forma a agregá-las e sistematizá-las em forma de categorias. Por fim, as categorias representam a capacidade do pesquisador de “fazer uma análise temática, descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação” (BARDIN, 2011, p. 135).

• ANÁLISES

A sistematização do PEI no IFRN é uma prática pedagógica recente, considerando a publicação da Resolução Nº 26/2020 - CONSUP/IFRN, na qual aprovou: o regulamento dos fluxos e dos procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, NEE, no âmbito do IFRN. A resolução valida a Deliberação Nº 27/2020 aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPEX) da instituição. É neste último documento que se apresentam as diretrizes pedagógicas que norteiam a proposta do PEI no IFRN e apresenta o seu modelo para implementação, no qual trataremos a seguir.

A partir dos documentos citados acima, faremos a análise de conteúdo a partir do modelo de Bardin (2011), na qual sistematizamos as seguintes categorias de análise sobre o PEI, no contexto do atendimento com alunos com autismo:

Quadro 3 - Categorias de análise elaboradas a partir da análise de conteúdo Bardin (2011)

Categorias
Adaptações
Necessidades específicas
PEI
Construção Colaborativa

Fonte: Ao autores.

Na deliberação nº. 27/2020, o PEI é considerado:

um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um registro das **adaptações individualizadas** que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele, no qual deve haver assentamento dos conhecimentos e habilidades prévios que possibilitam identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção aos objetivos e traçar novas estratégias de ensino e aprendizagem. É uma **proposta pedagógica compartilhada**, que deve ser construída de **forma colaborativa** pelos profissionais da instituição de ensino, **família e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante** (IFRN, 2020)

Na definição de PEI apresentada no documento, identificamos alguns aspectos conceituais da legislação vigente e do referencial teórico em torno do tema. Primeiro, ao tratar do PEI enquanto documento de adaptação individual, um direito garantido na Lei da Pessoa com Deficiência, Lei 13. 146/2015, na qual estabelece que as pessoas com deficiência têm direito a adaptações individuais e co-

letivas. Ainda que na legislação vigente da pessoa com deficiência, não se utilize o termo PEI, é a partir dela que se garante a implementação de um plano educacional para pessoas com necessidades específicas de aprendizagem. Todavia, não há na legislação um modelo de PEI como referência, as diretrizes são apresentadas de forma superficial, ficando a cargo de cada instituição de ensino o papel de sistematizar esse documento.

Segundo Silva *et al.* (2022):

A referência implícita ao PEI em documentos legais nacionais proporciona várias interpretações e ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado 4 confusões entre pesquisadores e educadores sobre o que é este plano e como ele se diferencia dos demais planos educacionais, gerando dúvidas sobre como e com quem ele pode ser construído e implementado coletivamente (SILVA *et al.*, 2022, p. 4).

Na citação acima, observamos que a inexistência de uma legislação que aponte as diretrizes e um modelo de PEI para implementação nas escolas tem sido um processo dificultador para a construção do PEI. A equipe multiprofissional e o corpo docente dos alunos que necessitam do documento não têm os parâmetros bem claros e definidos como podemos identificar em países como EUA, França, Itália e Portugal.

Outro aspecto de grande relevância apontado na definição de PEI no IFRN, é a abordagem de construção colaborativa. É fundamental que todos os profissionais que atuam no acompanhamento pedagógico do aluno possam estar dialogando sobre o perfil do aluno e as suas necessidades específicas de aprendizagem.

A organização do PEI não deve ser um trabalho solitário, realizado somente por uma pessoa, pois para que se veja um

progresso do aluno, todas as esferas da escola e/ou profissionais que trabalham na educação e estimulação deste estudante devem contribuir com a elaboração e avaliação do PEI e focar nos mesmos objetivos propostos nele (LESH, 2020 apud SILVA *et al.*, 2022).

Para que o PEI seja construído de forma colaborativa entre os profissionais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, se faz necessário que todas as informações sobre a aprendizagem do aluno estejam disponíveis para auxiliar no processo de planejamento e escolha das adaptações curriculares que atendam às necessidades específicas de aprendizagem.

Em se tratando de alunos com TEA, é comum identificarmos dificuldades quanto a construção da rotina, a compreensão das regras sociais no contexto escolar, a autonomia para falar em público e desenvolvimento de trabalhos em grupo na escola. É importante que as adaptações do PEI para alunos com autismo não estejam focadas apenas nos conteúdos formais das disciplinas, levando em consideração as adaptações na organização escolar na rotina do aluno. Cabe aos profissionais da escola terem a sensibilidade de planejar e avaliar todo o processo de construção do PEI em parceria com a família e o próprio aluno com TEA, quando possível. O PEI deve prever o desenvolvimento de habilidades e atitudes que favoreçam a inclusão acadêmica, social, e até laboral (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 32 apud SILVA *et al.*, 2022, p. 12).

Nos anexos da deliberação N°. 27/2020 – CONSEPEX/IFRN, consta um modelo de PEI que “deverá ser elaborado a partir das informações coletadas junto aos responsáveis e ao estudante, e construído de forma colaborativa”. No documento, está previsto um levantamento do histórico de vida do aluno, bem como o detalhamento das necessidades específicas de aprendizagem, identificando áreas de interesse e possíveis dificuldades de aprendizagem. Inicial-

mente, esse levantamento é feito pela equipe multiprofissional do NAPNE e compartilhado com o corpo docente para realização das adaptações nos componentes curriculares. Quando necessário, deverão ser previstos horários de atendimento individualizado para os estudantes com necessidades educacionais específicas, pelos docentes e equipe de acompanhamento. Ao final do PEI, há um espaço para registro do parecer dos profissionais, “ao final de cada etapa do período letivo, ser avaliado pela equipe de acompanhamento de cada estudante” (IFRN, 2020).

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação e as diretrizes nacionais em torno da implementação do PEI no Brasil ainda são consideradas frágeis em relação a outros países que trabalham com esse modelo de adaptação curricular, de forma que nos documentos nacionais, o PEI é tratado de forma muito ampla e superficial. A falta de detalhamento sobre a construção do PEI, tem sido um fator dificultador para que os profissionais envolvidos no processo de acompanhamento dos alunos com autismo se apropriem dos conhecimentos necessários para a sua sistematização.

No contexto da elaboração do PEI no IFRN, a instituição conseguiu desenvolver um documento que apresenta as diretrizes gerais e um modelo de PEI para os alunos. Identificamos, a partir da categoria de análise (BARDIN, 2011) alguns conceitos importantes previstos na literatura sobre o PEI, que devem constar no trabalho realizado pela equipe de profissionais que desenvolvem o plano, entre eles destacamos: a) o documento é um plano educacional individual, ou seja, planejado para atender às necessidades específicas de um determinado aluno com NEE e, b) o PEI deve ser construído de forma colaborativa e reavaliado ao final de cada etapa do desenvolvi-

mento do aluno com a equipe multiprofissional da escola, incluindo a família e o aluno quando possível.

Entretanto, quando nos referimos ao PEI para alunos com TEA, o modelo de PEI construído pelo IFRN apresenta um foco muito direcionado às adaptações dos conteúdos dos componentes curriculares. Não identificamos um direcionamento para trabalhar as adaptações das funções executivas, de organização da rotina, habilidades e atitudes socioemocionais. Isso não significa afirmar que esses aspectos não são desenvolvidos com os alunos com TEA, no âmbito do IFRN. Entretanto, ao não serem mencionados de forma clara no modelo de PEI da instituição, a depender do nível de conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos com TEA e de conhecimento sobre o próprio conceito de PEI, essas lacunas no modelo apresentado podem omitir estratégias de adaptações curriculares importantes para o desenvolvimento escolar dos alunos com TEA.

• REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

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

_____. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso: 3 mar 2022.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/L Lei/L13146.htm; acesso em: 24 Dez 2022.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino. Acesso em: 19 Jan 2023

COSTA, D.; SCHMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para estudantes com Autismo: revisão conceitual. In: **Revista Caderno de Educação**. N. 61. Jan – Jun 2019. DOI: [10.15210/CADUC.VOI61.12616](https://doi.org/10.15210/CADUC.VOI61.12616). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/12616>. Acesso em: 7 mar. 2022.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela:** as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education* (Print). Maringá, v. 32 n 2, p. 193-208, 2010.

IFRN. Conselho Superior de Ensino (CONSUP). **Resolução N° 05/2017, de 22 de fevereiro de 2017.** Aprova a normatização de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos no âmbito do IFRN. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2017/resolucao-no-05-2017/view>. Acesso em 18 dez 2022.

_____. Conselho Superior de Ensino (CONSUP). **Resolução M° 26/2020, de 25 de maio de 2020.** Aprova o regulamento, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas no âmbito do IFRN. Disponível em: <https://portal.ifrn>. Acesso em 18 dez 2022.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Currículo e Educação Especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. In: **Reunião Anual da Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**, 37., 2015, Florianópolis. Anais [...] Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4199.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2020.

LEITE, L. P.; SARTORETO MARTINS, S. E. Adequação curricular: alternativas de suporte pedagógico na educação inclusiva. In: **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 23, n. 38, p. 357–367, 2010. DOI: 10.5902/1984686X1420. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1420>. Acesso em: 4 mar. 2022.

PEREIRA, D. M., & NUNES, D. R. de P.. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, 31(63), 939–960, 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X33048>

SILVA, G. L., CAMARGO, S. P. H., MELO, M. P., & COSTA, D. da S. (2022). **Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(85). Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6708>. Acesso em: 15 Dez 2022.



OUTRAS FACES DA INCLUSÃO

Capítulo 7

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO A ACESSIBILIDADE À LUZ DA FILOSOFIA

Cícero Filho Tavares¹

¹ Mestre em Educação. Graduado em Pedagogia e Biblioteconomia. Graduado em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Coordenação/membro do NAPNE desde 2012. E-mail: cissim@gmail.com

RESUMO

Discute-se acerca da acessibilidade e chama atenção para importância do respeito às normas morais e jurídicas, não só isso mas também colocando-as em prática, a fim de propiciar uma vida digna aos cidadãos com deficiência, não ferindo seus direitos. Para a concretização dessa proposta foram realizadas diversas atividades, como pesquisa bibliográfica e estudo das leis e normas sobre Acessibilidade. Embora a tão desejada acessibilidade seja um direito assegurado pela legislação nacional e internacional, para ela realmente acontecer é preciso que a sociedade seja conscientizada, se não acontecer pelas normas morais, que seja pelas normas jurídicas. Conclui-se que é de fundamental importância que a Acessibilidade seja colocada em prática e que a sociedade respeite mais as pessoas com deficiência, que seja pela conscientização ou pela aplicação das normas jurídicas.

Palavras-chave: Acessibilidade; Pessoas com Deficiência; Filosofia; Normas Morais e Jurídicas.

• INTRODUÇÃO

A Acessibilidade é um direito fundamental garantido por lei a todo cidadão: todos têm o direito de ir e vir, seja pessoa com deficiência ou não. Esse direito dá a todos a possibilidade de usufruir dos bens públicos no âmbito social, com leis e normas que regulamentam as construções. Mesmo assim, barreiras arquitetônicas que interferem na vida de pessoas com deficiência são vistas em locais públicos e privados.

Sabe-se que o assunto acessibilidade tem sido interesse de todos. São criadas leis, normas e muito tem-se falado sobre a inclusão. Partindo dessas informações, a pesquisa busca a possibilidade de transformar todos esses debates em ação.

A metodologia utilizada para elaboração deste artigo foi uma pesquisa exploratória e bibliográfica, com consultas em bases de dados, livros e apostilas. O trabalho seguiu os aspectos éticos da pesquisa, com responsabilidade do autor pelas informações obtidas com o estudo. Os dados obtidos com a pesquisa foram adequados para se chegar a conclusão, assim obtendo a validade interna

O estudo evidencia que é de fundamental importância que a acessibilidade seja colocada em prática e que a sociedade respeite mais as pessoas com deficiência, que seja pela conscientização ou pela aplicação das normas jurídicas.

• PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O princípio do termo “pessoa portadora de deficiência”, hoje “pessoa com deficiência”, teve origem na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Resoluções ONU 2542/75 e 3447/75). Na época se estabeleceu que “portador de deficiência” é “qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as ne-

cessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas, sensoriais ou intelectuais”.

De acordo com Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), pessoas com deficiência são:

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 (BRASIL, 2015).

Pessoa com deficiência é um termo usado de uma forma ampla e se refere a todo aquele que apresenta alguma deficiência ou limitação, independentemente das características da deficiência.

O objetivo do uso das expressões corretas é enfatizar que a pessoa com deficiência é, antes de tudo, uma pessoa com direitos fundamentais e deveres e sua deficiência é apenas uma característica que deve ser considerada, mas que não lhe reduz como pessoa. Há uma luta constante, travada por diversos segmentos da sociedade, para eliminar as barreiras do preconceito em relação às pessoas com deficiência, que sofrem com o preconceito desde os tempos mais remotos da história da humanidade.

Muitas vezes, quando se fala em pessoa com deficiência, não há foco no indivíduo, mas em seu relacionamento com a sociedade, que é o que define, se a pessoa é ou não deficiente. Isso significa que se a deficiência que a pessoa tem não impede que ela se relacione com a sociedade, ela não será vista como pessoa com deficiência. É necessário que sejam criadas condições para que a pessoa com deficiência se relacione com a sociedade de forma plena e indepen-

dente, diminuindo-se os obstáculos entre a pessoa com deficiência e o mundo.

É considerada uma pessoa com deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias, conforme o Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999 e reafirmadas no decreto-lei nº 5.296, de junho de 2004:

deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, variando em graus e níveis que vão de 25 decibéis (surdez leve) à anacusia (surdez profunda).

deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades;

Deficiência múltiplas: é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/audi-

tiva/física), com comprometimentos que acarretam consequências no seu desenvolvimento global e na sua capacidade adaptativas que são: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho. (BRASIL, 1999; 2004, grifo nosso).

As pessoas com deficiência existem, são inúmeras e como foram apresentados os tipos de deficiência, será enfatizado no próximo capítulo dicas de convivência, tendo em vista que muitas pessoas tem dúvidas em como comunicar-se, atender, ajudar e diversas outras situações com as pessoas com deficiência.

• **ACESSIBILIDADE**

Acessibilidade, é um mundo, é um direito fundamental que garante a todos uma condição de dignidade na locomoção e realização de atividades diversas.

Um ponto importante é que acessibilidade não se restringe às pessoas com deficiência, usuários com cadeiras de rodas, pessoas com perda de visão ou audição parcial ou total, mas também às pessoas idosas, obesas, gestantes, com baixa estatura acentuada ou com mobilidade momentaneamente reduzida e a toda a sociedade.

Segundo estudos desenvolvidos por Sasaki (2003), podemos identificar seis tipos de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática.

a) Acessibilidade Arquitetônica. Não deve haver barreiras ambientais físicas nas casas, nos edifícios, nos espaços ou equipamentos urbanos e nos meios de transportes individuais ou coletivos;

b) Acessibilidade Comunicacional. Não deve haver barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual;

c) Acessibilidade Metodológica. Não deve haver barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de trabalho, de ação comunitária e de educação dos filhos;

d) Acessibilidade Instrumental. Não deve haver barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo, de trabalho e de lazer ou recreação;

e) Acessibilidade Programática. Não deve haver barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas e normas ou regulamentos;

f) Acessibilidade Atitudinal. Não deve haver preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Falar sobre acessibilidade de uma forma simplificada significa falar sobre acesso. Um ambiente acessível seria, então, um ambiente que permitisse o acesso, mas como o termo Acessibilidade é bem amplo, aqui enfatizaremos o direito.

- **Conceitos e definição de acessibilidade**

Segundo a NBR da ABNT 9050 (2020), acessibilidade tem como definição “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos.” (ABNT, 2020).

Também define o que vem a ser acessível:

Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação. (ABNT, 2020)

Para que o ambiente se torne acessível, deve adotar os critérios e a filosofia do Desenho Universal, que possibilita a inclusão, eliminando as barreiras e consequentemente, permitindo que as pessoas com deficiência/física e mobilidade reduzida possam desfrutar de uma vida mais independente. A sociedade acessível garante qualidade de vida para todos, portanto é um compromisso que deve ser assumido por todos nós, em nossas respectivas esferas de ação e influência.

A lei 13.146/15 traz a seguinte definição:

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015 Não paginado).

É possível, então, dizer que acessibilidade pode ser compreendida como um conceito básico a ser pensado, avaliado e aplicado em todos os projetos que resultem em qualidade de vida, relacionados ao comportamento físico do espaço urbano e, principalmente quando se trata de biblioteca e escolas, local onde o ser humano busca formação e conhecimento.

Ainda segundo o Decreto-Lei nº 5.296/2004, acessibilidade é:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2012, p. 338).

Portanto, para ter acessibilidade, conforme já disponibilizado em diversos documentos, é necessário planejar espaços que atendam a maior gama de usuários possíveis, se não todos, não se esquecendo de considerar a antropometria² do homem padrão e das pessoas com deficiência. Se novos projetos e novas construções seguirem essas recomendações e conceitos, o processo de independência dos usuários será facilitado, proporcionando-lhes segurança e autonomia. Vale salientar que construções arquitetônicas feita antes dessa legislação, que se encontram fora do padrão de acessibilidade devem passar por um processo de adaptação.

- **Breve histórico sobre acessibilidade**

Acessibilidade é tema de umas das reivindicações mais antigas dos movimentos das pessoas com deficiência e como todas as lutas sociais, sofreu alterações ao longo da história. É importante entender como essas transformações ocorreram e ocorrem, para termos um entendimento mais amplo do que a Acessibilidade significa nos tempos de hoje.

Na década de 60, surge na área da Arquitetura, nos Estados Unidos e na Europa, o conceito de Projetos Livres de Barreiras, focados principalmente na deficiência física, em particular aos problemas de circulação que afetam pessoas usuárias de cadeira de rodas, muitas dessas vítimas das sequelas da 2ª Guerra Mundial, que deixou uma série de deficientes físicos pelo mundo.

No início da década de 80, com o surgimento dos primeiros movimentos reivindicatórios das pessoas com deficiência, buscava-se a eliminação de barreiras arquitetônicas existentes, principalmen-

² A antropometria é a ciência que trata das medidas físicas do corpo. Segundo (PETROSKI, 1999, p. 11) “detém importância fundamental nos estudos do homem”, e a partir de suas técnicas são possíveis estudos da composição corporal.

te nas construções, tendo como referência as necessidades específicas de pessoas com deficiência física.

No princípio desta mesma década, foram encontradas, além das barreiras ambientais e atitudinais, as barreiras de comunicação e transporte.

Na década de 90, surge o conceito do Desenho Universal, ou seja, um planejamento arquitetônico ambiental, de comunicação e de transporte onde todas as características das pessoas deveriam ser atendidas, independentemente de possuírem ou não deficiência. Com isso, a Arquitetura começa, de uma forma geral, a eliminar as barreiras arquitetônicas. O Desenho Universal busca romper com a visão de uma arquitetura voltada para um ideal de homem, respeitando a diversidade humana.

Ainda nos anos 90, com expansão do uso da internet, as pessoas com deficiência começaram a ver novas possibilidades e expectativas em termos de estudo, trabalho, lazer e até mesmo de mais autonomia. Começaram a usar, simultaneamente, a Acessibilidade em conjunto com o grandioso Desenho Universal, pois não se trata apenas de eliminar barreiras e obstáculos, mas sim de garantir o direito ao ingresso, permanência e usufruto de todos os bens e serviços sociais para um ser humano.

Observa-se que, com o desenvolvimento do tema Acessibilidade, ele passa a abranger novas dimensões, que envolvem aspectos importantes do cotidiano das pessoas, tais como rotinas e processos sociais, além de programas e políticas governamentais e institucionais.

Segundo Pinheiro (2008), o conceito atual de Acessibilidade supera o conceito, já ultrapassado, de superação de barreiras à mobilidade em área específicas nos momentos de planejar, projetar e construir. Hoje em dia, é um conceito baseado nos pressupostos da qualificação da cidadania e no respeito às diferenças, visando a

construção de uma cidade democrática e de um meio ambiente acessível para todos, através de um planejamento urbano compromissado com os princípios do Desenho Universal.

Assim, a Acessibilidade não pode ser vista de forma separada na globalidade do meio em suas inter-relações e deve ser vista como uma qualidade adicional do entorno urbano. Partindo desta concepção integral, o entorno do espaço urbano constitui-se, juntamente com o transporte, como fator e elemento essencial no sentido de propiciar e facilitar a mobilidade e a Acessibilidade.

Desta forma, tendo acessibilidade em sua globalidade, as pessoas com deficiência terão seu direito exercido de uma forma normal, pois terão ambientes acessíveis, transportes acessíveis, benefícios sociais e acesso a informação para sua formação humana e profissional.

Busca-se a seguir fazer algumas considerações sobre o direito da pessoa com deficiência.

- **NORMAS MORAIS E JURÍDICAS FRENTE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Assim como as normas morais, também as normas jurídicas são prescritivas, isto é, determinam o que devemos fazer para garantir uma melhor convivência entre os indivíduos e, assim, assegurar a integridade e a harmonia do grupo social. No entanto, enquanto as normas morais são cumpridas tendo em vista a consciência moral de cada indivíduo que, livre e conscientemente, adere ao sistema de regras e preceitos vigentes, as normas jurídicas independem da adesão por uma convicção íntima de parte do indivíduo, devendo ser acatadas sob pena de punição pelo Estado. Além disso, o domínio das normas morais é mais amplo, penetrando muitos aspectos da vida subjetiva, ao passo que o âmbito das normas jurídicas é mais limitado, restringindo-se a questões específicas

relativas às condutas sociais. No que se refere às mudanças históricas, porém, tanto as normas morais quanto as normas jurídicas podem mudar seus conteúdos conforme se desenvolvem e se configuram as mais diversas culturas e sociedades ao longo do tempo. (FREITAS, 2010 p. 56)

As duas normas são de extrema importância, e o que vemos é que a norma moral com o passar do tempo passou a ser menos respeitada e em consequência a norma jurídica ficou sendo mais aplicada.

Segundo Cotrim (2002) a norma jurídica se caracteriza pela sua coercibilidade, ou seja, ela conta com a força e a repressão potencial do Estado (através da ação da Justiça e da polícia) para ser obedecida pelas pessoas.

Como vemos, as normas morais e as normas jurídicas se diferenciam e se assemelham em vários aspectos. Contudo, há um aspecto que as distingue entre si e que deve ser ressaltado em nossa aula para que possamos compreender o significado do comportamento moral: as condutas morais, para que sejam tomadas como tais, devem ser cumpridas independentemente de qualquer recompensa ou punição. (FREITAS, 2010 p. 56)

Um exemplo que explica bem essa situação:

Quando passava com seu carro em uma rua movimentada, João reconheceu um amigo que caminhava pela calçada. Ele pensou em estacionar, mas só tinha uma vaga destinada a pessoas com deficiência, mesmo se conteve quando percebeu que se estacionasse ali feriria o direito das pessoas com deficiência. A atitude de João só pode ser considerada como um ato moral na medida em que for guiada, de fato, por uma convicção interna de que não deve estacionar, e não por medo de ser multado ou repreendido por um guarda de trânsito.

sito ou policial que tenha presenciado o fato. Isso significa dizer que ninguém pode obrigar João a aderir intimamente às normas morais.

Para que João, em seu convívio social, obedeça a determinadas normas e valores, guiado por uma convicção interna e não por uma coerção externa (medo de ser castigado, desejo de recompensa, anseio por reconhecimento, devoção religiosa etc.), é necessário que ele seja livre para se autodeterminar e escolher entre os vários atos possíveis, aderindo às normas de forma consciente. Mas não só isso: ele deve também ser capaz de controlar seus desejos, seus impulsos (como no momento em que conteve o ímpeto imediato de estacionar para falar com seu amigo) e suas tendências como condição para a realização de suas ações em conformidade com os valores morais vigentes. Além disso, para ser considerado como sujeito moral, é necessário que João seja responsável, isto é, que não apenas seja capaz de reconhecer-se e assumir-se como autor da ação, mas que também se mostre em condições de avaliar as consequências e os resultados de suas atitudes sobre si e sobre os outros.

Examinando o conceito de norma moral do outro lado, ao conceito de norma jurídica. Enquanto o cumprimento das normas morais é garantido fundamentalmente pela convicção íntima de que devem ser praticadas, as normas jurídicas são garantidas por uma coerção exterior, isto é, por uma força que emana da soberania do Estado e que procura impor o respeito às regras por meio da aplicação de punição ou pena prevista para os casos de violação. Seguindo o mesmo exemplo, vamos supor que João tenha decidido não estacionar a vaga preferencial apenas por medo de ser multado, pois percebeu que havia um policial próximo do local. Nesse caso, o comportamento de João não está obedecendo a um dever moral, íntimo, mas a um dever jurídico. Seu gesto de resistência ao desejo imediato de estacionar o carro para evitar o pagamento de uma multa ou uma repreensão se configura como um ato juridicamente correto. No en-

tanto, uma vez que se realizou apenas por motivos formais ou externos, não pode ser considerado também como um ato moral. É necessário destacar, por fim, que, mesmo que o indivíduo não esteja convencido de que ele não deve praticar ações como, por exemplo, roubar, desrespeitar as leis do trânsito, depredar o patrimônio público, fumar no interior de um ônibus etc., o DIREITO prescindirá de uma convicção interior sua e exigirá o cumprimento das normas previamente estabelecidas e aceitas pela maioria dos membros do Estado.

Observemos, porém, que destacar a obediência independentemente da vontade individual como a principal característica das normas jurídicas não significa dizer que elas devem ser, por essa razão, consideradas boas ou justas em si mesmas. As regras jurídicas supõem não apenas uma discussão prévia à sua instituição, mas também a criação e a manutenção de espaços que possibilitem um debate e uma reflexão permanente acerca das normas sedimentadas que se mostram inflexíveis e ultrapassadas. Assim como as regras jurídicas, também os valores morais podem e devem ser questionados quanto à sua origem e validade em proveito de um convívio social harmonioso, orientado por uma moral dinâmica e comprometida com a vida. (FREITAS, 2010, p. 58)

Na maioria das vezes, a simples norma moral não é suficiente para garantir que o direito do outro seja respeitado, por isso que as normas jurídicas e leis devem ser criadas, reformuladas e mantidas atualizadas para não caducarem frente a evolução da sociedade.

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acessibilidade hoje, é um direito fundamental garantido em lei, todos têm o direito de ir e vir, seja pessoa com deficiência ou não, salvo exceção em caso de guerra, conforme a Constituição Fe-

deral do Brasil de 1988. Esse direito possibilita a todos usufruir dos bens públicos no âmbito social, com leis e normas que exigem um padrão nas construções, principalmente nas novas. Mesmo assim, barreiras arquitetônicas que interferem diretamente na vida de pessoas com deficiência estão em locais públicos e privados.

Deve, portanto, o Estado promover as políticas públicas referentes à acessibilidade que permitam às pessoas com deficiência o pleno gozo de seus direitos e o respeito aos seus atributos existenciais, de forma que necessitem o menos possível do auxílio de outras pessoas para exercitarem os valores ínsitos a sua condição de sujeito de direitos, sendo que o Estado não poderá omitir-se na sua missão de efetivar o direito à acessibilidade, sob qualquer pretexto, sob pena de vilipendiar os preceitos constitucionais.

Enfatiza-se que, o respeito por parte do Estado e da sociedade dos direitos humanos das pessoas com deficiência, assim como dos demais grupos vulneráveis e minorias, contribui para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito, haja vista que é inimaginável a existência e manutenção de uma democracia sem a inclusão de todos.

Deve-se respeitar as normas jurídicas e também as morais, pois assim todos exercerão seus direitos sem prejudicar o outro.

• REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004. 97 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos**: NBR 9050/2020, Rio de Janeiro. [Válida a partir de 30

de junho de 2004]. Disponível em: <http://www.mpdft.gov.br/sicorde/NBR9050-31052004.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

A ONU e as pessoas com deficiência. 2010. Disponível em: <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 10 dez. 2021

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999.** Regula a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1999a.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de Dezembro de 2004.** Regula as Leis nos 10.048, de 8 de Novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas e 10.098, de 19 de Dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 17 Jan. 2023.

COTRIM, Gilberto. Filosofia Moral. In: _____. **Fundamentos da Filosofia**. Histórias e Grandes temas. 15. Ed. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 262-289.

FREITAS, Hélia Maria Soares de. **Filosofia e educação**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

PETROSKI El. **Antropometria**: técnicas e padronizações. Porto Alegre: Pallotti, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi In: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação do Brasil, 2003, p. 160-165. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/portal.php/terminologia>. Acesso em: 20 maio 2016.

Capítulo 8

INCLUSÃO DE CRIANÇA NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE AULA REGULAR DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diogenes José Gusmão Coutinho¹

¹ Doutor em Biologia pela UFPE.

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões em torno da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em sala de aula do ensino regular. Objetiva investigar as possibilidades de inclusão desses alunos nesses ambientes, verificando os principais fatores que impedem ou facilitam seu processo de aprendizagem. Sendo assim, mediante a bibliografia estudada, os pesquisadores apresentam unanimidade quanto a importância da escola para minimizar as dificuldades que as pessoas com TEA apresentam, sempre em parceria com a família e demais profissionais. Como conclusão, o presente estudo constatou que o processo de inclusão do aluno com o Transtorno do Espectro do Autismo, na sala regular, ainda é muito deficitário. A Escola para Todos ainda não inclui o aluno em sua inteireza. Faltam desde a adequação da estrutura física da escola à formação adequada dos professores para atender crianças e jovens com TEA, dentre outras crianças com ou sem deficiência.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo; Educação Infantil; Educação Inclusiva.

• INTRODUÇÃO

A presença de alunos com necessidades educacionais específicas nas classes regulares da Educação Básica, tem preocupado os profissionais da educação nos últimos anos, em especial, os professores que atuam nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O direito da pessoa à educação é garantido pela política educacional e independe da diversidade da população existente na escola. A Legislação Brasileira é clara e firme ao garantir “um atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades específicas, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), mas a maioria das escolas ainda carece de alguns ajustes para tal.

O processo de inclusão exige mudanças substanciais no interior da escola: seja na formação dos seus profissionais, principalmente o professor, seja na estrutura física, como também em suas práticas pedagógicas, objetivando atender com qualidade de ensino para todos os alunos que a procuram.

Durante minhas observações como Auxiliar de Educação Infantil (ADI), em uma creche da rede municipal da educação infantil, em Jaboatão dos Guararapes, tive a oportunidade de vivenciar o processo de inserção de uma criança de três anos de idade com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no espaço, que sequer estava adequado para atender as necessidades do mesmo, e tão pouco havia na escola profissionais que pudessem contribuir para a efetiva inclusão da criança, no sentido mais amplo possível. A criança tinha um profissional de apoio, que o auxiliava nas atividades de cuidar (voltados para auxiliar no banho, alimentação e soninho), mas não havia um plano pedagógico de inclusão para o real desenvolvimento da autonomia da criança.

Na busca de compreender um pouco mais o que é o Transtorno do Espectro do Autismo e, assim, tentar minimizar minhas inquietações durante minha vivência com essa criança de três anos de idade, esse artigo bibliográfico objetiva analisar as possibilidades de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo em sala de aula do ensino regular, verificando os principais fatores que impedem ou facilitam seu processo de ensino e aprendizagem. É objetivo também analisar os principais fatores que impedem o processo de inclusão e autonomia de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, bem como, através da bibliografia levantada, investigar os processos didáticos e metodológicos que contribuem para interação entre crianças sem deficiência e crianças com TEA.

• AUTISMO

O autismo está classificado, dentro do Transtorno Global do Desenvolvimento Humano (TGD), apesar da existência de uma literatura vasta sobre o tema, para a medicina. Os estudos sobre suas causas e feitos, ainda continuam. O psiquiatra e pesquisador austríaco Leo Kanner, em 1943, usou o termo autismo infantil em sua publicação intitulada “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Sabe-se que nos onze casos clínicos de crianças estudados por ele, foram observados determinados comportamentos em que os indivíduos apresentavam isolamento, rotinas repetitivas, repetição de frases e palavras, repetição pronominal e incapacidade de relacionar-se de forma usual com as pessoas. Esses aspectos podem ser observados desde o início da vida. As crianças observadas por Kanner apresentavam as características de isolamento, igualmente demonstrada pelos esquizofrênicos, dando a impressão de que elas estavam presas em si mesmas.

Desconhecendo a publicação da obra de Leo Kanner, em 1944, Asperger publicou “Psicopatia Autista” na qual “ênfatizou a natureza familiar do transtorno e ainda hipotetizou que os traços de personalidade da patologia eram primariamente transmitidos no sexo masculino” (BANDIM, 2011, p. 11). O trabalho de Asperger trouxe algumas diferenças quanto ao trabalho de Kanner em relação ao autismo. Para ele o autismo predomina entre meninos, enquanto as meninas eram menos afetadas, porém havia concordâncias quanto aos sintomas básicos descritos por Kanner.

Após os trabalhos de Kanner e Asperger, o autismo continuou a ser classificado como um tipo de psicose precoce. Em meados do século passado acreditou-se que o transtorno autista tinha origem em pais pouco responsáveis por seus filhos. Essa hipótese foi abandonada. Na década de 1970, segundo Bandim (2011, p. 12), as pesquisas de Ritvo passaram a “relacionar o autismo a um déficit cognitivo, considerando-o não mais uma psicose e sim um transtorno ligado ao desenvolvimento”.

Para Bandim (2011, p. 12) as pesquisas de Ritvo, já na década de 1970, não só trouxeram nova visão para a compreensão na conceituação do autismo, mas também no programa terapêutico, com um abandono, na maioria dos centros de excelência, das terapias de orientação psicanalítica, e ênfase nas abordagens pedagógicas e comportamentais, as quais se consolidam cada vez mais no Brasil e em outros centros reconhecidos na área de tratamento de crianças no TEA.

Bandim (2011, p. 14) informa ainda que na década de 1980, Lorna Wing trouxe importante contribuição para os estudos sobre o autismo. Para ela “o conceito de autismo em seu aspecto sintomatológico dependeria do comprometimento cognitivo, como também não seria considerado uma doença com características únicas”. Para Bandim as pesquisas de Wing concluem que:

o conjunto de sintomas do autismo poderia variar de graus mais leves e atípicos da síndrome até os casos emblemáticos e típicos descritos por Kanner, dependendo naturalmente do grau de comprometimento na esfera cognitiva. Dessa forma, os casos descritos por Kanner são atualmente considerados somente uma fração do “continuum autístico”, ou seja, casos típicos de uma doença cujos sintomas podem variar de gravidade de leves até casos mais severos e típicos do transtorno, com forte influência do nível de inteligência. (BANDIM, 2011, p. 14).

Assim, diante da comprovação de que as manifestações comportamentais dos autistas são variadas, heterogêneas e que há diferentes graus de acometimento, e provavelmente, múltiplos fatores etiológicos, surge o termo Transtorno do Espectro do Autista (TEA).

Para Riesgo (2013), o autismo é um transtorno complexo e abrangente do neurodesenvolvimento, composto por três principais manifestações: 1) déficit qualitativo da interação social e na comunicação; 2) padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados; e 3) um repertório restrito de interesses e atividades.

Entre as várias formas que o autismo se apresenta, devido à complexidade de todo o universo de problemas comportamentais e de desenvolvimento que podem estar presentes na pessoa com a síndrome, são variadas também as formas de intervenção. Teixeira (2015) informa que há uma frase comum que diz “no autismo cada caso é um caso diferente (TEIXEIRA, 2015, p. 24).

Para Goergen (2013, p. 29), o termo autismo permeia nossa literatura ora como generalização de um conjunto de sinais e sintomas, ora como um tipo específico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ou Transtorno Invasivo (pervasivo) do Desenvolvimento (TID) são terminologias para no-

minar o mesmo conjunto de sinais e sintomas (DSM - IV - TR, APA 2002). No DSM - 5 (lançado em 22 de maio de 2013), as subdivisões deixam de existir e todos ficam sob o guarda-chuva do TEA, no qual os níveis de comprometimento serão classificados como leve, moderado ou grave.

Entre os transtornos, as mais conhecidas são o Autismo e o Transtorno de Asperger. Riesgo traz uma contribuição sobre a diferença entre autismo e transtorno de Asperger. Para ele “o autista clássico não fala ou tem sérios problemas de linguagem, tendo deficiência intelectual em até dois terços dos casos. O Asperger tem a preservação da cognição e da linguagem. Entretanto sua linguagem é peculiar: pode ser ‘pedante’ e muito elaborada” (RIESGO, 2013, p. 55). O autor continua dizendo que autista é “aquele que vive seu próprio mundo” (RIESGO, 2013, p. 55), ao passo que Asperger é “aquele que vive no nosso mundo, do seu próprio modo” (RIESGO, 2013, p. 55).

O autismo pode ser identificado nos primeiros 30 meses de vida. Pouco antes dessa idade, em torno dos 24 meses, é possível que os pais identifiquem que há dificuldades no desenvolvimento de seu filho. Essas observações têm grande relevância, tendo em vista que o diagnóstico precoce beneficiará o desenvolvimento da criança e mobilizará os familiares para a busca de ajuda de profissionais.

Para Bandim ainda não se chegou “a um sintoma ou sinal que em medicina chamamos de patognomônico, isto é, que a sua presença implicaria obrigatoriamente no diagnóstico de uma doença, no caso em questão, o transtorno autista” (BANDIM, 2011, p. 31).

Para que uma criança nasça com TEA, não há causas específicas. Alguns autores citam a genética (TEIXEIRA, 2016; BANDIM, 2011; CUNHA, 2014), ou pode ter origem durante a gestação, quando a mãe foi acometida de doenças congênitas como a rubéola, encefalites, meningites e uso de drogas.

O termo espectro, como já foi dito, engloba pessoas muito diferentes com sintomas que variam em níveis de comprometimento. Duas áreas, no entanto, estão sempre prejudicadas: a comunicação social e comportamentos que são repetitivos e com foco em interesses restritos. A cartilha do Transtorno do Espectro do Autista traz relação de sinais de alerta para identificação da criança com TEA como, por exemplo,

- Não responder ou olhar quando é chamado pelo nome; ou quando o faz, essa resposta se dá mais lentamente do que o esperado.
- Não demonstra alegria ou animação quando os pais se aproximam;
- Fazer movimentos repetitivos com objetos ou com o próprio corpo (exemplo: balançar as mãos, girar em torno do próprio eixo, girar rodas de carrinhos, alinhar brinquedos, repetições de sons ou palavras).
- Diminuição ou ausência do sorriso social.
- Ter ausência ou diminuição de contato visual.
- Não compartilha interesses e/ou prazer.
- Tem dificuldade de imitar.

Teixeira (2016, p. 59) informa que a idade ideal para se iniciar uma intervenção é por volta dos dois anos de idade, mas não é bem assim que ocorre. Sabe-se das grandes diferenças econômicas e sociais existentes na realidade brasileira, dificultando o acesso às informações necessárias para um diagnóstico e tratamento precoce do TEA.

• TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA), EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR

Mesmo que se tenha passado por um longo período em que a pessoa com TEA tenha sido considerada um problema de interven-

ções clínicas, Schmidt diz que “diversas abordagens foram surgindo no cenário do autismo, caracterizando como abordagens terapêuticas, outras como filosofias ou até serviços de atenção” (SCHMIDT, 2013, p. 18). A década de 1980 traz avanços importantes para o estudo do autismo, tendo em vista que apontam para a importância da intervenção precoce para as crianças suspeitas e/ou diagnosticadas com TEA.

As mudanças de foco no tratamento do TEA ocorrem primeiramente nos Estados Unidos. O Brasil também compreende que o acesso à escola é um direito de todos e, para Schmidt “esse movimento inicia-se timidamente por meio de campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado” (SCHMIDT, 2013, p. 18). As legislações que se seguem após 1988 abordam o tema, definindo que as escolas se organizem com relação à aprendizagem das pessoas com deficiência, incluindo aí os autistas.

O direito de todos à educação, enquanto um direito social básico para a vida das pessoas está garantido na Constituição do Brasil (1988) quando afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

O Art. 205 da referida Constituição diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Ao afirmar que “a educação é direito de todos”, compreende-se que a escola, mais precisamente a educação escolar, estará aberta à aceitação das diferenças e a valorização/inclusão do indivíduo, independente de fatores físicos, psíquicos, sociais.

A Lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 4º diz que:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1996).

A Lei nº 12. 764 de 27 de 02 de 2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

Ao comentar a referida Lei, Cunha diz que:

A lei reafirma o ideário inclusivo, já visível na LDBEN nº 9.394/1996, e avança ao destacar que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais e que tem direito de estudar em escolas regulares, tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante e, quando necessário, com o apoio de um mediador especializado. Ficam definidas, também, sanções aos gestores que recusarem a matrícula do aluno com o espectro. (CUNHA, 2015, p. 137)

A promulgação dos direitos do ser humano à educação ainda não garante o acesso, a permanência e a qualidade do ensino a ser oferecido nas escolas, o que pode ser verificado através de estudos, a constatação em nossa prática diária em sala de aula, a necessidade de leis, decretos, portarias para que a Lei, mesmo há muito tempo sancionada seja efetivada. Nessa perspectiva, foi sancionada em 02 de janeiro de 2016, a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira da Inclusão. A LBI se propõe a “reformular toda a legislação brasileira, alteran-

do leis que não atendiam ao novo paradigma da pessoa com deficiência ou que simplesmente a excluía de seu escopo” (BRASIL, 2016).

O capítulo IV, Art. 27 da LBI, referente ao direito à educação diz que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2016).

A inclusão escolar tem como objetivo inserir, em um contexto social mais amplo, todos aqueles grupos ou populações marginalizadas historicamente, sem distinção de classe social, gênero, raça.

Incluir todos significa que crianças e adolescentes com variados graus de comprometimento social e cognitivo deverão frequentar escolas, objetivando diminuir o preconceito e estimular a socialização em ambientes comuns a todos.

Para Cunha (2015, p. 35) “o conceito de inclusão pressupõe que as práticas, os espaços e os modelos de ensino se adaptem ao aprendente”.

A pessoa com deficiência é um aluno com necessidades específicas, que demanda recursos e equipamentos para atender a sua condição, uma vez que a criança com TEA, conforme citado acima, convive com uma síndrome complexa que afeta importantes áreas do desenvolvimento humano, principalmente a comunicação, a socialização e o comportamento.

No aspecto educacional, a escola precisa incluí-la de forma integral. Para isso é necessário que todos aqueles que nela atuam es-

tenham envolvidos, desde os gestores, passando pela equipe pedagógica, professores e alunos.

O tratamento, em muitos casos, cede lugar à educação, que deverá ser desenvolvida em ambientes naturais, objetivando não apenas a presença de todos os alunos no mesmo local, mas a sua participação, sua aceitação e sua aprendizagem.

A escola, a partir da educação infantil, precisa incluir o aluno com TEA, planejando e adaptando o currículo do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e psicossocial. O professor precisa compreender como ocorrem as relações sociais, didáticas e metodológicas, para que a criança com TEA seja incluída em sua inteireza.

Cunha diz que:

Não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas. O nosso cotidiano é feito de coisas simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significantes, mais tornamos a experiência do aprendizado propícia. (CUNHA, 2015, p. 22).

E continua:

A leitura de mundo, como afirma Freire, precede a leitura da palavra. Isso ocorre na educação especial ou na educação regular. [...] não podemos incluir sem trazer para sala de aula a leitura de mundo do aprendente. (CUNHA, 2015, p. 22).

Conhecendo seu aluno, o professor deverá estabelecer prioridades para o atendimento escolar. Na etapa da avaliação ele definirá os passos a serem construídos com o aluno. São feitas entrevistas com a família e o conhecimento dos recursos pedagógicos disponíveis que precisam adequar-se às possibilidades do(s) aluno(s).

Cunha (2015, p. 61), informa ainda que o processo avaliativo responderá a questões como:

- quais exercícios podem ser utilizados para o desenvolvimento sensorial, cognitivo ou motor?
- Quais temas ou assuntos despertam maior interesse?
- Quais são suas maiores habilidades e dificuldades?
- A avaliação deve focar no próprio desenvolvimento do aluno: o que ele fazia o que ele faz e o que poderá fazer.

A mediação será o processo de intervenção/acompanhamento, em que o professor desafia seu aluno, motivando-o à aprendizagem. A Educação Infantil é uma das etapas da educação básica cuja responsabilidade no seu oferecimento à população é dos municípios.

O Art. 29 da Seção II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) diz que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

O Art. 30 especifica que ela pode ser oferecida em “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” e “pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”.

Para garantir o trabalho na pré-escola, o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014 - 2014 - 2024), entre as 20 metas estabelecidas para os 10 anos de sua vigência, em relação à Educação Infantil, garante universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mí-

nimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos, até o final da vigência do PNE.

E ainda reafirma/estabelece meta para a Educação Especial, reforçando o que já está previsto em legislações anteriores.

Meta 4 prevista no PNE (2014/2024): universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

A escola, a partir da educação infantil, precisa incluir o aluno com TEA, sempre em parceria com a família e, se possível, com profissionais especializados, ou seja, uma equipe multidisciplinar, de forma que se busque minimizar as dificuldades da criança, buscando sempre, como diz o Dr. César de Moraes na introdução da obra de Teixeira: “as famílias e os indivíduos com TEA devem batalhar por qualidade de vida e pela felicidade; o outro objetivo é a busca constante pela independência na vida adulta do portador”. (TEIXEIRA, 2016, p. 21).

A formação do educador e seu conhecimento a respeito do tema são essenciais para a identificação da síndrome e o trato com as questões pedagógicas. O papel do professor na pré-escola é fundamental. Através do seu planejamento deverá desenvolver uma estratégia educacional que minimize as dificuldades da criança de forma que ela possa se integrar e desenvolver de acordo com as possibilidades possíveis.

Para Teixeira (2016, p. 59), a precocidade do diagnóstico e do tratamento são fundamentais para ajudar no prognóstico e permi-

tir que a criança seja tratada desde a idade pré-escolar. Para Cunha (2015, p. 23) o “papel docente é fundamental, pois é no início da idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com clareza singularidades comportamentais”. Cunha informa ainda que a formação do educador e sua capacidade pedagógica são fundamentais. Para ele, é comum o aluno com autismo apresentar características marcantes que podem interferir na sua aprendizagem como: “déficit de atenção, a hiperatividade, as estereotipias e os comportamentos disruptivos”.

O professor precisará conhecer melhor seu aluno, seus afetos, seus interesses. Essa aproximação maior contribuirá para que ele vá definindo seu planejamento, seu trabalho de intervenção.

Bandim (2011, p. 49) diz que

No ensino do aluno com espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno. (BANDIM, 2011, p. 49).

O mesmo autor informa ainda que a idade ideal para iniciar uma intervenção é por volta dos dois anos de idade, mas não é bem assim que ocorre. Enquanto nos Estados Unidos o diagnóstico é feito em torno dos três anos, “no Brasil os indivíduos são diagnosticados por volta dos oito anos de idade e acabam tendo um prognóstico muito pior” (TEIXEIRA, 2015, p. 20). Essa desinformação dos adultos, pais e profissionais da medicina e da educação pode acarretar transtornos na vida da criança com TEA, que persistindo, podem

condenar a criança a viver em um mundo que não consegue compreender. Nesse caso, podem crescer frustradas e responder ao mundo com gritos e agressões. Muitas vezes se auto agredem e machucam-se para descarregar sua frustração em não ser compreendido. Daí ser necessário identificar e interferir o mais cedo possível na existência do déficit.

Fica explícita assim, a responsabilidade da escola e dos profissionais que ali trabalham no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista, quando os estudos apontam que os problemas da referida síndrome podem ser minimizados se tratados e diagnosticadas precocemente. A escola poderá ser um desses espaços nessa identificação. Para Cunha (2015, p. 23) o “papel docente é fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com clareza singularidades comportamentais”.

• INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA

Apesar do interesse e cuidado da professora quanto à questão da inclusão escolar, era notável que não havia um trabalho de inclusão, de maneira mais ampla, para que a criança se desenvolvesse de forma mais integral, a atenção estava mais voltada, para o cuidar. Para Cunha (2015, p. 35) “o conceito de inclusão pressupõe que as práticas, os espaços e os modelos de ensino se adaptem ao aprendente”.

A pessoa com deficiência é um aluno com necessidades específicas, que demanda recursos e equipamentos para atender a sua condição, uma vez que a criança com TEA, conforme citado acima, convive com uma síndrome complexa que afeta importantes áreas do desenvolvimento humano, principalmente a comunicação, a socialização e o comportamento.

No aspecto educacional, a escola precisa incluí-la de forma integral. A inclusão escolar tem como objetivo inserir, em um contexto social mais amplo, todos aqueles grupos ou populações marginalizadas historicamente, sem distinção de classe social, gênero, raça.

Incluir todos significa que crianças e adolescentes com variados graus de comprometimento social e cognitivo deverão frequentar escolas, objetivando diminuir o preconceito e estimular a socialização em ambientes comuns a todos.

Vale salientar que na sala havia um profissional de apoio à criança, mas que não havia um trabalho integrado entre este e a professora da sala regular, conforme já citado neste trabalho, as questões voltavam-se mais no cuidar (alimentação e higiene pessoal). A Lei nº 12.764 de 27 de 02 de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, entre as suas diretrizes, diz que “a pessoa com transtorno do espectro autista [...] tem direito de estudar em escolas regulares, tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante e, quando necessário, com o apoio de um mediador especializado”. (BRASIL, 2012).

A referida lei garante ao professor a presença de outro profissional em sua sala de aula de forma a atender com qualidade a pessoa com TEA. Faz-se necessário as devidas adequações por parte dos gestores às legislações vigentes. Quanto às metodologias e conteúdos a serem trabalhados, Bandim diz que:

No ensino do aluno com espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Entretanto, o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar. Afinal, a escola necessita se relacionar

com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno. (BANDIM, 2011, p. 49).

Cunha (2015, p. 22) traz outras contribuições e diz que:

Não precisamos de esquemas complexos ou mirabolantes para aplicar ideias pedagógicas. O nosso cotidiano é feito de coisas simples. Quanto mais associamos a prática escolar a conteúdos significantes, mais tornamos a experiência do aprendizado propícia. (CUNHA, 2015, p. 22).

E continua:

A leitura de mundo, como afirma Freire, precede a leitura da palavra. Isso ocorre na educação especial ou na educação regular. [...] não podemos incluir sem trazer para sala de aula a leitura de mundo do aprendente. (CUNHA, 2015, p. 22)

Nesse sentido, fica clara a ausência de um trabalho coletivo entre a escola e a família, bem como a pouca autonomia da professora. Como dissemos acima, a escola, a partir da educação infantil, precisa incluir o aluno com TEA, sempre em parceria com a família e, se possível, com o auxílio externo de profissionais especializados, ou seja, uma equipe multidisciplinar, de forma que se busque minimizar as dificuldades da criança. Para isso será fundamental uma sólida formação do professor, principalmente nessa etapa da escolarização e desenvolvimento integral da criança.

• **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em se tratando de pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo, o desafio para a escola toma proporções amplas, tendo em

vista que a manifestação dos comportamentos estereotipados por parte dos alunos é um dos aspectos que assume maior relevo no âmbito social, tornando-se um desafio para os que convivem com a criança.

A experiência vivenciada, nessa sala regular de ensino, antes da pandemia, foi um processo necessário para minha formação profissional. O fato de vivenciar na prática a integração de crianças com TEA em sala de aula regular, só nos mostra que o processo de inclusão escolar ainda está aquém do que de fato as crianças com deficiências precisam, não significando que elas foram incluídas, pois para isso as oportunidades de aprendizagem precisariam ser iguais para todos.

Segundo Cunha (2014) o fato de estarem integradas, não significa que estão incluídas: “o conceito de inclusão pressupõe que as práticas, os espaços e os modelos de ensino se adaptem ao aprendente” (CUNHA, 2014, p. 35). É também importante que todos que fazem a escola estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Cunha informa ainda que a formação do educador e sua capacidade pedagógica são fundamentais.

Como pensar no sucesso desses alunos se nem o professor nem a coordenação pedagógica sabem como proceder com os alunos com TEA? Para Cunha, a formação do educador e sua capacidade pedagógica são fundamentais, pois juntos podem encontrar “caminhos” que facilitem a aprendizagem. Acreditamos que as oportunidades de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo aumentarão quando as pessoas souberem mais a respeito da síndrome, de modo especial os profissionais da área da educação.

Segundo Cunha (2014) a escola a partir da educação infantil, precisa incluir o aluno com TEA, planejando suas ações para os alunos que chegam necessitando de um novo ritmo de ensino e oportunizando ao seu corpo docente uma formação continuada que possa atender com qualidade todos os seus alunos, indistintamente.

• REFERÊNCIAS

BANDIM, J. M.. **Autismo**: uma abordagem prática. Recife: Bagaço, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Arquivo Nacional. Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. 2012.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

_____. **Lei nº 13.005/2014**, Plano Nacional de Educação - PNE-2014/2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

_____. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

GOERGEN, M. Sonia. Sobre o diagnóstico em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): considerações introdutórias à temática.

In: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

RIESGO, Rudimar. Neuropediatria, Autismo e Educação. In: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. 1. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.

Capítulo 9

DIAGNÓSTICO DA INFRAESTRUTURA FÍSICA ESCOLAR AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

Camila Elidia Messias dos Santos²

Vera Lucia Messias Fialho Capellini³

¹ Este estudo consiste em um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: desafios da escola frente ao aluno Público-Alvo da Educação Especial” (SANTOS, 2019).

² Graduada em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP). Doutoranda e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Bauru). Membro do Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” (CNPq). Áreas de atuação: Educação especial, inclusão escolar, psicologia escolar, aprendizagem e ensino. E-mail: camila.messias@unesp.br

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Doutora e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado na Universidade de Alcalá-Espanha. Líder do Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” (CNPq). Áreas de atuação: Formação inicial e continuada de professores, prática de ensino, inclusão escolar e avaliação educacional. E-mail: vera.capellini@unesp.br

RESUMO

Objetivou-se descrever e analisar as condições de infraestrutura física de uma escola pública de Ensino Fundamental para os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Trata-se de um estudo qualitativo do tipo descritivo, com delineamento de pesquisa de campo. Participou do estudo a diretora de uma escola municipal de Ensino Fundamental. Para a coleta de dados foram utilizados: a) Roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar e, b) Roteiro de entrevista semiestruturada. Os dados do roteiro de observação foram organizados por meio de frequência relativa e classificado conforme a pontuação geral e os dados da entrevista serviram para amparar as análises. Como resultado, verificou-se discordância quanto à adequabilidade da infraestrutura física escolar aos alunos PAEE entre a avaliação realizada pela diretora e por meio do roteiro, principalmente nas categorias: acesso de entrada e sala de aula. Portanto, ainda são necessárias adaptações ao contexto escolar com vistas a viabilizar a inclusão escolar de todos seus alunos.

Palavras-chave: Acessibilidade; Educação Especial; Inclusão; Escolas; Barreiras Arquitetônicas.

• INTRODUÇÃO

Assegurar o processo de ensino e aprendizagem é um dos maiores desafios da educação, pois exige a integração de diversos fatores e variáveis que os condicionam. Tal objetivo se tornou ainda mais complexo com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reiterou a garantia de sistemas educacionais inclusivos, que assegurem o direito de todos à educação, em especial àqueles considerados público-alvo da Educação Especial⁴ (PAEE) (SABIA, SORDI, 2021; SANTOS, CAPELLINI, 2021) nas escolas comuns do ensino regular, ainda que fossem necessárias adaptações.

Contudo, como a maioria dos espaços escolares não foram projetados para o recebimento desses estudantes, esses tiveram de ser reorganizados visando a sua inclusão social e o atendimento às suas necessidades como condição imprescindível para a aprendizagem bem-sucedida (SILVA FILHO, KASSAR, 2019), abarcando desde a infraestrutura física escolar favorável, materiais didáticos, equipamentos, recursos pedagógicos, entre outros aspectos que precisam estar em condições adequadas para o seu uso e funcionalidade (TEIXEIRA, FERNANDES, BERNARDES, 2016).

Dentre esses aspectos, a questão de infraestrutura escolar ganhou prioridade na área educacional como uma das metas e estratégias do Plano Nacional da Educação (PNE) (UNESCO, 2019), referida como uma das condições basilares para a inclusão educacional (BASEI, CAVASANI, 2015). Na avaliação dos componentes da qualidade das escolas públicas, esse item é o menos valorizado e seu peso passa quase despercebido no processo de qualificação da escola (SABIA, SORDI, 2021).

⁴ De acordo com o Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011, considera-se Público-Alvo da Educação Especial às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

A rede municipal é responsável por aproximadamente metade (48,4%) das matrículas da educação básica, com atendimento de 675.677 estudantes PAEE incluídos em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2021). Porém, muitos são os dificultadores encontrados nas escolas brasileiras em relação às condições de infraestrutura física, que frequentemente limitam a utilização dos alunos que requerem atendimento as suas singularidades (EVANGELO, 2014; MÉDICE *et al.*, 2015; MONTEIRO, SILVA, 2015; SABIA, SORDI, 2021; SANTOS, 2019; SILVA FILHO, KASSAR, 2019).

Paulino, Côrrea e Manzini (2008) ao desenvolverem um estudo com o objetivo de avaliar a acessibilidade física em 9 escolas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior de São Paulo, identificaram que nenhuma das escolas avaliadas tinham em suas dependências: bebedouro adaptado, reserva de vagas para pessoas com deficiência nas arquibancadas ou balcão de atendimento na secretaria na altura adequada. Em outro estudo, objetivando avaliar as condições físicas de acessibilidade de 18 Escolas Municipais de Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista, Manzini e Correia (2008) realizaram a avaliação da acessibilidade nos caminhos comumente utilizados pelos alunos. Dentre os resultados, os espaços interiores e os acessos de entrada à escola receberam as maiores pontuações, porém, algumas condições precisam ser melhor projetadas como, por exemplo, banheiros e bebedouros adaptados, remoção de degraus e pisos lisos.

No Estado de Santa Catarina, Gallo, Orso e Fiório (2011), objetivando analisar a acessibilidade das pessoas com deficiência física em 27 escolas, utilizaram um protocolo com questões sobre acessibilidade, espaço físico, mobiliário e edificações. Os resultados apontaram que nenhuma das escolas analisadas estavam adaptadas em todos os itens avaliados, sendo que 17 delas não dispunham de rampas de acesso, em 16 faltavam bebedouros adaptados, 14 não ti-

nham banheiros adaptados e, em todas faltavam sinalização para deficientes físicos.

Costa e Silva Junior (2014) ao analisarem escolas públicas estaduais de Ensino Médio do sul da Bahia, construídas seguindo o projeto arquitetônico do governo do Estado. Os aspectos observados foram: 1) acesso à escola; 2) corredores; 3) rampas; 4) salas (de aula, informática, arte, vídeo, grêmio estudantil e laboratório de ciências); 5) salas administrativas; 6) biblioteca; 7) auditório; 8) sanitários e, 9) quadra de esportes. Os autores concluíram que nesses espaços há uma inclusão excludente, devido a poucos dispositivos de acessibilidade e o excesso de dispositivos de segurança patrimonial na arquitetura das edificações escolares analisadas.

O estudo de Médice *et al.* (2015) teve como objetivo identificar e descrever as barreiras arquitetônicas de 14 escolas municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo, a partir da utilização de um protocolo padronizado para mapear as condições arquitetônicas de acesso. Os resultados demonstram que em 100% das escolas faltavam piso antiderrapante, tátil de alerta e direcional nos diversos setores analisados; os acessos, rampas e escadas não apresentavam guias e balizamentos; as dimensões, a empunhadura e o deslizamento dos corrimões eram inadequados, não possuíam mobiliário externo, como bebedouros e balcões de atendimento adaptados e bibliotecas adaptadas.

Com o objetivo analisar a acessibilidade arquitetônica em escolas públicas, sob a perspectiva do cumprimento de direitos humanos fundamentais, como o reconhecimento como pessoa, o recebimento de instrução/educação, a liberdade de locomoção e a segurança pessoal, entre outros. Silva Filho e Kassar (2019) visitaram as escolas que compõem a rede pública de ensino de um município do estado de Mato Grosso do Sul, que receberam adequações arquite-

tônicas visando a acessibilidade. Os autores constataram que 16 das 17 escolas que receberam adaptações para o atendimento aos alunos PAEE continuavam com um conjunto de espaços fora dos padrões propostos pelas normas técnicas que, em sua maioria, inviabilizavam o seu uso.

Tendo em vista os estudos supracitados, sublinha-se que poucas são as escolas que têm apresentado infraestrutura adequada e congruente aos propósitos de uma educação de qualidade (SOARES NETO *et al.*, 2013), sendo constantemente comprovados obstáculos e barreiras nos mais variados espaços escolares, o que demanda a necessidade de não só adaptar as condições de acesso de entrada ao interior dessas edificações, tais como ruas, calçadas e estacionamentos, mas também de eliminar o máximo de barreiras que dificultam a circulação das pessoas (MORAES, 2007).

A inclusão escolar não envolve apenas as práticas pedagógicas. Um ensino de qualidade exige que a prática docente não seja dissociada de sua organização escolar, com infraestrutura física operacional compatível, dado que as condições precárias escolares comprometem tanto o ensino quanto a aprendizagem dos alunos (SÁTYRO, SOARES, 2007; SÁ, WERLE, 2022; SOARES NETO *et al.*, 2013; TOMAZ, SILVA, 2017). Portanto, torna-se primordial que as escolas públicas disponham de condições de trabalho e infraestrutura física adequadas ao desenvolvimento das diferenças de aprendizagem de seus alunos (SÁ, WERLE, 2022; SABIA, SORDI, 2021).

Assim sendo, ações, projetos e iniciativas têm sido desenvolvidos com vistas a garantir a construção de espaços escolares que atendam as especificidades educacionais de todos os alunos, de acordo com o Desenho Universal. Esse tipo de modelo também denominado “Desenho para Todos” tem como finalidade simplificar a vida de pessoas com ou sem deficiência, independentemente da ida-

de, estatura ou capacidade, ao criar produtos, estruturas, mobiliários, equipamentos, comunicação/informação e edificações que permitam a equiparação de oportunidades para que todos possam participar plenamente da vida em sociedade com autonomia, independência e segurança (INSTITUTO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO, 2014).

O Ministério da Educação também elaborou o documento o “Manual de acessibilidade espacial para escolas “O direito à escola acessível!”, com o propósito de subsidiar os sistemas de ensino na implementação de políticas públicas de promoção da acessibilidade, visando favorecer a adequação arquitetônica, dos mobiliários e da sinalização (BRASIL, 2009) e vem ofertando apoio técnico e financeiro para adequações arquitetônicas dos prédios escolares e para a produção e distribuição dos recursos materiais didáticos e paradidáticos que possibilitam o acesso ao currículo aos estudantes PAEE (BRASIL, 2011).

Portanto, sob a condição de que a inclusão escolar ainda é um processo a ser vencido e que demanda responsabilidade compartilhada entre todos os membros da comunidade escolar para a construção da qualidade educacional, ressaltando a importância de estudos multidisciplinares sobre a inclusão escolar, inclusive a dimensão da infraestrutura física escolar, que muitas vezes ainda é deixada à parte como condição elementar desse processo (SÁ, WERLE, 2017). Assim sendo, este estudo objetivou descrever e analisar as condições de infraestrutura física de uma escola pública de Ensino Fundamental para os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

- **Aspectos éticos**

A presente pesquisa faz parte da dissertação de mestrado intitulada: “**Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: desafios**

da escola frente ao aluno público-alvo da educação especial” (SANTOS, 2019) e do macroprojeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas públicas da comarca de Bauru” (CAPELLINI, 2018), subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp, processo 2015/22397-5), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, da Faculdade de Ciências, da UNESP, campus Bauru/SP, com o protocolo CAAE: 57741416.7.0000.5398, sob o número do parecer 1.817.954 e pela Secretaria Municipal da Educação (SME) da cidade. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONEP, 2012).

• PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho ampara-se, metodologicamente, em um estudo qualitativo do tipo descritivo. O delineamento utilizado foi a pesquisa de campo e uso de entrevistas semiestruturadas para compreender suas representações do que acontece em sua realidade (COZBY, 2003).

• Participantes e local

Participou do estudo a diretora de uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

A escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, considerada de médio porte, localizava-se em zona afastada ao centro da cidade e atendia aproximadamente 600 alunos de bairros próximos, sendo oi-

to deles alunos PAEE. Possuía 28 funcionários e suas dependências eram compostas por dez salas de aula comuns e uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM) por período, laboratório de informática, sala de artes, sala áudio visual, duas salas de reforço, sala dos professores, sala da coordenação, sala da diretoria, secretaria, biblioteca, quadra de esportes coberta com banheiro adaptado, pátio com palco adaptado, banheiro adaptado, banheiro infantil, parque infantil, cozinha, refeitório, despensa, almoxarifado, lavanderia, banheiro e copa para funcionários.

Instrumentos de coleta de dados

1. *Roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar* (SANTOS, 2019) foi adaptado do *Inventário de observação em creches de Mendes* (2002). O roteiro é constituído por questões para caracterização do contexto escolar, como: data de inauguração da escola, número total de alunos, de alunos PAEE, de classes, de funcionários e de docentes e 34 itens estruturados, divididos em cinco subitens: acesso de entrada, sala de aula, banheiro, refeitório e outros recursos para avaliação da escola. No entanto, os dados referentes ao banheiro foram descartados por considerar que na escola de Ensino Fundamental não havia necessidade de adaptação das dimensões das pias e vasos sanitários ao tamanho das crianças.

2. *Roteiro de entrevista semiestruturada* trata-se de um roteiro composto por duas questões, com o objetivo de conhecer como o diretor escolar avalia as condições do espaço físico escolar e quais as possíveis melhorias para o contexto (SANTOS, 2019).

Procedimentos de coleta dados

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, estabeleceu-se o contato junto à Secretaria Municipal de Educação (SME)

da cidade, para definição do dia da coleta de dados e aviso prévio à direção da escola.

A coleta de dados foi realizada em uma única visita, com duração de aproximadamente 40 minutos. Depois da apresentação da pesquisa e dos seus objetivos, a diretora da escola foi convidada a colaborar, respondendo a entrevista. A entrevista foi realizada de forma individual, na própria sala da diretora, com as respostas gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise

Em seguida, a diretora apresentou a escola à pesquisadora que analisou *in loco* as condições da infraestrutura física da escola, com captura de imagens do local e preenchimento do *Roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar*.

Procedimento de análise de dados

Para análise do *roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar*, o valor de meio ponto (0,5) a dois (2,0) foi atribuído a cada item das categorias de análise, totalizando dez pontos por categoria. A Tabela 1 apresenta o valor atribuído a cada item das categorias de análise, conforme sua relevância. Após a soma dos resultados obtidos em cada categoria, o *score* total foi dividido pelo número de categorias analisadas ($n=4$). Para atribuição da nota geral para a escola, seguiu-se a classificação correspondente, sendo: de 0 a 5 – INADEQUADA, de 5,1 a 7,9 – PARCIALMENTE ADEQUADA e de 8,0 a 10 – ADEQUADA.

As entrevistas realizadas foram transcritas integralmente e serviram para amparar as análises por meio de recortes ou elementos presentes nas narrativas da diretora.

Tabela 1 - Pontuações de cada item das categorias do “Roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar”.

CATEGORIAS DE ANÁLISE				
Item	ACESSO	SALA DE AULA	REFEITÓRIO	OUTROS RECURSOS
1	Percursos sinalizados	Sala arejada	Tamanho de mesas e cadeiras	Atividades desenhadas no chão
2	Sinalização em Braille/LIBRAS	Iluminação	Distância entre os móveis	Cartazes ou murais com trabalhos
3	Percursos iluminados	Baixo nível de ruído	Número de crianças por mesa	Palco
4	Percursos livres de obstáculos	Dimensão das salas	Utensílios em bom estado de conservação	Sala de vídeo
5	Acesso externo adequado	Áreas definidas por tapetes e capachos	Necessidade de a criança esperar a mesa	Biblioteca
6	Piso tátil	Tamanho e disposição dos móveis		Elevador
7	Piso antiderrapante	Diversidade de materiais		Atividades diferenciadas
8	Proximidade da equipe gestora	Equipamentos necessários para alunos PAEE		Parquinho

Fonte: Elaborada pela autora com a pontuação sugerida pela autora do instrumento (MENDES, 2002).

• RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do *Roteiro de observação do espaço físico e recursos inclusivos do contexto escolar* foram analisados de acordo com as categorias estabelecidas: acesso de entrada, sala de aula, refeitório e outros recursos. Os critérios utilizados para a pontuação dos itens seguiram as orientações para a eliminação das barreiras e garantia de acesso a todos os alunos do *Manual de acessibilidade espacial para escolas: O direito à escola acessível* (BRASIL, 2009). Contudo, salienta-se que por se tratar de um instrumento com questões estruturadas e interpretação subjetiva, a depender da experiência do avaliador, pode ser que decorram diferenças na interpretação dos itens.

Apesar disso, a análise realizada *in loco* por um avaliador externo a escola, possibilitou averiguar a adequabilidade de cada categoria no atendimento às necessidades dos estudantes PAEE, com um diagnóstico mais pormenorizado da infraestrutura escolar, ao invés da avaliação geral realizada pela diretora. As análises das avaliações realizadas sobre a infraestrutura escolar encontram-se detalhadas a seguir.

• Acesso de entrada

No acesso de entrada, foram itens de análise: 1) percursos sinalizados, 2) sinalização em Braille/LIBRAS, 3) percursos iluminados, 4) percursos livres de obstáculos, 5) acesso externo adequado, 6) piso tátil, 7) piso antiderrapante e 8) proximidade de acesso à equipe gestora.

A escola apresentava acesso externo adequado com rua asfaltada, faixa de pedestre, parada de ônibus próximo, calçada pavimentada, sem buracos, degraus e/ou obstáculos e guia rebaixa-

da para alunos com deficiência, como prevista nos dispositivos legais (ABNT, 2015; BRASIL, 2009). Os percursos eram iluminados apresentando boa claridade em seu interior e os corredores eram livres de obstáculos e com proximidade de acesso à equipe gestora, garantindo rápido contato com os profissionais das salas de atendimento ao público, como a secretaria, a direção e a coordenação pedagógica.

No entanto, a escola não dispunha de percursos sinalizados, sinalização em Braille/LIBRAS, piso tátil e piso antiderrapante. Conforme as normas técnicas brasileiras, as escolas devem dispor de condições de informação e sinalização para garantir uma adequada orientação aos estudantes (ABNT, 2015), tais como placas indicativas para orientação de saídas, escadas, rampas, identificação em letras grandes, com contraste de cor e relevo junto às portas dos diferentes ambientes para indicar a que atividades se destinam e contraste de cor entre piso, parede e portas, para facilitar a orientação das pessoas (BRASIL, 2009; SASSAKI, 2009), o que não foi identificado na presente escola, reiterando os achados da literatura sobre a escassez de sinalização para as pessoas com deficiência como um dos problemas mais comuns existentes nas escolas do país (GALLO, ORSO, FIÓRIO, 2011; BASEI, CAVASINI, 2015; SANTOS, CAPPELLINI, 2021). Por outro lado, quando as escolas possuem linhas-guias, elas se encontram apenas em parte dos caminhos observados (CORRÊA, MANZINI, 2012).

No que concerne a falta de piso antiderrapante, a escola analisada demanda ainda maior atenção, pois embora o portão de entrada dos alunos possua rampa de acesso e corrimão, a rampa era íngreme e constituída de piso liso e escorregadio, o que pode prejudicar não só os alunos com deficiência, como também ocasionar acidente aos demais alunos, devido aos problemas relacionados

a pavimentação lisa, principalmente quando molhado (CORRÊA, MANZINI, 2012). Sugere-se a adequação com piso antiderrapante na rampa de entrada como condição de melhoria para todos os alunos. Esse problema também foi identificado por Médice *et al.* (2015), ao analisar 14 escolas municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal, os autores identificaram que nenhuma das escolas tinha piso antiderrapante, tátil de alerta e direcional nos diversos setores analisados.

Em contrapartida, pode-se identificar que a diretora da escola considerava toda infraestrutura escolar adequada, conforme observado em seu discurso.

Olha... por enquanto não. Pelo que eu percebo está muito bem adequado aqui na escola, porque assim, eu assumi essa escola agora em fevereiro, em janeiro na verdade, eu vim para cá. Agora que eu também vivenciei tudo aqui na escola, andei pela escola e vi tudo, para mim eu acho que já tá tudo adequado (DIRETORA DA ESCOLA, 2017).

O discurso destaca um conhecimento ainda inicial da diretora sobre inclusão escolar e barreiras de acessibilidade, pois a diretora identificou caminhos de superfície acessível dentro do espaço físico da escola e considerou a escola adequada devido à falta de barreiras arquitetônicas. Porém, a escola possuía outros tipos de barreiras, como na dimensão comunicacional, devido a inexistência de sinalização em Braille e LIBRAS e faixas indicativas em alto contraste e com uso de letras em tamanho ampliado (SASSAKI, 2009), prejudicando o recebimento informações aos alunos que possuem algum tipo deficiência. Assim, por não atender a quatro dos oito itens avaliados, o acesso de entrada recebeu a menor pontuação, como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Análise do acesso de entrada

ACESSO DE ENTRADA	
Itens avaliados	Pontuação
Percursos sinalizados	0
Sinalização em Braille/LIBRAS	0
Percursos iluminados	0.5
Percursos livres de obstáculos	1.5
Acesso externo adequado	1.5
Piso tátil	0
Piso antiderrapante	0
Proximidade de acesso à equipe gestora	0.5
Total	4.0

Fonte: Elaborado pelas autoras.

• Sala de aula

Na sala de aula foram itens de análise: 1) Sala arejada, 2) Iluminação, 3) Baixo nível de ruído, 4) Dimensão das salas, 5) Áreas definidas por tapetes e capachos, 6) Tamanho e disposição dos móveis, 7) Diversidade de materiais e 8) Equipamentos necessários para alunos PAEE.

As salas de aula da escola eram arejadas, com janelas amplas e dois ventiladores de teto e um central, com porta localizada em corredor aberto, possibilitando a circulação de ar e boa iluminação (BRASIL, 2009; SASSAKI, 2009). O tamanho e a disposição dos móveis estavam adequados ao tamanho, à faixa etária das crianças e a configuração possível com o número de carteiras. Destaca-se que a escola possuía mobiliário adequado à faixa etária das crianças (BRASIL, 2009), sendo em tamanho menor para os alunos do primeiro ano, o que nem sempre ocorre.

Para o critério de análise da diversidade de materiais para os alunos e equipamentos necessários para os alunos PAEE, a avaliação foi realizada com base na resposta do diretor, dado que não seria possível listar todos os materiais disponíveis. Foram ressaltados pela diretora a diversidade de materiais de diferentes formas, cores e tamanhos, para distintas utilizações como lego, ursos de pelúcia, bonecas, fantasias, jogos didáticos, além de material para aulas específicas, como corpo humano em PVC, material dourado, formas geométricas e outros equipamentos necessários etc. Mais especificamente aos alunos PAEE, destacou-se os computadores, impressora comum, impressora multifuncional, lupas, jogos em Braille, materiais em Braille e LIBRAS, *softwares* diversos, bola com guizo, entre outros recursos, conforme estabelecido em leis (BRASIL, 2008; 2011).

Em compensação, por não possuírem áreas definidas por tapetes e/ou capachos, as áreas da escola estavam adequadas, uma vez que esses itens podem ser um empecilho para alunos ou outras pessoas que circulam pela escola, que podem tropeçar, cair e machucar-se (MANZINI; CORRÊA, 2008).

Como pontos negativos, o ambiente escolar não possuía baixo ruído, pois os barulhos externos como o do pátio e de outras turmas se sobressaíam ao da sala de aula. Entre os motivos identificados na escola, a realização de recreios fracionados por ano escolar, que ocasionam barulhos no horário das aulas, devido ao número elevado de alunos matriculados que não estavam sendo comportados no pátio ao mesmo tempo. Esse dado corrobora o número de alunos observados em sala de aula, evidenciando o quanto a escola está sobrecarregada com a quantidade de estudantes matriculados. Entretanto, considerando que o ruído pode prejudicar as atividades nas salas de aula, é imprescindível que esses espaços atendam às exigências básicas de conforto térmico (CALADO, 2006).

Na dimensão das salas, o tamanho foi insuficiente ao número de alunos que comportam, uma vez que a distância entre os mó-

veis impossibilitava a circulação dos alunos e também a diversidade de arranjo dos móveis. Dentre as principais carências existentes no contexto escolar, o tamanho inadequado de sala de aula e número elevado de alunos se sobreexcedem (SÁTYRO, SOARES, 2007). Esse dado é reiterado por Sá e Werle (2022) ao afirmarem que o aumento no número de vagas tem se destacado como prioridade, em detrimento de determinados arranjos dos móveis inviabilizarem a realização de algumas atividades. A pontuação recebida em cada item de análise da sala de aula pode ser observada na Tabela 3.

Tabela 3 - Análise da sala de aula

SALA DE AULA	
Itens avaliados	Pontuação
Sala arejada	1.0
Iluminada	1.0
Baixo nível de ruído	0
Dimensão da sala	0
Tapetes e capachos	1.0
Tamanho e disposição dos móveis	1.0
Diversidade de materiais	2.0
Equipamentos necessários para alunos PAEE	2.0
Total	8.0

Fonte: Elaborado pelas autoras.

• Refeitório

No refeitório foram itens de análise: 1) tamanho de mesas e cadeiras, 2) distância entre os móveis, 3) número de crianças por mesa, 4) utensílios em bom estado de conservação e 5) necessidade da criança esperar a mesa.

Ao contrário da maioria das escolas, onde a refeição é realizada no próprio pátio, a escola analisada possuía refeitório em local fechado, agregado a cozinha, incluindo portas e janelas com grade de proteção. O balcão de atendimento era adaptado aos alunos com deficiência e os funcionários utilizavam equipamentos para higiene (toucas e avental).

O tamanho das mesas e cadeiras eram adequados ao tamanho dos alunos, pois possuíam dimensões que permitiam seu uso com conforto. A mesa não possuía cadeiras fixas que impediavam a aproximação de uma cadeira de rodas ou a possível circulação e manobra de cadeira de rodas entre as mesas do refeitório (BRASIL, 2009). A literatura sugere como distância ideal entre as mesas 1,20m, com disposição em forma ortogonal (CALADO, 2006) que se interceptam ou se posicionam em ângulo reto, como identificado na presente escola.

Por outro lado, Evangelo (2014) com o objetivo de avaliar a acessibilidade e mobilidade arquitetônica em escolas públicas de Ensino Fundamental de Viçosa-MG, realizou observações *in loco* de três escolas que possuíam alunos com deficiência, consideradas acessíveis pela Secretaria de Educação ou pelos seus dirigentes. Entre os itens avaliados nas três escolas, somente uma possuía refeitório com dimensões satisfatórias para o uso das crianças, pois os espaços eram considerados pequenos para a quantidade de crianças ou suas mesas e cadeiras eram muito altas, corroborando com o estudo, caso a escola não optasse por fracionar o horário do intervalo.

Dadas as condições da escola, o número de crianças por mesa foi satisfatório para se acomodar com distância que permitia a movimentação livre dos braços para realizar a refeição. Sobre esse aspecto, na elaboração do projeto arquitetônico acessível, Evangelo (2014) salienta a necessidade de se preocupar com a quantidade de usuários que vão utilizar os ambientes, considerando que esse número pode vir a aumentar com o tempo. Portanto, o planejamento deve

considerar o aumento no número de alunos ao longo dos anos, tendo como hipótese de que as escolas, em especial as públicas, poderão não sofrer modificações de acordo com a chegada da grande variabilidade de alunos que poderão vir a utilizá-la, com outras necessidades não existentes até o momento.

Os utensílios, embora de plástico para não causar acidentes entre os alunos, foram considerados em bom estado de conservação, pois não estavam deteriorados, quebrados ou sujos. Apesar da escola não dispor, no momento da coleta de dados, de alunos com comprometimento físico significativo, todas as escolas devem atentar-se às necessidades de seus alunos com o objetivo de ofertar, sempre que necessário, os utensílios com adaptações, como por exemplo, colheres com cabo angulado, prato com fixador em ventosa, copo com duas alças, entre outros tipos de tecnologias assistivas (CALADO, 2006) oportunizando ao aluno com deficiência melhores condições de independência na hora de se alimentar. As pontuações de cada item avaliado no refeitório encontram-se detalhadas na Tabela 4.

Tabela 4 - Análise do Refeitório

REFEITÓRIO	
Itens avaliados	Pontuação
Tamanho de mesas e cadeiras	2.0
Distância entre os móveis	2.0
Número de crianças por mesa	2.0
Utensílios em bom estado de conservação	2.0
Necessidade de a criança esperar a mesa	2.0
Tamanho de mesas e cadeiras	2.0
Distância entre os móveis	2.0
Número de crianças por mesa	2.0
Total	10

Fonte: Elaborado pelas autoras.

- **Outros recursos**

Outros recursos que foram itens de análise: 1) atividades desenhadas no chão, 2) cartazes ou murais com trabalhos, 3) palco, 4) sala de vídeo, 5) biblioteca, 6) elevador, 7) atividades diferenciadas e 8) parquinho.

Dos itens pontuados, foram encontradas atividades desenvolvidas pelos alunos em cartazes e nos murais das escolas, demonstrando a divulgação de projetos e grêmio estudantil. Constata-se que o pátio tem sido um lugar de valorização da escola, tanto para informação como para socialização de alunos, o que pode ser confirmado com o palco acessível que a escola dispõe. O palco possui rampa de acesso e corrimão e uma placa de “Palco Adaptado”, recebida no ano de 2013. Um exemplo dessa acessibilidade é destacado pela diretora. “Até você vai andar, você vai dar uma olhada no nosso palco coisa mais linda, sabe já é adequado. Nós já recebemos até um palestrante no anfiteatro aqui na escola e para ele foi tudo acessível, é um exemplo de uma pessoa com deficiência física” (DIRETORA DA ESCOLA, 2017).

No discurso da diretora é possível identificar que ela considera a escola já como um ambiente adequado, pois além do palco adaptado, a escola já havia recebido palestrante com deficiência no anfiteatro e não houve nenhuma dificuldade de acesso para pessoa com deficiência física, contudo sua análise se baseou apenas na especificidade desse tipo de deficiência, sem considerar as demais. Ressalta-se que a escola contava com sala de vídeo específica, com projetor instalado, som e cadeiras, o que possibilita maior facilidade para utilização de recursos digitais.

Enquadrando-se na média nacional de 54,3% das escolas de Ensino Fundamental (BRASIL, 2019), a escola possuía biblioteca espaçosa, composta por variedade de estantes de livros e mesas para

estudo e mesa para empréstimo, como proposto no manual de acessibilidade (BRASIL, 2009). Além disso, o município havia disponibilizado um carrinho de livro itinerante, que encontrava-se na biblioteca para ser utilizado pelos professores em sala de aula ou no pátio da escola. O local comportava ainda um carrinho itinerante de vídeo e uma arara de fantasias.

Como atividade diferenciada, a escola foi pontuada por oferecer aula de violão como atividade extraclasse aos seus alunos. Essas aulas eram ofertadas no contraturno escolar, de forma optativa aos alunos interessados. Para pontuação no item parquinho, a escola deveria possuir um local constituído com pelo menos um brinquedo e banco de areia, estar em manutenção e/ou ter parceria com a escola de educação infantil (EMEI). Na referida escola foi encontrado parquinho em condições de uso, com banco de areia, escorregador, balanço, gira-gira entre outros e, destacando-se acima da média do país que é de 27,5% (BRASIL, 2018). Todavia, não foram encontrados brinquedos adaptados para alunos com deficiência, com assentos articuláveis e material firme, não escorregadio, sem arestas vivas e apoio nos braços, corrimãos, grades de proteção, entre outros (CARVALHO, 2008).

Os pisos eram constituídos por areia, material adequado para o amortecimento de quedas em escorregadores, entre outros. Sempre que possível, no entanto, é aconselhável optar por grama sintética, piso de borracha antiderrapante ou outro que permita o acesso de alunos que façam uso da cadeira de rodas (CARVALHO, 2008).

O único recurso não pontuado foi atividades desenhadas no chão, pois não foram encontrados amarelinha, caracol, tabuleiro de dama ou atividades que poderiam ser realizadas pelos alunos. Sendo assim, embora não exista elevador, a escola recebeu a pontuação, pois não havia necessidade desse recurso devido sua estrutura ser horizontal.

Tabela 5 - Outros Recursos

OUTROS RECURSOS	
Itens avaliados	Pontuação
Atividades desenhadas no chão	0
Cartazes ou murais com trabalhos	1.0
Palco	1.0
Sala de vídeo	1.5
Biblioteca	1.5
Elevador	1.0
Atividades diferenciadas	1.5
Parquinho	1.5
Total	9.0

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A análise do roteiro de observação possibilitou traçar um panorama das categorias e itens que mais precisam de adaptação na escola. Na categoria acesso de entrada, a escola recebeu a média 4,0 pontos; na análise da sala de aula, a média foi 8,0; no refeitório média 10,0 e em outros recursos 9,0. Com isso, a pontuação média da escola foi de 7,75 o que a classifica como parcialmente adequada aos alunos PAEE.

Os resultados encontrados demonstraram que, entre as categorias analisadas, a referente ao acesso de entrada foi a que possuiu maiores barreiras de acessibilidade e, por isso, demanda de maiores adaptações, tais como a inserção de sinalização dos percursos, sinalização em Braille/LIBRAS, piso tátil e piso antiderrapante, seguindo da categoria sala de aula, devido a inexistência de baixo nível de ruído e dimensão adequada em relação ao número de alunos matriculados.

Os dados do refeitório atenderam aos critérios analisados, apenas porque a escola adota o fracionamento do intervalo para

comportar todos os alunos no local. Desse modo, destaca-se como necessária maior atenção no planejamento da infraestrutura escolar, a fim de oportunizar a melhor utilização desses espaços, caso o número de alunos aumente com o passar dos anos.

Por fim, a escola se sobressaiu por abarcar outros recursos em sua infraestrutura, com condições adequadas e acessíveis, mas que sempre devem ser revistos a cada ingresso de aluno PAEE, com o objetivo de garantir a sua inclusão escolar.

• CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de garantir a inclusão escolar para todos os alunos, o presente estudo objetivou descrever e analisar as condições de infraestrutura física de uma escola pública de Ensino Fundamental para os alunos Público-Alvo da Educação Especial.

Os resultados ora analisados, apontaram que na opinião da diretora, as condições da infraestrutura física escolar eram adequadas aos alunos PAEE. Contudo, na análise do roteiro, a escola foi avaliada como parcialmente adequada, devido a necessidade de adaptações de alguns itens, principalmente nos referentes a categoria acesso de entrada a escola, com a inserção de sinalização dos percursos, sinalização em Braille/LIBRAS, piso tátil e piso antiderrapante e na categoria sala de aula, devido a inexistência de baixo nível de ruído e dimensão adequada em relação ao número de alunos matriculados.

Ressalta-se como limitações do estudo, o preenchimento do roteiro de observação ter sido realizado por uma única avaliadora, o que não permitiu desempenhar a avaliação entre juízes para melhor concordância entre o resultado obtido. Por outro lado, a avaliação realizada com base na observação da pesquisadora possibilitou averiguar a adequabilidade de cada categoria no atendimento às necessidades dos estudantes PAEE, com um diagnóstico mais pormenori-

zado da infraestrutura escolar, ao invés da avaliação geral realizada pela diretora.

Sugere-se que as pesquisas futuras sejam realizadas considerando a avaliação entre juízes, onde o próprio diretor escolar poderá preencher o roteiro de observação com vistas a compreender a sua análise em relação à qualidade da escola em cada um dos itens, comparando-a com o roteiro de observação preenchido pela pesquisadora. Por fim, conclui-se que, embora adaptações tenham sido realizadas visando a inclusão escolar dos alunos PAEE nas escolas, essas adaptações precisam ser revistas com o objetivo de atender as necessidades de todos, reestruturando o ensino e especializando os profissionais para o atendimento às diferenças.

• REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NRB 9050**: Normas brasileiras: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BASEI, Andréia Paula.; CAVASINI, Grazieli Fátima A inclusão escolar e as condições de acessibilidade: Um estudo preliminar na região sudoeste do Paraná. **Cinergis**, v. 16, n. 1, p. 27-32, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17058/cinergis.v16i1.5645>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: O direito à escola acessível!** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2018:** Notas estatísticas. Brasília, DF: MEC/INEP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Básica|2020.** Resumo técnico. Brasília, DF: MEC/INEP, 2021.

CALADO, Giordana Chaves. **Acessibilidade no ambiente escolar: Reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal-RN.** 2006. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, 2006.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho **Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público-alvo da educação especial em escolas públicas da Comarca de Bauru.** Relatório de Pesquisa submetido à Fapesp, São Paulo, 2018.

CARVALHO, Telma Cristina Pichioli de. **Arquitetura escolar inclusiva:** Construindo espaços para educação infantil. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologia) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, 2008.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, José Eduardo. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 2, p. 213-230, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000200004>

COSTA, Silvia Kimo.; SILVA JUNIOR, Milton Ferreira da. Dispositivos políticos, aspectos arquitetônicos de instituições de ensino e formas de inclusão e exclusão social na territorialidade sul baiana. **Oculum ens.** v. 11, n. 1, p. 97-117, 2014. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0919v11n1a2285>

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

GALLO, Emanuela Cerutti; ORSO, Kelen Daiane; FIÓRIO, Franciane Barbieri. Análise da acessibilidade das pessoas com deficiência física nas escolas de Chapecó-SC e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **O Mundo da Saúde**, v. 35, n. 2, p. 201-207, 2011. DOI: 10.15343/0104-7809.20112201207

EVANGELO, Larissa Silva. **Avaliação da acessibilidade e mobilidade arquitetônica em escolas de ensino fundamental de Viçosa-MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014.

INSTITUTO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO. **Desenho universal**, 2014. Disponível em: <http://www.inr.pt/content/1/5/desenho-universal>. Acesso em 23 de out. 2022.

MANZINI, José Eduardo; CORRÊA, Priscila Moreira **Avaliação da acessibilidade em escolas do ensino fundamental usando a tec-**

nologia digital. [Apresentação de comunicação]. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [Anped], Caxambu, MG, Brasil, 2008.

MÉDICE, José *et al.* Acessibilidade nas escolas de ensino fundamental de um município da região oeste de São Paulo. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 23, n. 3, p. 581-588, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0528>

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A inclusão escolar em creches desenvolvendo procedimentos para avaliação de políticas e formação de educadores.** Projeto de Bolsista Produtividade aprovado pelo CNPq, São Carlos-SP. Mimeografado, 2002.

MONTEIRO, Jéssica de Souza; SILVA, Diego Pereira da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: Uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 3, p. 19-28, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/2236499414315>

MORAES, Marina Grava de. **Acessibilidade e inclusão social em escolas. 2007.** Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2007.

PAULINO, Vanessa Cristina; CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, José Eduardo. Um estudo sobre a acessibilidade física em nove escolas municipais do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n.1, p. 59-74, 2008. DOI: <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2008.v8n1.160>

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar: condições materiais das escolas e o rendimento dos alunos. **ETD - Educação Temática Digital Campinas**, v. 24, n. 3, p. 651-670, 2022. DOI 10.20396/etd.v24i3.8663778

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 386-413, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143735>

SABIA, Claudia Pereira de Pádua; SORDI, Mara Regina Lemes de. Um olhar para a dimensão infraestrutura como uma das condições objetivas possibilitadoras da qualidade em escolas públicas. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 1, p. 127-152, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i1.13473

SANTOS, Camila Elidia Messias dos. **Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: desafios da escola frente ao aluno público-alvo da educação especial**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Unesp, 2019.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. **Caderno de Pesquisa**, v. 51, e07167, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147167>

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, 2009.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: Um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Ipea, 2007.

SILVA FILHO, Daniel Mendes da; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, v. 32, n. 27, 1-19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X29387>

SOARES NETO, Joaquim José *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78-99, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea245420131903>

TEIXEIRA, Ricardo; FERNANDES, Sandra; BERNARDES, Genilda. A educação especial na rede pública de educação em uma cidade do centro-oeste brasileiro. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, p. 179-195, 2016. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5689>. Acesso em: 18 out. 2022.

TOMAZ, Sandra Cristina; SILVA, Margarida Montejano da. O que as escolas fazem que os testes estandarizados desprezam na avaliação da qualidade? Ouvindo as escolas. In: SORDI, Mara Regina Lemes; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (Org.) **Qualidade(s) da Escola Pública** – Reinventando a avaliação como Resistência. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 143-167.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019. 122 p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 16, 20, 111, 156, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 168, 169, 194, 217, 219, 221

Análise de conteúdo 150

Autismo 12, 13, 15, 30, 32, 33, 92, 115, 128, 129, 131, 140, 151, 173, 174, 175, 177, 178, 189, 190, 191, 192

C

Criança 42, 47

D

Desafios 26, 28, 108

Direitos 4, 42, 43, 65, 66, 67, 71, 78, 81, 84, 112, 127, 151, 157, 170, 181, 188, 191

E

Educação especial 193

Educação inclusiva 60, 106

Extensão 63, 64, 75, 76, 77, 84, 145

F

Filosofia 156, 171

H

Habilidades sociais 128

I

IFRN 9, 20, 85, 90, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 121, 122, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152

Inclusão 4, 5, 7, 12, 13, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 29, 32, 34, 36, 57, 82, 83, 86, 105, 106, 108, 111, 116, 119, 127, 129, 151, 158, 170, 181, 194, 220

Inclusão escolar 5, 23, 27, 29, 34, 83, 106, 129, 220

Infraestrutura 220

L

Legislação 174

N

NAPNE 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 30, 32, 63, 64, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 83, 90, 112, 130, 133, 139, 149, 155

P

Pessoas com deficiência 47

T

Tecnologia 21, 22, 24, 26, 71, 82, 83, 84, 90, 92, 110, 111, 112, 116, 119, 217