

Fundamentos pedagógicos na atenção à diversidade de estudantes da Educação Especial- Inclusiva

VOL. 1

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva
Luzia Guacira dos Santos Silva
(orgs.)

Fundamentos pedagógicos na atenção à diversidade de estudantes da Educação Especial- Inclusiva

VOL. 1





GOVERNO FEDERAL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Camilo Santana

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO,
DIVERSIDADE E INCLUSÃO - SECADI
Zara Figueiredo

DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
- DIPEPI

Francisco Alexandre Dourado
Mapurunga

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO **GRANDE DO NORTE/UFRN**

REITOR
José Daniel Diniz Melo

VICE-REITOR
Henio Ferreira de Miranda

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO - PROEX
Graco Aurélio Câmara de Melo Viana

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
Rubens Maribondo do Nascimento

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
- SEDIS
Maria Carmem Freire Diógenes Rego

SECRETARIA DE INCLUSÃO E
ACESSIBILIDADE - SIA
Francisco Ricardo Lins
Katiene Symone de Brito Pessoa da
Silva

CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
Cynara Teixeira Ribeiro

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA - PROFOCO
Kilza Fernanda Moreira de Viveiros

COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE
APERFEIÇOAMENTO DA REDE RENAFOR
Katiene Symone Pessoa de Brito
Pessoa da Silva

EDIÇÃO 2014
Atendimento Educacional
Especializado na Perspectiva da
Educação Inclusiva

EDIÇÃO 2022
Educação Especial no Contexto
da Escola Inclusiva: O Serviço
do Atendimento Educacional
Especializado em Foco

EDIÇÃO 2023
Educação Especial/Inclusiva na
Educação Básica

EDIÇÃO 2024
Educação Especial, Inclusão e
Aprendizagens na escola comum:
acessibilidade na perspectiva do
desenho universal

AUDIODESCRIÇÃO DAS IMAGENS
Cláudia Rosana Kranz
(Versão 2012)

Cinthia Danielle do Nascimento Lucas
(Versão 2012)

Jane Cleide Bispo dos Santos Silva
(Versão 2024)

AUDIODESCRIPTOR CONSULTOR
Sidney Soares Trindade

ACESSIBILIDADE DIGITAL
Juliana Pinheiro Magro

REVISÃO LÍNGUA PORTUGUESA E
A.B.N.T.:
Felipe Franklin Medeiros Ribeiro



Fundamentos pedagógicos na atenção à diversidade de estudantes da Educação Especial- Inclusiva

VOL. 1

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva
Luzia Guacira dos Santos Silva
(orgs.)

 editora
CAULE DE PAPIRO®

Natal, 2024





©2024. Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva e Luzia Guacira dos Santos Silva (orgs.). Reservam-se os direitos e responsabilidades do conteúdo desta edição aos autores. A reprodução de pequenos trechos desta publicação pode ser realizada por qualquer meio, sem a prévia autorização dos autores, desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n. 9610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

PROJETO GRÁFICO E
DIAGRAMAÇÃO

Caule de Papiro

Catálogo da Publicação na Fonte.
Bibliotecária/Documentarista:
Rosa Milena dos Santos - CRB 15/847

S586f Silva, Katiene Symone de Brito Pessoa da.

Fundamentos pedagógicos na atenção à diversidade de estudantes da educação especial-inclusiva [recurso eletrônico] / Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva; Luzia Guacira dos Santos Silva (Orgs.). – Natal: Caule de Papiro, 2024.

1 v. (318) p. : il.

Vários autores.

ISBN 978-65-5477-069-9 - (LIVRO VIRTUAL)

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Educação. I. Silva, Luzia Guacira dos Santos. II. Título.

CDU 376

Caule de Papiro gráfica e editora
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitimbu | 59.068-170 | Natal/RN | Brasil
Telefone: 84 3218 4626
www.cauledepapiro.com.br



À Hiram de Aquino Bayer e Terezinha Pereira da Rocha pela ética, pelo compromisso, pela responsabilidade e pela resiliência com que integraram a equipe 2023 e 2024 da Comissão responsável pela organização e pelo desenvolvimento dos Cursos de Aperfeiçoamento "Educação Especial no Contexto da Escola Inclusiva: o Serviço do Atendimento Educacional Especializado em foco" (2023) e "Educação Especial/Inclusiva na Educação Básica" (2024);

Aos formadores e formadoras, que com os seus conhecimentos contribuíram para qualificar os cursos;

Às tutoras, por sua atuação cuidadosa, mantendo os cursistas motivados a concluírem o processo formativo;

À equipe da Secretaria de Educação a Distância (SEDIS) pelo suporte e apoio no ambiente virtual de aprendizagem.



Sumário

Apresentação	10
--------------------	----

MÓDULO DIDÁTICO 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	13
---	-----------

Lúcia de Araújo Ramos Martins

UNIDADE I – 1º MOMENTO.....	16
-----------------------------	----

Educação Especial: aspectos históricos

UNIDADE I – 2º MOMENTO	32
------------------------------	----

UNIDADE II – 1º MOMENTO.....	40
------------------------------	----

Principais conceitos relativos ao Público da Educação Especial

UNIDADE III – 1º MOMENTO.....	60
-------------------------------	----

Educação Inclusiva

MÓDULO DIDÁTICO 2

DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO ESCOLAR.....	77
--	-----------

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

UNIDADE I – 1º MOMENTO.....	81
-----------------------------	----

Políticas de Inclusão e Educação Inclusiva

UNIDADE I – 2º MOMENTO	88
------------------------------	----

A inclusão como política pública



UNIDADE 2 – 1º MOMENTO	96
Políticas educacionais no âmbito da educação especial e da educação inclusiva no Brasil	

UNIDADE II – 2º MOMENTO	118
-------------------------------	-----

MÓDULO DIDÁTICO 3

A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR.....123

Luzia Guacira dos Santos Silva

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva

UNIDADE I – 1º MOMENTO	127
------------------------------	-----

A trajetória da formação docente: passado, presente e futuro

Formação docente: o quê, por que e para quê?

A Formação de Professores no Brasil: uma síntese

UNIDADE I – 2º MOMENTO	151
------------------------------	-----

Formação docente frente à proposta da educação inclusiva

UNIDADE II – 1º MOMENTO	169
-------------------------------	-----

O professor como pesquisador de sua prática e a relação com a ética inclusiva

Ser professor, ser pesquisador da própria prática

UNIDADE II – 2º MOMENTO	177
-------------------------------	-----

Ensaio sobre competências profissionais para atuação docente junto à diversidade discente

Por uma ética da inclusão escolar e social

MÓDULO DIDÁTICO 4

LINGUAGEM SIMPLES 201

Eduardo Cardoso

UNIDADE 1	204
-----------------	-----

Linguagem Simples



UNIDADE 2	214
Histórico da Linguagem Simples	

UNIDADE 3	230
Aplicação da Linguagem Simples	

MÓDULO DIDÁTICO 5

REFLEXÃO DA PRÁTICA ESCOLAR: POR UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA..... 263

Francileide Batista de Almeida Vieira

UNIDADE I – 1º MOMENTO.....	266
Por que se faz necessário lutar pela inclusão?	

UNIDADE II – 1º MOMENTO.....	281
Refletindo sobre as práticas: inclusão x exclusão	

UNIDADE III – 1º MOMENTO.....	293
Elaboração de uma proposta de trabalho visando à efetivação da inclusão escolar	

UNIDADE III - 2º MOMENTO	303
Elaboração do esboço de um plano de ação	

Sobre as autoras e autor de cada módulo	308
---	-----



Apresentação

Caro professor, Cara Professora!

Este livro, “Fundamentos pedagógicos na atenção à diversidade de estudantes da Educação Especial-Inclusiva”, faz parte de uma coletânea de módulos didáticos, em dois volumes, os quais foram aplicados no Curso de Aperfeiçoamento intitulado, em 2022, *Educação Especial no Contexto da Escola Inclusiva: O Serviço do Atendimento Educacional Especializado em Foco*, em 2023, *Educação Especial/Inclusiva na Educação Básica* e, em 2024, *Educação Especial, Inclusão e Aprendizagens na escola comum: acessibilidade na perspectiva do desenho universal*. Todos financiados pelo Ministério da Educação, na modalidade à distância e destinados à professores e professoras da rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Norte.

Originalmente, os módulos foram produzidos por professores e pesquisadores ligados à Linha de Pesquisa Educação e Inclusão em contextos educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com financiamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, para fins do Curso *Formação de professores do Ensino Fundamental em uma perspectiva inclusiva: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento*, que ocorreu no período de 2011 a 2015.



Considerando o impacto positivo no processo formativo dos professores e professoras que participaram desde a primeira versão do curso para o qual os módulos foram produzidos, ao destacarem o *‘conteúdo presente nos módulos e a mediação didática proposta como facilitadores de ações pedagógicas inclusivas nas escolas’*, optamos por republicá-los em formato digital e acessível para servirem, também, de referência básica ao Curso aplicado em 2022, 2023 e 2024. Antes, porém, de servirem ao intento e comporem essa coletânea, os módulos foram revisados e atualizados por seus autores.

Esta obra, portanto, está composta pelos módulos didáticos quais sejam: *Fundamentos em Educação Especial e inclusiva; Desenvolvimento de políticas públicas e inclusão escolar; Formação docente e a inclusão escolar; Linguagem Simples; e Reflexão da prática escolar: por uma perspectiva inclusiva*; cada um correspondendo a 20 horas/aula.

As atividades propostas oferecem conteúdos que auxiliarão o leitor (a) a refletir acerca das temáticas: fundamentos históricos, políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas referentes ao processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Todas as atividades poderão ser utilizadas em cursos presenciais ou a distância, sendo orientadas pelo professor formador que tomará como base o roteiro de questões e proposições contidas em cada módulo, bem como a aplicação e o desenvolvimento da metodologia do curso, o material de apoio e as leituras complementares sugeridas.

O processo avaliativo de cada módulo foi pensado para ser pautado em três dimensões articuladas, a saber: diagnóstica, formativa e somativa. No que se refere à diagnóstica, devem ser identificados os conhecimentos prévios referentes ao conteúdo em cada módulo. A dimensão formativa, por sua vez, ocorre processualmente por meio da sua participação e do envolvimento nas



atividades propostas pelo curso, considerando a ampliação e a problematização dos saberes e fazeres da prática docente voltada para o respeito e a valorização à diversidade dos alunos, na sala de aula. A dimensão somativa considerará o cumprimento das atividades de sistematização dos conteúdos propostos.

Esperamos que o estudo deste material aqui presente contribua não só para a sua reflexão pedagógica, mas, fundamentalmente, para a aplicação de ações que combatam a exclusão escolar e social e promovam um ensino capaz de considerar a participação de todos os estudantes em suas especificidades e possibilidades de participação e aprendizado.

Um excelente estudo!



MÓDULO DIDÁTICO 1

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

LÚCIA DE ARAÚJO RAMOS MARTINS

Unidades de Aprendizagem:

1. Aspectos históricos da Educação Especial
2. Os principais conceitos relativos às pessoas com necessidades educacionais específicas
3. Educação Inclusiva: conceituação, por que atuar nessa perspectiva e como atuar.



Palavras da professora-autora

Caro (a) professor (a), tendo o módulo de Fundamentos em educação inclusiva como base, você terá oportunidade de ter uma visão geral a respeito da educação de pessoas com necessidades educacionais específicas. Este estudo objetiva proporcionar aos docentes, em processo de formação continuada, uma compreensão relativa a conceitos e princípios básicos referentes a essas pessoas e a sua educação, em uma perspectiva inclusiva.

Esses são aspectos considerados imprescindíveis aos profissionais de ensino para a atuação mais efetiva com a diversidade do alunado, pois os educandos – em uma escola que busca a educação para todos, sem exceção – não se reduzem a pessoas rotuladas por professores, ou por especialistas, que os condenam a categorizações e hierarquizações impostas por critérios psicológicos e pedagógicos. Eles devem ser percebidos como seres humanos, como sujeitos ímpares, que requerem no ambiente escolar comum, por uma questão de justiça, o desenvolvimento de situações estimuladoras adequadas às suas especificidades, para que possam se desenvolver e avançar em sua aprendizagem e socialização.

Para abordar a temática em apreço, este módulo traz como *Ementa*: Histórico da Educação Especial e sua relação com a Educação Inclusiva. Pessoas com necessidades educacionais específicas e sua educação, em uma perspectiva inclusiva. Para atender ao anunciado na Ementa, foi organizado em três unidades:

Unidade 1. *Aspectos históricos da Educação Especial* – busca realizar um *mergulho* na história, dando uma visão sobre a trajetória das pessoas com deficiência e analisando como foram percebidas e tratadas desde os primórdios da humanidade até os dias atuais.



Envolverá a realização de discussões relativas à história da educação das pessoas com deficiência, com base em história sobre seres que apresentam deficiência (criança e animal), aula expositiva, filme, leitura de textos e socialização no grande grupo das ideias apreendidas.

Unidade 2. *Os principais conceitos relativos às pessoas com necessidades educacionais específicas* – a unidade proporciona uma visão ampla sobre a diversidade de condições dos educandos com necessidades educacionais especiais, envolvendo nesse contexto pessoas com deficiência (intelectual, auditiva, visual, física e múltipla), altas habilidades/superdotação e transtornos do espectro autista. Para desenvolvê-la, serão realizadas aulas expositivas, discussões de filmes e textos sobre o tema e socialização, no grande grupo, das ideias apreendidas.

Unidade 3. *Educação Inclusiva – conceituação, porque atuar nessa perspectiva e como atuar* – Buscamos, nessa unidade, apresentar uma visão panorâmica sobre a inclusão, na escola comum, de todos os alunos, inclusive dos que apresentam altas habilidades/superdotação, déficits sensoriais, físicos, intelectuais, múltiplos e transtornos do espectro autista. Para tanto, é evidenciado que a instituição escolar precisa se modificar, a fim de ajustar-se à diversificação dos educandos, aceitando-os como são, com suas especificidades e necessidades educacionais, assim como buscando projetar, ajustar e aplicar programas e ações de forma a atendê-los adequadamente.

A *Sistematização das Aprendizagens* será feita ao final da 3ª unidade, com um trabalho escrito, realizado em pequenos grupos ou de forma individual, abordando a temática estudada no módulo.

Bom estudo!



EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Atividade desencadeadora

a) Quando você ouve a palavra “*deficiente*” ou a expressão “*pessoa com deficiência*”, o que pensa?

Escreva, em uma tarjeta, a palavra que lhe vem à mente nessa ocasião. Agora, afixe a tarjeta no mural ou parede com fita adesiva¹. Antes, porém, comente, de forma breve, o que está implícito na palavra que você escreveu sobre o termo: ‘pessoa com deficiência’.

b) Leia, individualmente e de maneira atenta, a história “O Menino e o Cão”. Disponível, também, em: <https://www.construirnoticias.com.br/o-menino-e-o-cao/>
Acesso em: 8/8/2023.

• • • • •

¹ Para tanto, disponibilizar tiras de cartolina branca ou de papel 40 k e pincéis atômicos, em cores variadas, para que cada um escreva a palavra que lhe é suscitada nesse momento.



O menino e o cão

Um menino entra na lojinha de animais e pergunta o preço dos filhotes à venda.

– Entre 30 e 50 dólares, respondeu o dono.

O menino puxou uns trocados do bolso e disse:

– Mas, eu só tenho 3 dólares... Poderia ver os filhotes?

O dono da loja sorriu e chamou Lady, mãe dos cachorrinhos, que veio correndo, seguida de 5 bolinhas de pelo. Um dos cachorrinhos vinha mais atrás, com dificuldade, mancando de forma visível.

O menino apontou aquele cachorrinho.

– O que há com ele?

O dono da loja explicou que o veterinário tinha examinado e descoberto que ele tinha um problema na junta do quadril – mancaria e andaria devagar para sempre.

O menino se animou e disse, com enorme alegria no olhar:

– Esse é o cachorrinho que eu quero comprar!

O dono da loja respondeu:

– Não, você não vai querer comprar esse. Se quiser ficar, realmente com ele, eu lhe dou de presente.

O menino emudeceu e, com os olhos marejados de lágrimas, olhou firme para o dono da loja e falou:

– Eu não quero que você o dê para mim. Aquele cachorrinho vale tanto quanto qualquer um dos outros e eu vou pagar tudo. Na verdade, eu lhe dou 3 dólares agora e 50 centavos por mês, até completar o preço total.



Surpreso, o dono da loja contestou:

– Você não pode querer, realmente, comprar este cachorrinho. Ele nunca vai poder correr, pular e brincar com você e com os outros cachorrinhos.

O menino ficou muito sério, acorcorou-se e levantou, lentamente, a perna esquerda da calça, deixando à mostra a prótese que usava para andar...

Olhou bem para o dono da loja e respondeu:

– Veja... não tenho uma perna... Eu não corro muito bem e o cachorrinho vai precisar de alguém que entenda isso...

c) A partir das seguintes questões, discutir o que acabou de ler:

- Que aspectos você gostaria de destacar diante da história que foi lida?
- Como você analisa a postura do dono da loja? E a do garotinho?
- Na realidade atual, é comum haver pessoas que ainda são discriminadas, como ocorreu com o cachorrinho da história, devido à deficiência que apresentam? Que outros fatores também causam discriminação?
- As pessoas com deficiência sempre foram vistas dessa maneira? Como mudar essa realidade?



d) Leitura para aprofundamento

Para aprofundar o tema em discussão, vamos mergulhar um pouco na história da humanidade, procurando entender mais como as pessoas com deficiência foram percebidas, atendidas e educadas ao longo do tempo.

História das pessoas com deficiência na humanidade

Conhecer a história das pessoas com deficiência na humanidade é realmente importante, pois é difícil falarmos e compreendermos a situação educacional e social que tais pessoas vivenciam atualmente, sem olharmos um pouco para o passado, vendo-as nos diferentes períodos históricos. A esse respeito, Mazzota (1996), afirma em relação às pessoas em condição de deficiência:

Ignorando sua longa construção sociocultural, muitos têm sido os que entendem a situação atual como resultado de suas próprias ações ou de seus contemporâneos. Em razão disso, é extremamente valioso clarificar alguns momentos da evolução das atitudes sociais e sua materialização, particularmente aquelas voltadas para a educação do portador de deficiências. Nesse sentido, cabe alertar que, tanto na literatura educacional, quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e adultos) como sendo educacionais, quando uma análise cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não educacional. (Mazzota, 1996, p. 15).

As ações empreendidas ao longo da história, portanto, não foram resultado, apenas, da ação de algumas pessoas, sendo importante conhecer as medidas tomadas, ao longo das diversas épocas,



especialmente, aquelas que tiveram importância na evolução da Educação Especial.

Reconhece-se, atualmente, que a defesa da cidadania e da educação das pessoas com deficiência é algo que acompanhou as conquistas e a formulação de direitos humanos, estando profundamente interligada a aspectos econômicos, sociais, jurídicos, teológicos e sociais (Pessotti, 1984).

Na Antiguidade

Nas sociedades primitivas, tendo em vista as difíceis condições de vida, a necessidade de deslocamento constante e a dependência da natureza para a alimentação, abrigo e sobrevivência, era comum a eliminação dos membros fracos, velhos, doentes, feridos graves e pessoas com deficiência, em virtude de não poderem participar das atividades coletivas voltadas para a sobrevivência material, assim como para a defesa pessoal e da comunidade. A esse respeito, Bianchetti (1998) afirma que:

[...] em virtude da característica cíclica da natureza, totalmente fora do controle dos homens, os deslocamentos eram constantes, razão pela qual é indispensável que cada um se baste a si e ainda colabore com o grupo. É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, sequer seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba tornando-se um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa característicos da nossa fase histórica. Utilizando uma linguagem dos dias atuais, podemos afirmar que, nas sociedades primitivas, *“quem não tem competência não se estabelece”*. Isto é, não há uma teorização, uma



busca natural: os mais fortes sobrevivem (Bianchetti, 1998, p. 28)

Em algumas civilizações, como é o caso da sociedade grega, buscava-se cultivar a perfeição do corpo e da mente, pois havia uma preocupação com a formação de um elevado padrão de homem. Com isso, no qual se evidenciava o cultivo de certas virtudes consideradas imprescindíveis, que envolvia aspectos físicos (força, vigor e saúde) e mentais (sutileza e acuidade de espírito).

Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência não correspondia ao padrão de virtude (areté) estabelecido. Por contrariar esse ideal, ela não era digna de aspirar a uma vida humana total e útil à polis². Esse ideal de homem perfeito, sem qualquer anormalidade no corpo e na mente, trouxe como consequência a instituição de um sistema eugênico³ amplamente aceito e difundido na literatura filosófica antiga (Martins, 1999; 2006).

Especialmente em Esparta havia uma tradição estatal de cuidar das crianças desde o período da concepção e da gravidez. Aquelas crianças consideradas fracas e defeituosas, identificadas logo ao nascer pelas parteiras, eram eliminadas. As atitudes mais comuns eram as de jogá-las do alto dos montes ou de deixá-las “*expostas*” à própria sorte, ou seja, abandonadas em lugares desertos, a fim de que a morte se desse por inanição⁴ ou por ataques de animais ferozes. Havia, portanto, a prática da eugenia radical (Martins, 1999; 2006; Bianchetti, 2004).

Tais práticas eram difundidas e realizadas de maneira sistemática, inclusive sendo também respaldadas em leis. No caso da

• • • • •

2 **Polis** – cidade; comunidade organizada, formada pelos cidadãos (no grego “politikos”), isto é, pelos homens nascidos no solo da Cidade.

3 **Sistema eugênico** – Que favorece o aperfeiçoamento da reprodução humana.

4 **Inanição** – Enfraquecimento extremo por falta de alimento e água.



prática relativa à exposição, foi “[...] admitida por Platão (Rep. 461c), por Aristóteles (Polit. p. 150, 1335b) e, provavelmente, rejeitada por Hipócrates, em consonância com sua notória oposição ao aborto” (Pessoti, 1984, p. 4).

Na Roma antiga, os patriarcas⁵, em decorrência do poder que lhes era atribuído na condição de *paterfamilias*⁶, com base na denominada *Lei das XII Tábuas*, eram autorizados a matar ou abandonar seus filhos recém-nascidos que apresentassem defeitos. Havia, porém, uma exigência a ser cumprida: a de apresentá-los a um grupo de cinco pessoas, que deveriam atestar a sua anormalidade.

Outros povos, como os judeus, embora não exterminassem tais pessoas, consideravam-nas como impuras e incapazes, não permitindo que participassem ativamente das atividades sociais e religiosas. Assim, havia uma determinação para que qualquer homem que possuísse uma deformidade física não oferecesse sacrifício a Deus:

Nenhum dos teus descendentes, nas suas gerações, em quem houver algum defeito, se chegará para oferecer o pão do seu Deus. Nenhum homem, caso tenha algum defeito físico, se chegará; nenhum homem que seja cego, coxo, desfigurado ou deformado; nenhum homem que tenha pé quebrado, ou mão quebrada, que for corcunda, ou anão, ou que tenha qualquer defeito nos doentes [...]. Nenhum [...] em que houver algum defeito, se chegará para oferecer as ofertas queimadas do Senhor (Bíblia Sagrada, Levítico, Cap. 21, vers. 18-21a).

• • • • •

5 **Patriarcas** – Chefes de famílias.

6 **Paterfamilias** - Esses tinham, na perspectiva doméstica, poder semelhante ao de um imperador sobre os seus dependentes livres, sobre os servos e sobre os bens da família.



A leitura dos Evangelhos também nos dá indicações de que, tempos depois, à época de Cristo, entre os judeus as pessoas com deficiência estavam destinadas à mendicância pelos caminhos (Bíblia Sagrada, Mateus, cap. 20, vers. 29-30), praças e locais de maiores aglomerações.

A visão sobre elas e as consequentes práticas existentes só começaram a ser mudadas após a expansão do Cristianismo, quando - aos poucos - passaram a ser vistas como *criaturas de Deus*. Tal fato decorria da propagação de valores relativos ao amor ao próximo, à compaixão e à tolerância com os necessitados.

Assim, em decorrência da “doutrina cristã, os deficientes começam a escapar do abandono ou da *exposição*, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos” (Pessotti, 1984, p. 4).

Na Idade Média

Tempos depois, porém, as pessoas com deficiência começam a ser recolhidas em asilos, igrejas, conventos e, até mesmo, em sumtuosos hospícios, juntamente com todos os que eram considerados indesejáveis e incapazes de conviver plenamente no meio social.

Algumas pessoas com deficiência eram utilizadas para divertimento, em palácios e cortes reais, sendo denominados de “*bobos da corte*” ou eram expostos em circos ou em praças públicas, para divertimento do público e lucro daqueles a quem eram entregues ou vendidos pelos pais.

Os que viviam em asilos ou hospícios ficavam amontoados e em total promiscuidade, sem condição de desenvolvimento e, até mesmo, de sobrevivência. A sociedade, dessa forma, “*cuidava*” dessas pessoas e, ao mesmo tempo, segregava-as, mantendo-se



“protegida” de uma convivência com seres tidos como aberrantes e indesejáveis.

Embora fossem alvo desse tipo de “*caridade e boa vontade*” dos cristãos, muitas vezes se constituíram em alvos de cerimônias de exorcismo⁷, pois a deficiência era confundida com a possessão demoníaca, e inúmeras pessoas com deficiência foram torturadas e mortas pela Inquisição⁸, para purificação de sua alma, assim como ciganos, magos, videntes, doentes mentais, entre outros, por serem considerados hereges (Pessotti, 1984; Martins, 1999; 2006).

De maneira geral, durante a Idade Média, o povo era analfabeto, sendo seus conhecimentos associados a crenças e tradições, ou mesmo a observações do senso comum. Dessa forma, seu horizonte cultural era extremamente limitado e a visão de mundo lhes chegava, principalmente, através da palavra oral e das imagens (Gambi, 1999).

Na Idade Moderna

A Idade Moderna, com início no ano de 1453, século XV, marcada pela tomada de Constantinopla pelos Turcos Otomanos, se estende até 1789, do Século XVIII. Segundo afirma Gambi (1999), a Modernidade,

gira em torno do nascimento do Estado moderno, que é um Estado centralizado, controlado pelo soberano em todas as suas funções, atento à própria prosperidade econômica, organizado segundo

• • • • •

7 A esse respeito, sugerimos que seja apresentado e discutido o filme “Em nome da rosa”.

8 O termo **Inquisição** refere-se a várias instituições dedicadas à supressão da heresia no seio da Igreja Católica. Os tribunais da Inquisição não eram permanentes, sendo instalados quando surgia algum caso de heresia e depois desfeitos.



critérios racionais de eficiência; um Estado-nação e um Estado-patrimônio nas mãos de um soberano. [...] Como revolução social, promove a formação e a afirmação de uma nova classe: a burguesia⁹, que nasce nas cidades e promove o novo processo econômico (capitalista), assim como delineia uma nova concepção do mundo (laica e racionalista) e novas relações de poder (opondo-se à aristocracia feudal e aliando-se à coroa, depois entrando em conflito aberto também com esta e com seu modelo de Estado-patrimonial e de exercício absoluto de poder) (Gambi, 1999, p. 197)

A partir das mudanças sociais surgidas com a ascensão da burguesia, a deficiência passa a ser associada a uma disfunção orgânica. Começa-se, então, a reconhecer a necessidade de tratar essas pessoas e não de puni-los. O estigma¹⁰ deixa de ser a danação da alma, para ser a ineducabilidade ou irrecuperabilidade do ser humano. Assim, as pessoas com deficiência são encaminhadas a locais de internação, sob a tutela do Estado, pois não se adaptavam às exigências de uma sociedade produtiva (Pessotti, 1984; Martins, 1999; 2006).

Algumas experiências educacionais começam a surgir na Europa, no século XVI, porém de forma isolada. As primeiras iniciativas conhecidas foram de atendimento a pessoas surdas, entre os quais destacamos: a do monge Pedro Ponce de Leon, que desenvolveu, a partir de 1541, um trabalho com crianças surdas no Mosteiro de Oña, na Espanha, e escreveu um livro intitulado

• • • • •

9 Os burgueses eram os habitantes dos burgos, pequenas cidades protegidas por muros. Como eram pessoas que trabalhavam com dinheiro, não eram bem vistas pelos integrantes da nobreza, que até essa altura era quem detinha a riqueza.

10 **Estigma** – marca infamante, atributo profundamente depreciativo, ruim (Goffman, 1988).



“Doutrina para os mudos-surdos”, sendo considerado o iniciador do método oral.

Outra personalidade que merece destaque na área da surdez é Juan Pablo Bonet (1573-1633), na Espanha, que publicou, em 1619, a obra: *“Redação das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar”*, exercendo grande influência nessa área, em outros países. Segundo Bueno (2004), existem também outras referências à educação de crianças surdas no século XVII e início do século XVIII: na Inglaterra, com Kenelm Digby e John Bulwer; na Itália, com Francesco Lana Terzi; na Holanda, com Johan Conrad Amman; na Alemanha, com Wilhehn Kerger. Esse atendimento, de uma forma geral, era destinado mais à busca da desmutização, ou seja, correspondia à recuperação da *“doença”* e não à educação num sentido escolar.

Os profissionais responsáveis por esse trabalho eram – em sua maioria – preceptores, ou seja, pessoas que atendiam aos filhos de pessoas abastadas da época. Assim, de acordo com Quirós e Gueler (1966, apud BUENO, 2004, p. 76), o ensino de crianças surdas, por muito tempo, “[...] esteve dedicado, exclusivamente, com exceções contadas, a pequenas minorias aristocráticas”.

Somente no final do século XVIII e início do século XIX o atendimento de pessoas com deficiência em instituições especializadas – embora lentamente – vai sendo implantado, pois a sociedade começa a reconhecer a necessidade de prestar-lhes apoio, embora esse, muitas vezes, se revestisse ainda de um caráter mais assistencial do que educativo.

Vale destacar, também, o trabalho empreendido pelo Abade Michel de L’Épée (1712-1789) (Imagem 1), que no ano de 1778, transformou sua casa, em Paris, na primeira escola para surdos, aberta a pobres e ricos, a qual, em 1791 – após a sua morte – foi



reconhecida pela Assembleia Constituinte e elevada ao nível de Instituto Nacional de Surdos Mudos, a primeira escola pública para surdos do mundo.

Imagem 1 – O abade Charles Michel de l'Épée ensina linguagem de gestos a um surdo-mudo. (Sic.) API/GAMMA-RAPHO (GETTY IMAGES)



Fonte: Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279_562860.html Acesso em 23/08/2023.

Descrição da imagem: imagem em preto e branco. Ao centro, o abade Charles Michel de l'Épée sentado em uma poltrona de madeira acolchoada, ensinando língua de sinais a uma criança surda, que está em pé a sua frente segurando uma folha de papel com a mão esquerda e fazendo o sinal em língua de sinais com a direita. Ao fundo, janela e estante com livros. [Fim da descrição]

Em 1784, Valentin Haüy, sensibilizado pela miséria em que viviam milhares de cegos, assim como influenciado pelos estudos de Diderot sobre a cegueira e pelo contato e incentivo de uma famosa concertista cega, iniciou um trabalho com cegos em Paris,



visando dar-lhes condições de ler e escrever, utilizando letras em relevo. Depois de algum tempo e, frente aos avanços obtidos, conseguiu apoio para a estruturação de uma classe. Apelando para a Assembleia Constituinte conseguiu, em 1791, parte do Convento dos Celestinos para criar um Instituto Nacional para Jovens Cegos, onde pudessem aprender um ofício (Bueno, 2004).

Quanto aos que apresentavam deficiência intelectual, em nível mais severo, eram encaminhados aos asilos, já que não se fazia distinção entre estes e aos, à época, denominados de doentes mentais (Pessotti, 1984).

As primeiras ações educacionais com essas pessoas iniciam-se com Jean Itard (1774 -1838), médico, que solicitou às autoridades de sua época a incumbência de educar um menino tido como selvagem¹¹, que fora encontrado vagando pelos bosques de Aveyron, situado nas redondezas de Paris. Com ele trabalhou por cerca de seis anos, alcançando avanços consideráveis, que registrou em sua obra *Mémoire* (1801), a qual é considerada “a pedra angular do que se chama educação de deficientes mentais” (Pessotti, 1984, p. 59). Seu trabalho teve, entre outros, o grande mérito de estabelecer uma diferença entre aqueles que eram considerados doentes mentais e os que apresentavam deficiência mental, chamando a atenção da sociedade para a sua educação.

Edward Seguin (1812-1880) e Maria Tecla Artemisia Montessori (1870-1952), também médicos, deram seguimento ao trabalho de Jean Itard, de quem eram discípulos, aprofundando e detalhando

• • • • •

11 Para melhor discussão desse tema, ver o filme: O Menino Selvagem, do cineasta francês François Truffaut, que retrata bem a descoberta da criança tida como selvagem e vários aspectos do trabalho educativo empreendido por Jean Itard.



a metodologia por ele utilizada, voltada para educandos com deficiência intelectual.

Na Idade Contemporânea

Em todo o mundo, vão sendo estruturados serviços e instituições educacionais para atender às pessoas com deficiência, no século XX, porém, ainda de cunho segregativo.

No entanto, mesmo com os avanços, ainda foram alvos de extermínio, como ocorreu em meados do século XX, quando a Alemanha nazista matou um número enorme de pessoas com deficiência, nos campos de concentração, juntamente com milhões de judeus.

Após as duas guerras mundiais, o fato de inúmeras pessoas que, antes, eram consideradas dentro dos *padrões da normalidade*, voltarem para casa com algum tipo de mutilação, também contribuiu para aumentar a consciência de que as pessoas com deficiência e outras necessidades especiais tinham direitos, como quaisquer outros.

A elaboração e publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), pela Organização das Nações Unidas – ONU, foi um passo importantíssimo para o reconhecimento dos direitos de todas as pessoas, sem distinções. No artigo 25 há menção expressa à pessoa com deficiência, considerada “inválida”, a saber:

1. Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, *invalidez*, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios



de subsistência fora de seu controle. (Gugel, 2007, p. 17) (Grifos nossos)

Porém, somente a partir de meados da década de 1960, de maneira ainda lenta, tais pessoas começam a ser inseridas nas escolas regulares, sob a condição de se adaptarem ao ambiente regular de ensino, sem causar transtornos. Caso isso não ocorresse, seriam encaminhadas a modalidades educacionais especializadas, dentro ou fora da instituição comum de ensino.

Segundo Diniz (2009), foi a partir da consolidação dos estudos sobre a deficiência, na década de 1960, que se deu o crescimento do movimento de reivindicação de direitos e a luta das pessoas com deficiência para serem reconhecidas como protagonistas de suas próprias vidas. A partir de então, surgiu o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo exclusivamente biológico.

O modelo social tem como base as condições de interação entre a sociedade e as pessoas com limitações funcionais. Faz-se, portanto, crucial que a sociedade reconheça, tal como nos alerta Isabel Maior (2016), que as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas, contando com os suportes sociais que se fizeram necessários.

Na segunda metade da década de 1990, inicia-se um movimento amplo em prol da **inclusão** de todos na escola regular, inclusive aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.¹²

No Brasil, esse movimento como em vários países do mundo, ainda está em processo com muitos avanços, entre eles, a implantação da Lei 13. 146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com a proposta de alterar e complementar a legislação

• • • • •

12 Nesta categoria estavam incluídos os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e condutas típicas de síndromes. Detalharemos mais o tema, posteriormente.



aos comandos da Convenção da ONU. Mas também, com muitas tentativas de retrocesso, tal como o ocorrido na história recente no país, a publicação do Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”, a qual no dizer de Silva (2021), [...] fere a dignidade humana, desconsiderando o movimento político dos grupos por ela atendidos, que vem lutando historicamente para terem seus direitos de cidadania reconhecidos e assegurados” Silva (2021, p. 239). Com a Lei referida sancionada, e a ênfase nela atribuída ao reconhecimento das pessoas com deficiência igual perante a lei, ao

direito à acessibilidade, a garantia da educação inclusiva, a concessão de tecnologia assistiva no âmbito da reabilitação e da educação, a avaliação biopsicossocial da deficiência, o cadastro inclusão e o auxílio inclusão para estimular a entrada no mercado de trabalho pelos beneficiários do BPC [...] (Maior, Isabel, p. 35),

É dever de toda a sociedade continuar na luta para que os direitos conquistados não fiquem apenas na letra da Lei, mas se estabeleçam no cotidiano com a derrubada das barreiras de toda ordem, que dificultam o estabelecimento de escolas e demais espaços sociais inclusivos.



UNIDADE I - 2º MOMENTO

Iniciemos este segundo momento com a leitura compartilhada do texto: “Educação Especial no Brasil – uma breve retrospectiva”, que segue, cujo objetivo é o de promover o seu encontro, professor (a), com uma síntese histórica da Educação Especial em nosso país:

Educação Especial no Brasil – uma breve retrospectiva.

No Brasil, o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi iniciado apenas no final do século XIX, com a criação, no Rio de Janeiro, do Imperial Instituto de Meninos Cegos, que, depois, foi denominado de Instituto Benjamin Constant – IBC. Surgiu por influência de José Álvares de Azevedo, que havia estudado no Instituto Nacional para Jovens Cegos, em Paris. Ele conseguiu convencer o Imperador D. Pedro II sobre a necessidade de criar a instituição, o que ocorreu através do Decreto Imperial nº 428, de 12 de setembro de 1854 (Martins, 2006).

Em 1856, é fundado o Instituto dos Surdos-Mudos, sob a influência do professor francês Ernesto Hüet, no Rio de Janeiro. Cem anos após (1957), através da Lei nº 3.198, o educandário passa a ser denominado de Instituto Nacional de Surdos (INES).

Até 1929, haviam poucas instituições especializadas para deficientes no Brasil e, mesmo assim, graças à iniciativa de profissionais e de pessoas interessadas pela causa, que encontravam



precário apoio governamental (Jannuzzi, 1985). De forma geral, prevalecia o desinteresse pela educação da população em sua totalidade.

Em 1929, o médico Ulisses Pernambucano organizou, em Recife/PE, a primeira equipe multidisciplinar¹³ de que se tem conhecimento no Brasil para trabalhar com pessoas que apresentavam deficiência mental, além de organizar serviços de atendimento, preparar os primeiros profissionais e empreender pesquisas na área. Vale salientar, ainda, a fundação das primeiras classes especiais, em 1930, em Belo Horizonte, e da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, pela pedagoga Helena Antipoff. Em 1954, é fundada, no Rio de Janeiro, sob a influência da professora americana Beatriz Bemis, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Essas instituições de atendimento a deficientes mentais, como à época eram referidos, gradativamente, se espalharam por várias partes do Brasil.

Outras instituições surgiram, em todo país, para atendimento a educandos com deficiência, sendo a maioria de cunho filantrópico, entre as quais podemos citar: Instituto de Cegos do Recife (1935), da Bahia (1936), Instituto São Rafael (Taubaté/S.P, 1940), Escola Ulisses Pernambucano (Recife, 1941), Instituto Santa Luzia (Porto Alegre, 1941), Escola Alfredo Freire (Recife, 1942), Instituto de Cegos do Ceará (Fortaleza, 1943), da Paraíba (João Pessoa, 1944), do Paraná (Curitiba, 1944), Escola de Arte do Brasil (Rio de Janeiro 1948), Lar Escola São Francisco (São Paulo, 1943) (Bueno, 2004). Vale destacarmos, ainda, a criação do Instituto de Educação de Cegos e Surdos-Mudos (Natal, 1952), que depois passou a ser denominado de Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do

• • • • •

13 Equipe formada por vários profissionais.



Rio Grande do Norte, e da Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho (Natal, 1954), direcionada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, sob a presidência do médico Severino Lopes da Silva.

O governo brasileiro começa a assumir, embora de maneira tímida, a educação de pessoas com deficiência, ao criar no Rio de Janeiro algumas Campanhas de Educação: de Surdos (Decreto n.º 42.728/57); de Cegos (Decretos n.º 44.236/58), de Deficientes Mentais (Decreto n.º 48.961/60).

No entanto, mesmo com o apoio existente no âmbito oficial, a Educação Especial pouco se desenvolveu. As instituições particulares, que atuavam numa linha mais terapêutica e assistencial do que educacional, recebiam quase a totalidade dos alunos atendidos, que era muito aquém da demanda existente.

O I Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC 1972-1974) procurou definir “os excepcionais”¹⁴ e destacar diretrizes para a Educação Especial, por meio do Projeto Prioritário 35. A Educação Especial é eleita como uma das áreas de ação prioritária, sendo fixados objetivos e estratégias de atuação no país.

Para assumir a tarefa de implementar esse projeto, é criado, no dia 3 de julho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão do Ministério da Educação, que, conforme o seu Regimento Interno, Art. 2º, tinha por objetivo planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, para portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, e

• • • • •

14 **Excepcionais** – Termo utilizado, na ocasião, para denominar pessoas com deficiência, superdotadas e com problemas de conduta.



obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial (Martins, 2006).

A partir da criação do CENESP, começam a se organizar os serviços de Educação Especial, em nível dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Em 1974, existiam, segundo dados deste órgão, 96.796 alunos excepcionais atendidos educacionalmente, embora o contingente de pessoas que se enquadravam nesta categoria era muitas vezes maior (Bueno, 2004).

Os alunos com deficiência começam a ter, gradativamente, acesso às classes regulares, a partir desse período, se a elas se adaptassem, sem causar transtorno – à semelhança do que vinha ocorrendo em várias partes do mundo, com base no paradigma da *Integração*. Assim, a permanência deles nessa modalidade educacional não acarretava mudanças no currículo, nem na maneira de condução do trabalho pedagógico pelos docentes. Caso os alunos com deficiência não se adaptassem ao ritmo da classe, seriam encaminhados a outras modalidades especializadas, como, por exemplo, à classe especial ou à escola especial.

Em decorrência disso, proliferaram as classes especiais no país, nas décadas de 70 e 80 do século XX, para atender aos alunos que a escola considerava não se ajustarem às exigências da classe regular, embora o maior contingente de alunos continuasse nas escolas especiais. Esses alunos, embora matriculados em escolas regulares, públicas ou privadas, eram geralmente separados dos demais nas atividades escolares, artísticas, recreativas, desportivas, de educação física, de lazer, entre outras, e atendidos por professores especializados.

Surgem, em consequência desse fato, reações da parte de integrantes de vários segmentos sociais, os quais aceitam e defendem



que a pessoa tem o direito de ser diferente e de ter necessidades especiais, que a sociedade deve reconhecer e atender.

Assim, em consequência das insatisfações existentes em relação às modalidades de atendimento – que, para muitos, contribuíram para a segregação e estigmatização dos educandos, assim como não davam respostas adequadas às suas necessidades educacionais e sociais – começa a ganhar força, a partir da década de 90, outro paradigma: o da Inclusão.

Essa nova visão começa a ser mais disseminada, principalmente, após a Conferência Mundial realizada em junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, sob os auspícios da UNESCO, congregando representantes de 92 países e de 25 organizações internacionais, que assumiram o compromisso de procurar meios para educar juntos todos os alunos, sem restrições.

Para tanto, necessário se fazia que a escola comesçasse a se estruturar - física, instrumental e quanto à formação dos professores e demais membros, e que se tornasse receptiva para atender tanto às crianças consideradas ‘normais’ – que se encontravam excluídas por vários motivos – quanto às que apresentavam necessidades educacionais mais significativas.

A ação pedagógica desenvolvida com esses educandos em classes inclusivas respalda-se na filosofia segundo a qual, todos podem aprender e vivenciar, proveitosamente, a escola regular e a sua comunidade.

Nessa perspectiva, uma escola inclusiva é aquela que educa todos em classes regulares, onde todos têm as mesmas oportunidades educacionais adequadas às suas especificidades de participação e aprendizado, onde possuem desafios a vencer de maneira coerente com as suas condições, onde recebem apoio juntamente com os seus



professores, onde são aceitos e ajudados pelos demais membros da escola (Stainback; W.; Stainback, S., 1999; Martins, 2003; 2006).

O Governo brasileiro, através da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, tem reconhecido e divulgado, através de documentos oficiais, como a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, (2008), que a educação inclusiva é

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 01)

De igual modo, vem envidando esforços no sentido de identificar as barreiras de acesso à educação para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais e de buscar os recursos necessários para ultrapassá-las, visando ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares.

Os frutos do trabalho empreendido na última década – embora gradativamente – estão começando a aparecer no panorama estadual e nacional. Analisando as estatísticas oficiais, podemos constatar que ocorreu uma evolução substancial na matrícula, principalmente, de estudantes com deficiência em salas de aula de escolas regulares.

No entanto, podemos também perceber, que apesar dos esforços, a educação escolar aplicada aos educandos que apresentam necessidades educacionais específicas ainda está centrada nas séries iniciais, correspondendo à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, embora muitos estejam alcançando a Graduação e



a Pós-Graduação no país, contudo muito ainda precisa ser feito para a ocorrência de avanços, neste sentido.

Para refletir

1. Como pode ser explicado o fato do atendimento às pessoas com deficiência ter correlação com os avanços da humanidade, com as conquistas e formulações de direitos humanos, assim como profunda ligação com aspectos teológicos, econômicos, sociais e jurídicos existentes em cada época?

2. Como você percebe as diversas etapas vivenciadas pelas pessoas com deficiência?

3. Quando começou a ocorrer uma preocupação com a educação dessas pessoas, no Brasil?

4. Que instituições foram criadas para ofertar esse atendimento educacional? Que ações podem ser destacadas no percurso da Educação Especial, em nosso país, do século XIX até hoje?

Para saber mais

BARRETO, Nelson de Azevedo Paes. **O suplício do corpo e a destruição do eu:** sensibilidades diante da tortura na história recente do Brasil. (Dissertação apresentada ao Mestrado em História, da Universidade Católica de Goiás, Goiânia/GO, para obtenção do título de Mestre em História. Orientador:



Prof. Dr. Eduardo José Reinato. Área de Concentração: Cultura e Poder).
Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.

MAIOR, Isabel M. M. de L. (2017). Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, 10(2) p.28-36, jan. /jun. 2017. Recuperado de <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em 22 de outubro de 2023.

PESSOTTI, Isaías. **A deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados; Bragança Paulista/SP: EDUSE, 1999.



PRINCIPAIS CONCEITOS RELATIVOS AO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Atividade desafiadora

a) Assistir ao Filme “O Oitavo dia” 15 - Produzido em 1996, sob a direção de Jaco Van Dormael e classificado como Comédia dramática, de 1h58min de duração. A trama se passa na Bélgica e apresenta Harry (Daniel Auteuil) um empresário estressado, que trabalha no departamento comercial de um banco belga e foi abandonado por sua esposa e filhas há pouco tempo. Deprimido, ele se dedica ao trabalho durante os 7 dias da semana. Até que um dia ele decide vagar pelas estradas da França, sem rumo definido. Após quase atropelar Georges (Pascal Duquennes), que sofre de síndrome de Down, Harry decide levá-lo para casa, mas não consegue se desvencilhar dele. Disponível

• • • • •

15 O(a) formador(a) poderá solicitar aos cursistas que assistam previamente o filme e, em sala, projetar cenas que queira chamar a atenção para aprofundar a discussão.



em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-14672/>
Acesso em: ago/2023.

Atenção! Antes de assistir ao filme sugerimos a leitura das questões propostas, para direcionar o seu olhar à trama do filme e você poder discuti-lo em sala de aula.

1. Qual a situação abordada no filme “*O Oitavo Dia*”? O que chamou mais a sua atenção?
 2. O que significa ter uma deficiência?
 3. Como você analisa a situação das pessoas que apresentam deficiência que são retratadas no filme “*O Oitavo Dia*”?
 4. Como eram tratadas por suas famílias?
 5. De que forma você analisa a postura dessas pessoas em sua vivência social, em seus relacionamentos com os colegas, familiares e demais pessoas com quem tiveram oportunidade de conviver?
 6. Como elas eram percebidas pela sociedade?
 7. Que lições podemos tirar dos episódios registrados, enquanto pessoas e, também, enquanto profissionais da educação?
- b) Para aprofundar o tema, leia o texto que segue:



Conceitos relativos ao público da Educação Especial

Como vimos, na unidade anterior, por muito tempo as pessoas com deficiência, assim como vários outros segmentos da sociedade, foram alijadas da educação, por inúmeros motivos.

Mais recentemente, com os avanços da sociedade e com o reconhecimento do direito de todos, sem exceção, a uma educação de qualidade, começa-se a olhar também para aqueles que, antes, comumente recebiam uma educação segregada – quando a isso tinham acesso.

No entanto, apesar de muito se falar no direito à educação, nas últimas décadas, temos que entender que esse direito¹⁶

[...] tem peculiaridades. Não é qualquer tipo de acesso à educação que atende ao princípio da igualdade de acesso e permanência na escola (art. 206, I, CF¹⁷), bem como a garantia de ensino Fundamental obrigatório (art. 208, I, CF). Isso significa que, conforme todos sabem, não se pode estudar em qualquer lugar sem se cumprir certos requisitos legais.

Em se tratando de crianças e adolescentes, com e sem deficiência, seu direito à educação só estará totalmente preenchido se: a) o ensino recebido visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, entre outros objetivos (art. 205, CF); b) for ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino, em caso do ensino básico e superior, nos termos da legislação brasileira de regência

• • • • •

16 A esse respeito haverá um maior detalhamento, em módulo específico.

17 CF – Constituição Federal.



(CF/LDBEN¹⁸, ECA¹⁹ e normas infralegais); c) tais estabelecimentos não forem separados por grupos de pessoas, nos termos da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo de Ensino (1960) (Fávero, 2008, p. 18).

Para haver uma atenção adequada à diversidade do alunado, é importante nos determos um pouco nas pessoas que fogem ao padrão considerado *normal*, na sociedade, com vistas a conhecê-las mais de perto.

Para fins deste módulo, vamos nos deter um pouco nas pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos do desenvolvimento, público referido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), buscando dar uma visão inicial sobre o tema, com vistas a orientar e dirimir algumas dúvidas ainda existentes sobre o tema.

1. Pessoas com deficiência

Podemos fazer uma pergunta inicial: *O que é deficiência?* Para respondê-la, podemos nos apoiar em Smith (2008, p. 29), quando afirma que:

É possível pensar que para a pergunta: “*O que é uma deficiência*”? haja uma resposta simples e direta. Mas não há. Nada é absoluto na condição humana, nem mesmo todos os conceitos são compatíveis através das culturas. Muitas respostas foram sugeridas para resolver esse impasse. As definições de deficiência divergem em razão das diferenças entre atitudes, crenças, orientação, áreas de estudo e cultura. Por exemplo, variadas áreas de estudo oferecem definições diversas de deficiência [...]

• • • • •

18 LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

19 ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).



Não só as interpretações sobre o conceito de deficiência variam, mas também as opiniões em relação à frequência com que a deficiência prejudica a habilidade da pessoa na vida em sociedade.

Nem sempre questões simples têm respostas simples. Pense sobre estes pontos, comparando os termos frequentemente usados para descrever a deficiência ou referir-se a ela: capaz – não capaz, normal – anormal, típico – atípico, perfeito- defeituoso, funcional - disfuncional, comum – incomum, usual – excepcional. Os termos que usamos refletem o que pensamos sobre as deficiências, posicionamo-nos frente aos indivíduos envolvidos.

Um aspecto a destacar, também, diz respeito ao fato do conceito de *deficiência* não poder ser confundido com o de *incapacidade*, como muitos ainda o fazem. Segundo Sassaki (2005), a incapacidade evidencia um estado negativo de funcionamento da pessoa, resultante do ambiente humano e físico que é inadequado ou inacessível, e não um tipo de condição.

Podemos citar, como exemplos: a incapacidade de uma pessoa cega para ler textos que não estejam escritos em braille²⁰ (quando ela domina esse tipo de leitura e escrita); a incapacidade de uma pessoa com baixa visão para ler textos impressos em letras muito pequenas; a incapacidade de uma pessoa em cadeira de rodas para ter acesso a um ambiente quando existem degraus e não uma rampa; a incapacidade de uma pessoa com deficiência intelectual para entender explicações abstratas, conceituais, dadas em sala de aula; a incapacidade de uma pessoa surda para compreender

• • • • •

20 O braille é o sistema de escrita para cegos, constituído por pontos em relevo, criado por Louis Braille, jovem cego francês.



o que se fala, especialmente se as pessoas não utilizam a língua de sinais²¹.

Esses exemplos detalham algumas situações de desvantagem impostas às pessoas *com* deficiência mediante fatores ambientais, que não constituem barreiras para as pessoas *sem* deficiência. No entanto, isso não significa que as pessoas com deficiência sejam incapazes de realizar todas as atividades, sem exceção, como muitos ainda consideram, limitando ou impedindo o seu avanço pedagógico e social.

Pensando nessas pessoas, no âmbito da realidade brasileira, sempre existem dúvidas: quantas são? Quem são essas pessoas? Se analisarmos os dados referentes a pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência, no Brasil, em 2022, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, constatamos que já havia um quantitativo muito grande de pessoas que se enquadravam nessa categoria e que representavam um percentual significativo da população brasileira de 8,9%, referente a 18,6 milhões. A maior proporção se encontrava na região Nordeste (10,3%) e a menor, na região Sudeste (8,2%). Esses dados consideram o grau de dificuldade que foram respondidas:

1. Tem, não consegue de modo algum;
2. Tem muita dificuldade;

• • • • •

21 Língua de Sinais – é uma língua de modalidade gestual-visual na qual é possível se comunicar usando gestos, expressões faciais e corporais. Há várias línguas de sinais em uso por todo o mundo, assim como grande diversidade de comunidades de surdos. Segundo Wilcox (2005, p. 22), "Cada grupo é organizado de modo diferente, de acordo com suas necessidades, isso não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem da mesma cultura. Por exemplo, já existem pelo mundo diferentes Associações, como a de Surdos Oralizados (Argentina), a Associação de Surdos Negros nos Estados Unidos, no Brasil a associação de Surdos Gays, Comunidades de Surdos Implantados e outras".



3. Tem alguma dificuldade;

4. Não tem dificuldade.

Quadro 1 - Percentual quantitativo de pessoas com deficiência nas regiões, do Brasil

NORTE	NOR-DESTE	CENTRO-OESTE	SUL	SUDESTE	BRASIL
8,4%	10,3%	8,6%	8,8%	8,2%	8,9%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022²².

Quadro 2 – Percentual das pessoas com deficiência, segundo os tipos de dificuldades funcionais, no Brasil

Dificuldade para andar ou subir degraus	3,4%
Dificuldade para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato	3,1%
Dificuldade para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar	2,6%
Dificuldade para levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos olhos	2,3%
Dificuldade para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes	1,4%
Dificuldade para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos	1,2%
Dificuldade para realizar cuidados pessoais	1,2%
Dificuldade de se comunicar, para compreender e ser compreendido	1,1%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022.

• • • • •

22 **IBGE.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Pessoas com deficiência 2022. Link:https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf>



Ao buscarmos realizar um detalhamento do percentual quantitativo de tipos de dificuldades funcionais no país, podemos verificar, segundo o quadro 2, que há maior número de dificuldades para andar ou subir degraus. Sobre os tipos de dificuldade abordados, o IBGE (2022, p.14) enfatiza que “5,5% das pessoas possuíam deficiência em um tipo de dificuldade”, e complementa que “3,4% das pessoas possuíam deficiência em dois ou mais tipos de dificuldades”. Dentro desse contexto, o IBGE (2022) informa também que o percentual de mulheres (40,6%) tinha uma maior incidência de deficiências múltiplas do que os homens (35,8%).

Descrevemos, a seguir, sobre o grupo constituído pelas pessoas com deficiência.

Deficiência intelectual

A criança com esse tipo de deficiência já foi chamada, na sociedade e até mesmo nos meios acadêmicos, por várias denominações atualmente tidas como pejorativas, errôneas, entre as quais podemos citar: *oligofrênica; cretina; imbecil; idiota; débil; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongolóide; criança atrasada; eterna criança; criança excepcional; retardada mental em nível dependente, treinável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo; criança com déficit intelectual; criança especial*, entre outras.

Atualmente, porém, há uma tendência mundial, que vem sendo respeitada no Brasil, de se usar o termo *deficiência intelectual*, seguindo as recomendações da Declaração de Montreal, elaborada em 2004.

A deficiência intelectual é “[...] caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais



e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (Luckasson; Cols., 2002, apud Carvalho; Maciel, 2003, p. 150).

O atual conceito “[...] consiste numa concepção multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência intelectual, agregando sucessivas inovações e reflexões teóricas e empíricas aos seus modelos anteriores” (Carvalho; Maciel, 2003, p. 150).

A deficiência intelectual não se constitui em um grupo homogêneo, mas em um complexo conjunto de síndromes, as mais diversas, decorrentes de fatores pré-natais (genéticos e congênitos), perinatais e pós-natais.

De maneira semelhante aos demais indivíduos, nas pessoas que apresentam deficiência intelectual, o comportamento pessoal e social é bastante variável, não se podendo falar de características semelhantes em todos os indivíduos que apresentam essa condição. Isso decorre do fato de não existirem duas pessoas, com deficiência ou não, que possuam as mesmas vivências ambientais, isto é, experiências de vida iguais, assim como a mesma constituição biológica. Cada ser é único.

Deficiência auditiva

A deficiência auditiva pode ser entendida, como “[...] a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado *surdo* o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e *parcialmente surdo*, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva” (Brasil, 1997, p. 31).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), uma pessoa é surda quando não percebe os sons, mesmo com a ajuda de amplificadores.



A surdez traz consequências graves para o indivíduo, em especial nas áreas: da fala; perceptual; de comunicação; cognitiva; social; emocional; educacional; vocacional. O papel da família durante e após o diagnóstico da surdez é de suma importância, requerendo orientações adequadas, com vistas a facilitar a interação e favorecer as possibilidades comunicativas da criança.

Em uma perspectiva sociológica, o indivíduo surdo é percebido “[...] como um indivíduo “diferente” dos ouvintes, que pertence a uma mesma cultura, dividindo a mesma língua. Sendo assim, os surdos tornam-se biculturais e bilíngues, pois têm acesso a duas línguas: a língua de sinais e a língua oral” (Rossi; Lima, 2002, p. 113).

Deficiência visual

Segundo Silva (2010) a deficiência visual é “[...] considerada, para fins educacionais, como perda total ou parcial, congênita ou adquirida da visão, variando de acordo com o nível ou acuidade visual²³” (Silva, 2010, p. 21). Não provoca, porém, alterações na potencialidade do aluno para se relacionar com pessoas, objetos e fatos, nem limitações para que possa satisfazer às necessidades básicas e oferecer respostas aos estímulos do ambiente (Ibidem).

Segundo afirmam González e Diaz (2007), os sujeitos que apresentam deficiência visual se enquadram em dois tipos de categorias: deficientes visuais parciais e totais. O primeiro caso envolve a *baixa visão* (anteriormente denominada de *ambliopia* ou visão subnormal), quando ocorre uma sensibilidade imperfeita na

• • • • •

23 Grau de aptidão do olho para perceber detalhes (ROCHA; GONÇALVES, 1987, apud SILVA, 2010)



retina, sem lesão orgânica do olho, acarretando a diminuição da visão; o segundo caso, a *cegueira*.

A cegueira pode ser definida como uma “Alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão, que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (Sá, 2007, apud Silva, 2010, p. 23).

A cegueira pode ocorrer em diversos momentos da vida, mas o impacto que acarreta, vai depender muito da idade em que a pessoa foi afetada pela perda da visão. De acordo com Smith (2008), a cegueira pode ser: congênita, quando acontece desde o nascimento até 2 anos ou adquirida, quando ocorre depois da idade de 2 anos.

Para essa autora, essa distinção é importante porque as pessoas que perdem a visão após os 2 anos conseguem lembrar-se da aparência de certos objetos. Em outras palavras, quanto mais tarde a deficiência se instala, maior número de coisas serão lembradas e a memória visual é algo muito importante, podendo influenciar o desenvolvimento de vários aspectos relevantes da aprendizagem.

Deficiência física

A deficiência física se refere, em acordo com Schirmer et al. (2006), ao

[...] comprometimento do aparelho locomotor, que compreende o Sistema Osteoarticular²⁴, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente

• • • • •

24 Sistema osteoarticular - refere-se ao conjunto de ossos e articulações do corpo humano.



ou em conjunto, podem produzir grande limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida (Schirmer et al., 2006, p. 28).

Pode ocorrer alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física e apresentando-se sob diversas formas, entre as quais podemos destacar algumas:

- *Paraplegia* → traduz-se na perda de controle e sensibilidade dos membros inferiores, impossibilitando o andar e dificultando permanecer sentado;
- *Paraparesia* → Paralisia incompleta de nervo ou músculo dos membros inferiores que não perderam inteiramente a sensibilidade e o movimento;
- *Monoplegia* → Paralisia de um só membro ou grupo muscular;
- *Triplegia* → Paralisia de 3 membros;
- *Tetraplegia* → Paralisia dos 4 membros;
- *Hemiplegia* → Paralisia de um dos lados do corpo;
- *Monoparesia* → Paralisia incompleta de nervo ou músculo de um só membro que não perdeu inteiramente a sensibilidade e o movimento;
- *Tri paresia* → Paralisia incompleta de nervo ou músculo de 3 membros que não perderam inteiramente a sensibilidade e o movimento;



- *Tetraparesia* → Paralisia incompleta de nervo ou músculo dos membros inferiores e superiores que não perderam inteiramente a sensibilidade e o movimento;
- *Hemiparesia* → Paralisia incompleta de nervo ou músculo de um dos lados do corpo, que não perdeu inteiramente a sensibilidade e o movimento;
- *Paralisia cerebral* → esse termo envolve um grupo de afecções²⁵ caracterizadas pela disfunção motora, cuja principal causa é uma lesão encefálica²⁶ não progressiva, que pode ocorrer antes, durante ou após o parto. Por ser uma situação complexa, pode compreender, ou não, alterações diversas como: déficits sensoriais, intelectuais, alteração da percepção, problemas emocionais (Melo, 2008).
- *Amputação ou ausência de membros* → perda total ou parcial, ou não existência de um determinado membro, ou de segmento do membro desde o nascimento.

Deficiência múltipla

Muitas vezes, uma deficiência não ocorre de maneira isolada, sendo associada a outros déficits. Por exemplo, pode ocorrer: a deficiência física associada à deficiência auditiva; a deficiência mental, associada à deficiência visual; a deficiência auditiva, associada a

• • • • •

25 Afecção – doença.

26 Lesão encefálica – Relativa ao encéfalo, parte do sistema nervoso central contida na cavidade do crânio, abrangendo o cérebro, cerebelo, pendúnculos, a protuberância e o bulbo raquiano (FERREIRA, 1986).



comprometimentos intelectuais, entre outros. O conhecimento dessas diversas áreas vai auxiliar no atendimento desses alunos pelo professor.

Smith (2008), abordando a questão das deficiências múltiplas²⁷ graves, afirma que podem

[...] ser grandes os desafios que muitos alunos com deficiências múltiplas graves apresentam para as suas famílias e para o sistema educacional, tendo em vista que eles devem ter uma educação individualizada, intensiva e criativa que de fato satisfaça as necessidades únicas de aprendizagem de cada indivíduo (Smith, 2008, p. 381)

O fato de uma criança ter mais de uma deficiência, portanto, representa desafios ainda maiores, tanto para o indivíduo, como para a família e para a escola²⁸, com vistas à independência pessoal e participação na comunidade.

Pessoas com altas habilidades/superdotação

Muitas são as pessoas consideradas superdotadas ou com altas habilidades, em suas áreas de atividades, entre os quais podemos citar, a título de exemplos: Amadeus Mozart, músico; Ludwig Van Beethoven, músico; Albert Einstein, físico e teórico alemão, radicado nos Estados Unidos, criador da Teoria da Relatividade; Pablo Picasso, pintor espanhol; Alberto Santos Dumont, pesquisador

• • • • •

27 A esse respeito ver também os livros DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA, volumes I e II, publicados pelo MEC/SEESP, em 2000, dentro dos Programas de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental.

28 A esse respeito, ver o filme: O Milagre de Anne Sullivan, que retrata bem a vivência de uma família e de uma professora com uma criança que apresentava deficiência múltipla.



e inventor; Charlie Spencer Chapin (Charles Chapin), ator de cinema; Madre Tereza de Calcutá, humanista; Stephen Hawking, físico, professor e cientista inglês, que tem deficiência múltipla.

Ao procurarmos definir os termos superdotação/altas habilidades, vamos encontrar diversas concepções. A Política Nacional de Educação Especial de 1994 conceitua como Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação aqueles que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Segundo Renzulli (1988), citado por Baptista (2006), as Altas Habilidades/Superdotação²⁹ podem ser definidas como “[...] manifestações do desenvolvimento humano que podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias” (Renzulli, 1988 apud Baptista, 2006, p. 187). Destaca, assim, o fato de serem muitos os aspectos que podem intervir para que essas características se manifestem num indivíduo. Para o autor, existem 3 traços que são marcantes e que se encontram em interseção nessas pessoas: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

A habilidade acima da média pode ser definida como um potencial de desempenho significativamente superior, em qualquer área do saber ou do fazer. Por sua vez, o comprometimento com a tarefa tem relação com a motivação focalizada em determinada atividade, problema ou área específica, aspectos tidos como muito importantes para a sua execução. A criatividade pode ser definida

• • • • •

29 Para maior compreensão sobre o tema Altas Habilidades/ Superdotação, sugerimos ver também os filmes: *Mentes que brilham*; *Uma Mente Brilhante*.



como o poder que a pessoa possui de formar algo diferente, novo, em qualquer campo de atividade (Baptista, 2006).

A figura do docente é de suma importância, também, no processo educacional desses alunos, não existindo, porém, necessariamente, professores de alunos superdotados, mas professores que se preocupam com a educação de todos. Dessa maneira, cabe ao docente procurar criar um ambiente que seja estimulador, encorajando ideias novas, incentivando progressos, mostrando-se solidário e conselheiro, quando necessário, assim como dialogando e vivenciando experiências positivas e desafiadoras.

Pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA.

No texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), ainda se lê a denominação pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento, referindo-se a um grupo heterogêneo de distúrbios da infância que compreendia: Autismo infantil, Autismo atípico, Síndrome de Rett³⁰, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com hipercinesia associado à Retardo Mental e a movimentos estereotipados (OMS/WHO, 2018).

• • • • •

30 A síndrome de Rett é uma doença neurológica, que provoca uma mutação genética. O problema é mais encontrado em crianças do sexo feminino. A doença provoca a progressão das funções neurológicas e motoras. O diagnóstico geralmente é feito após os 18 meses de vida, porque até esse momento o desenvolvimento parece ser normal.

Depois desse período, as habilidades de fala, a capacidade de andar e o controle do uso das mãos começam a regredir, e vão sendo substituídos por movimentos estereotipados, involuntários e repetitivos. Há também um esquecimento das palavras aprendidas, o que leva a uma progressiva interrupção do contato social. (<https://www.rededorsaoluiz.com.br/doencas/sindrome-de-rett>)



Contudo, consideremos a denominação atual utilizada, também, em documentos oficiais, como a *Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012*, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e em manuais da área da saúde, ou seja: *Transtornos do Espectro Autista - TEA*, que engloba o que era considerado como Transtorno Global do Desenvolvimento, citado anteriormente, na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID10), com exceção da Síndrome de Rett, que passou a ser classificada no código LD90.4 (OMS/WHO, 2018).

A CID 11 segue o que foi proposto na quinta e última edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2013), que unificou todos os quadros com características do autismo.

Na CID-11, o Transtorno do Espectro do Autismo é identificado pelo código 6A02 em substituição ao F84.0, e as subdivisões passam a estar relacionadas com a presença ou não de Deficiência Intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional.

De acordo com as subdivisões, o TEA (6A02), na CID 11, é classificado como:

6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional. Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA, não apresentarem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, havendo apenas leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões).



6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional. Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados a leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões). (OMS/WHO, 2018)

No texto da Lei n.º 12. 764/2012 a Pessoa com Transtornos do Espectro Autista – TEA, Art. 1º, parágrafos 1 e 2, é aquela considerada como

[...] portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (OMS, 2019)

Nas escolas, há que se atentar para as características individuais de cada aluno com TEA, uma vez que não há dúvidas quanto à capacidade e possibilidades do seu aprendizado por meio de práticas e estratégias pedagógicas que acolham e respeitem as diferenças dentro do espectro.



Em todos os casos contemplados dentro da categoria de pessoas com necessidades específicas, a educação exerce um papel de extrema relevância. Intervenções multiprofissionais adequadas necessitam ser iniciadas o mais cedo possível, pois podem resultar em melhores condições de desenvolvimento, de aprendizado e de inclusão familiar, escolar e social.

Texto complementar

Sabe-se que o objetivo da Lei n.º 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), é o de garantir o direito à igualdade da pessoa com deficiência, sem discriminação de qualquer espécie. Contudo, “[...] diferentemente de outros modos de vida, a deficiência reclama o direito de estar no mundo. E o maior desafio para a concretização desse direito é o fato de que se conhece pouco sobre a deficiência (Diniz, 2012, p. 70).

Jacobus TenBroek (1911-1968), professor da Faculdade de Direito de Chicago, historiador, cientista político, e líder nacional e internacional no movimento para a defesa dos direitos dos cegos, citado por Diniz (2007), escreveu: *“o mundo em que os deficientes têm o direito de viver é o das ruas, avenidas, escolas, universidades, fábricas, lojas, prédios e serviços públicos, enfim, todos os lugares onde as pessoas estão, vão, vivem, trabalham e se divertem”*. (Diniz 2007, p. 76),

Na sociedade, permeia a crença de que a transformação social é possível e que a escola tem um papel fundamental nesse processo, quanto à propagação do conhecimento, do estímulo à reflexão e sendo base na condução do comportamento. Daí a importância da formação constante dos educadores, para que tenham essa possibilidade de tocar o social. (Diniz, 2007)



Há quem diga que a deficiência é um enigma que se experimenta, mas pouco se compreende. Esse caráter enigmático, segundo Diniz (2007) é resultado do processo histórico de opressão e apartação social dos deficientes, uma vez que a deficiência foi confinada à esfera doméstica e privada das pessoas. “Nesse contexto de silêncio, o que o modelo social promoveu foi a compreensão da deficiência como expressão da diversidade humana, um argumento poderoso para desconstruir uma das formas mais brutais de opressão já instituídas – o desprezo pelo corpo deficiente” (Diniz, 2007, p. 76-77).

Atividade vivencial

A partir do que estudamos e discutimos até o presente momento e da leitura do texto complementar, acima, responda às questões que estão que seguem:

1. A partir de tudo que foi estudado, como você analisa a situação das pessoas que apresentam deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista, no mundo atual?
2. O que torna as pessoas com deficiências distintas entre si? O que isso representa em termos de ensino e aprendizagem?
3. Você concorda que, pelo fato de uma criança ter altas habilidades/superdotação, merece menos atenção dos docentes, “*pois já sabe mais do que as demais*”? Justifique a sua resposta.
4. Em seu cotidiano escolar, você convive com a diferença do alunado e isso representa desafios contínuos. Como age frente a isso? Em que aspecto considera que pode aprimorar a sua prática pedagógica?



EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atividade desencadeadora

1. Vamos assistir ao documentário: “Educating Peter” (Educando Peter)³¹, dos produtores e diretores G. Wurzburg e T. Goodwin (1993). Disponível em: https://youtu.be/3bI-igJFt_k?si=xz7PEAYdAseLMCqr Acesso em: out./2023.

O documentário mostra a vida escolar de um garoto com Síndrome de Down numa escola comum. Nos leva a refletir sobre aspectos importantes que envolvem o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência na escola regular. Na sequência, discutiremos tais aspectos com base nas seguintes questões:

1. Que aspectos chamaram a sua atenção no filme *A história de Peter*?

• • • • •

31 O documentário encontra-se em inglês, mas pode ser substituído por outro que trate do processo de inclusão escolar de outro estudante na escola comum. Não o encontramos mais nas plataformas digitais com legenda em Português. À época de escrita da primeira versão do Módulo (2011), o referido documentário foi gravado em CD e disponibilizado aos formadores do Curso *Formação de professores do Ensino Fundamental em uma perspectiva inclusiva: deficiências e transtornos globais do desenvolvimento*, para ser visto em sala de aula.



2. Como você analisa a situação de Peter, na escola regular?
 3. Qual foi a vivência escolar anterior de Peter?
 4. Como era encarado, inicialmente, por seus colegas na escola regular?
 5. Como agia, frente a isso?
 6. Que trabalho foi empreendido na escola com a professora de Peter, com seus colegas e com ele próprio?
 7. Qual o resultado das ações empreendidas?
 8. Você já vivenciou situação semelhante em sua escola? Faça um registro escrito detalhando a sua resposta.
2. Sigamos lendo o texto:

Educação Inclusiva - tendências e desafios

Há uma tendência presente na política social, nas últimas décadas, de fomentar a inclusão e a participação, bem como de lutar contra a exclusão. Em decorrência disso, um dos grandes desafios com que a escola se depara, atualmente, consiste em incluir na escola, de forma adequada e com êxito, todos os alunos, independentemente de suas diferenças de ordem socioeconômica, cultural, racial, de interesse, de capacidade, de personalidade, entre outros.

Os defensores da inclusão baseiam-se na ideia de que, para incluir com sucesso, na escola, *todos* os alunos – inclusive os que



apresentam altas habilidades/superdotação, déficits sensoriais, físicos, intelectuais, múltiplos e transtornos do desenvolvimento – esta precisa se modificar. Tal mudança envolve o movimento de aceitá-los como são, com suas especificidades e necessidades educacionais, buscando, ao mesmo tempo, projetar, ajustar e aplicar programas e ações de forma a atendê-los. Aos poucos, vem sendo reconhecido o fato de que não se pode exigir que o aluno com necessidades educacionais se adapte às exigências escolares, mas, sim, que a escola se adapte às suas condições (Martins, 2001; 2003). Segundo Mantoan (2006), a

[...] inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas. Sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim. (Mantoan, 2006, p. 21)

Já se reconhece, também, que não existe pessoa ineducável. Assim, quando um aluno não está conseguindo aprender, os educadores precisam estudar cada caso, buscando conhecer mais de perto o aluno, as suas condições de vida, seu contexto familiar, as experiências educacionais anteriores, os seus interesses e potencialidades, bem como procurar analisar e mudar as suas próprias atitudes, as suas estratégias de ensino, até que obtenham êxito na tarefa a que se propõem.

O déficit individual deixou de ser visto como de responsabilidade única do indivíduo que o apresenta, envolvendo uma dinâmica interativa entre o sujeito e o meio onde vive. É necessário, para tanto, que o seu processo educativo se dê num ambiente escolar



comum, onde sejam respeitados o ritmo e estilo de aprendizagem, e que este se estenda também à família, à comunidade, ou seja, ao seu ambiente cotidiano (Sanches, 1995).

Assim, a escola regular começa a ser desafiada a mudar, pois, dentro dessa nova perspectiva, segundo a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), constituem-se no

[...] meio mais capaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, de construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência, e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo. (Unesco, 1994, p. 10),

A inclusão, portanto, questiona as políticas e práticas educacionais por muito tempo desenvolvidas e propõe que todos os alunos sejam incluídos na classe regular, onde tenham as suas necessidades educacionais reconhecidas e atendidas.

Reconhece-se, atualmente, que é de extrema importância que o profissional de ensino, entre vários outros aspectos:

- Conheça mais de perto os alunos, tendo em vista o fato de que seu desenvolvimento evolutivo, suas potencialidades, seus estilos de aprendizagem, sua história de vida – incluindo aí também a sua experiência educacional – diferem bastante entre si;
- Avalie constantemente e mude, quando necessário, as suas atitudes e as suas práticas, buscando obter êxito na tarefa de educá-los;
- Incentive a formação de redes de amizade e de apoio nas classes regulares.



As estratégias desenvolvidas, se bem planejadas e executadas, beneficiarão a todos os alunos, não apenas aos que apresentam necessidades educacionais especiais. Para tanto, melhores condições precisam ser proporcionadas a esses profissionais, principalmente no que tange à formação inicial e continuada, assim como os apoios necessários para o desempenho das suas diversas funções, frente à diversidade do alunado sob sua responsabilidade.

Educação Inclusiva: responsabilidade de todos

A inclusão escolar, para ser verdadeiramente desenvolvida, requer a participação e o esforço de *todos* os que fazem a comunidade escolar (docentes, administradores escolares, coordenadores pedagógicos, demais técnicos e funcionários, alunos, pais). Não basta envolver os professores que vão receber os alunos com necessidades especiais em suas classes, embora estes sejam as figuras centrais deste processo. É preciso que a escola, na sua totalidade, participe consciente e ativamente do processo (Martins, 2003).

Assim, conforme destaca O'Brien (1999), "[...] cada membro da escola, incluindo os diretores, os zeladores e os funcionários da cantina, deve aceitar a responsabilidade pessoal de também ser um aprendiz ativo e cooperativo" (O'Brien, 1999, p. 60). E vai mais além, atingindo e requerendo, também, da comunidade mais ampla mudanças na forma de perceber e atuar com as pessoas que apresentam necessidades especiais.

Um dos pilares da educação, na perspectiva atual, de acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, é *aprender a viver juntos*, a fim de participar e de cooperar com os outros em todas as atividades



humanas. Para tanto, é imprescindível a existência de objetivos e projetos comuns, com vistas a derrubar preconceitos, hostilidades, suscitar a cooperação e até a amizade (Delors, 1999).

Por sua vez, Forest e Pearpoint (1997), já situavam que uma das grandes questões que se apresentam neste início de milênio é: *como vivermos uns com os outros?* Esses autores destacam que o processo de inclusão escolar envolve, justamente, aprender a *viver com o outro, a estar com o outro e cuidar uns dos outros*. Implica na valorização da diversidade, pois, na comunidade humana, não há como se exigir padronizações, igualdades.

Em outras palavras, “[...] inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades — como companheiros e membros” (Forest; Pearpoint, 1997, p. 137).

Para haver inclusão, portanto, não é suficiente - como muitos ainda pensam – apenas que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam inseridos fisicamente num ambiente comum a todos. Isso é apenas o primeiro passo. A esse respeito, Vayer (1989) afirma: “[...] não basta dar um lugar à criança, no fundo da classe ou numa estrutura de atendimento, para que ela participe ativamente na vida do grupo social em que se encontra [...]” (Vayer, 1989, p. 61). É necessário, portanto, que seja parte integrante desse ambiente, relacionando-se com os colegas, recebendo e exercendo influências, tendo uma identificação com o grupo, sendo valorizada, cobrada a contribuir de forma compatível com as suas condições e, ao mesmo tempo, apoiada no que for necessário.

Inclusão é, portanto, um processo dinâmico, envolvente, participativo, que tem uma amplitude educativa profundamente social, através do qual os alunos aprendem a viver juntos suas



diferenças, enriquecendo-se reciprocamente e desenvolvendo atitudes de confiança, intercomunicação, respeito e aceitação do outro.

O elemento básico da inclusão pode ser considerado a *interação*, ou seja, a ação mútua existente entre pessoas de um grupo. Para que a interação ocorra, necessário se faz o estabelecimento de vínculos, de uma interdependência entre os membros do grupo onde a pessoa com necessidades educacionais especiais está inserida (Martins, 1998; 1999; 2003).

Uma das formas mais eficientes de recursos que podem ser utilizadas pelo professor são os *próprios alunos*, fontes de inspiração, de apoio, de desafio, de experiência, pois a aprendizagem é, em grande medida, um processo social (Ainscow, 1997). Assim, é importante o desenvolvimento na escola de uma pedagogia relacional, que valorize a pessoa, que reconheça o outro como um ser igual em alguns aspectos e diferente em outros, como alguém digno de atenção e respeito.

Os laços de amizade construídos no convívio escolar dão à criança uma maior segurança afetivo-emocional, os quais são a base da sua autoestima, e representam uma mediação incitativa ao acesso ao conhecimento. Ao mesmo tempo, a impregnação de estimulações socioculturais favoráveis constitui o alicerce do desenvolvimento integrativo escolar.

Alguns autores, como Stainback e Stainback (1999), destacam, inclusive, que a convivência em ambientes comuns e as interações sociais que se estabelecem servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, bem como para proporcionar às crianças proteção, apoio e bem-estar no grupo.

Embora as amizades não possam ser forçadas, seu desenvolvimento pode ser encorajado e facilitado no ambiente educacional e



comunitário e, para tanto, o adulto pode ser um elemento facilitador desse processo (Vayer, 1989). O próprio ambiente físico pode ser estruturado para facilitar a realização de várias atividades cooperativas de ensino, de construção ativa, de trabalhos em grupos, sendo considerados também aspectos como: organização de rotinas diárias, organização do ambiente para facilitação do deslocamento dos alunos que utilizam cadeira de rodas e apoio individual, quando necessário, entre outros.

Os alunos normais, inclusive, podem ser excelentes ajudadores (tutores) no processo de ensino — aprendizagem e na socialização dos colegas com necessidades especiais, sendo os ganhos acadêmicos e sociais registrados em várias pesquisas já realizadas em outros países (Stainback; Stainback, 1999; Martins, 2008).

Porém, a inclusão não pode estar baseada, apenas, nos bons sentimentos e atitudes acolhedoras. Como processo participativo e integral de toda a escola, supõe uma dinâmica concreta e positiva, pedagogicamente estruturada e planejada, que implica num funcionamento escolar caracterizado por ações inclusivas (Martins, 2001).

Essas ações marcam os alunos com necessidades especiais e seus colegas em seu desenvolvimento longitudinal, em sua adaptação escolar e social, fazendo com que se desenvolva — desde a mais tenra idade — o respeito pelas características individuais dos colegas e a consciência da importância da amizade.

Na medida em que a escola, como um todo, adota essa atitude positiva e estimulante, as chances de sucesso no processo de educação inclusiva crescem consideravelmente. Para tal fim, é importante que se desenvolva — desde a mais tenra idade — o



respeito pelas características individuais dos seus colegas e a consciência da importância da amizade.

Para isso, apesar de a maioria das escolas — e, particularmente, seu corpo docente — não se julgar suficientemente preparada para essa nova política educativa, é fundamental que a escola inclusiva recorra, cada vez mais:

- ao uso de técnicas motivacionais e de desenvolvimento da autonomia;
- à adoção de procedimentos e de atitudes favoráveis à construção, no aluno com necessidades especiais, de uma autoimagem positiva;
- ao uso de técnicas de orientação permanentes quanto ao desenvolvimento de uma pedagogia relacional;
- ao estímulo relativo ao trabalho de grupo e à atividade lúdica;
- a um ensino concreto, ativo, voltado para o desenvolvimento da criatividade e do imaginário, e, sobretudo, uma sensibilização profunda relativa às vivências contextuais da pessoa com necessidades especiais.

Várias escolas vêm empreendendo um trabalho sério, voltado para a ampliação e a melhoria da educação de pessoas com necessidades especiais em ambientes regulares de ensino. Muito, porém, ainda se faz necessário para que a inclusão escolar se torne uma realidade nas escolas brasileiras, em geral. Há necessidade de um investimento mais efetivo na formação inicial e continuada dos profissionais de educação, em várias áreas, visando à derrubada



de barreiras ainda existentes em relação ao atendimento desses educandos, sejam elas de cunho atitudinal, sejam elas pedagógicas.

Urge, também, mudanças nas políticas, nos processos de gestão e na estruturação das escolas, nas metodologias de ensino, na forma de avaliação, bem como que sejam incentivadas a colaboração entre os alunos e ações compartilhadas, envolvendo os vários segmentos da comunidade escolar.

Somente com um esforço amplo e contínuo dos que fazem o sistema de ensino e a instituição escolar, de uma maneira específica, podem ser oferecidas respostas mais significativas às necessidades de todos os alunos, sem exceção.

Texto complementar

II - Leia o texto complementar de autor diverso e, ao final, responda às questões do Para Refletir:

Vivência da inclusão

[...] As dificuldades e seus motivos: há dificuldades no processo de inclusão. As maiores estão relacionadas ao despreparo do corpo de professores, ao preconceito e à ignorância da sociedade como um todo e, especialmente, dos pais, tanto dos alunos sem deficiência como daqueles com deficiência.

O despreparo – Hoje temos professores convencidos do valor da inclusão, mas, no começo, não foi fácil. [...]

As professoras que receberam alunos com deficiência em suas turmas, viram-se às voltas com a sensação de que estavam fazendo um trabalho inútil, pois percebiam que enquanto uns



avançavam na aprendizagem, aquele outro não evoluía a contento. As comparações eram inevitáveis. [...]

Assim, procuramos estudar a respeito de cada deficiência e fomos aprendendo através da prática, que nos oferecia excelentes ensinamentos e crescimento, enquanto pessoas e profissionais.

Preconceitos - quanto ao preconceito, começamos verificando-o nos próprios professores, depois nos pais dos alunos, sem deficiência e, por fim, para nós foi surpreendente – nos próprios pais dos alunos com deficiência.

Entretanto, em nossa experiência, o preconceito existe também em relação a alunos sem deficiência, recaindo sobre a cor da pele ou sobre o seu status social. Esse sentimento é reflexo de uma sociedade competitiva e excludente, que não sabe conviver com as diferenças.

A maioria das crianças vê a diferença, mas não a estranha: relaciona-se normalmente com o colega, brinca com ele [...] Já o preconceito dos pais é um problema importante no processo de inclusão escolar [...] Certa vez, fomos procurados por uma avó, porque sua neta estava imitando em casa a fala de uma coleguinha que tem uma deficiência. [...] (Souza, 2001, p. 219-221).

Para refletir

1. Que aspectos ainda servem de empecilhos para que a educação inclusiva se processe de maneira mais efetiva?

2. Como o preconceito se faz presente no cotidiano escolar, prejudicando o processo de educação inclusiva? A que aspectos ele está comumente relacionado?



3. Qual a diferença entre a percepção da deficiência pelas crianças e pelos adultos?

4. Que ações podem ser desenvolvidas no intuito de trabalhar na perspectiva de evitar que os preconceitos se instalem ou para minimizá-los?

Resumo da unidade

O atendimento das pessoas que fugiam ao padrão geral da sociedade, especialmente aquelas que apresentavam deficiência, de maneira geral, percorreu caminhos bastante árduos, extremamente estigmatizantes. A sua educação nem sempre foi tratada no mundo, como ocorre hoje. Foi só no final do século XIX que a forma de ver a pessoa com deficiência começou a mudar, de maneira significativa, embora ainda muito lenta.

Hoje, estamos vivendo um momento de transição de uma cultura discriminatória com relação ao *diferente* para uma cultura de inclusão. Muito, porém, precisa ser construído nesse sentido, ou seja, ser realizado em favor das pessoas com deficiência, assim como em relação às que apresentam altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, com vistas à sua participação efetiva na escola e na sociedade.

No que tange à escola, essa responsabilidade é ampla, envolvendo toda a comunidade escolar, porém, a figura do profissional de educação é a mais importante. Nesse sentido, há necessidade de um investimento mais efetivo na formação inicial e continuada dos profissionais de educação, em várias áreas, visando à derrubada



de barreiras ainda existentes em relação ao atendimento desses educandos, sejam elas de cunho atitudinal, sejam elas pedagógicas.

Para saber mais

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007; 2012.

FÁVERO, Osmar; Ferreira, Windyz; Ireland, Timothy; Barreiros, Débora (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; Pires, José; Pires, Gláucia Nascimento da Luz, Melo, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Sistematização das aprendizagens

Prezado (a) professor(a), no decorrer deste módulo você aprofundou estudos e discutiu sobre diversos aspectos relativos à história da Educação Especial, sobre a constituição do grupo de pessoas que são consideradas como apresentando necessidades educacionais específicas e, também, sobre a sua educação, numa perspectiva inclusiva. Neste momento, propomos que, com base em tudo o que foi explanado e discutido, assim como nos textos estudados, você responda às questões abaixo formuladas:

1. A educação de pessoas com deficiência passou por etapas distintas, ao longo dos séculos. Fale um pouco sobre cada uma destas etapas. Situe, também, como você analisa a situação existente, atualmente, em relação à educação dessas pessoas, a partir da realidade vivenciada no Brasil, no Rio Grande do Norte e no município onde atua.



2. Detalhe quais aspectos precisam ser aprimorados, no sentido de ser ofertada uma educação, efetivamente, inclusiva a todos os estudantes, sem distinção?

Referências

AINSCOW, M. **Necessidades Especiais em sala de aula**: um guia para a formação de professores. Lisboa, PT: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO, 1998.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: Bianchetti, Lucídio; Freire, Ida Mara (Org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papius, 1998. p. 21-51.

BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Edição Revista e Atualizada. Tradução de João Ferreira de Almeida. 2. ed. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BRASIL. Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 22/8/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Deficiência Auditiva**. Brasília: SEESP, 1997. v. 1.

Bueno, Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: integração, segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo, EDUC, 2004.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

Carvalho, Erenice Natália Soares; Maciel, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR – sistema 2002. **Temas em Psicologia da SPB**. Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

COIMBRA, Ivone Dantas. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador: Edufba, 2003.



Deficientes no Brasil. Censo Demográfico 2000. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/Ibge1.htm>>. Acesso em: 3 jan. 2011.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: MEC, UNESCO, 2003.

FOREST, M.; Pearpoint, J. Inclusão: um panorama maior. In: Mantoan, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; Editora SENAC, 1997. p. 137-141.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. **Educação em Questão;** v.8-9,n.1-2, Natal: Edufrn, p. 126-141, 1999.

_____. Por uma escola aberta às necessidades dos alunos. **Temas sobre Desenvolvimento,** São Paulo: v.10, n.55, p. 28-34, 2001.

_____. **A inclusão escolar do aluno com Síndrome de Down:** o que pensam os educadores? Natal: Edufrn, 2008.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, Francisco Ricardo Lins Viera de. **Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral:** uma experiência de formação continuada. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

O' BRIEN, J.; O'brien, C. A inclusão como força para renovação da escola. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.p. 48-66.

PESSOTTI, Isaías. **A deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

ROSSI, Tereza Ribeiro De Freitas; Lima, Maria Cecília Marconi Pinheiro. A Surdez. In: Palhares, Marina Silveira; Marins, Simone Cristina (Orgs.). **Escola Inclusiva.** São Carlos: EdufsCar, 2002. p. 113-124.



SCHIRMER, Carolina R.; BROWNING, Nádia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel, MACHADO, Rosângela. **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. São Paulo: MEC; SEESP, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Atualizações Semânticas na Inclusão de Pessoas: Deficiência Mental ou Intelectual? Doença ou Transtorno Mental?** Disponível em: <<http://www.indianapolis.com.br>>. Acesso em: 12 jan. 2011

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência: intelectual, auditiva, visual, física**. Natal: WP Editora, 2010.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Escolarização de pessoas com cegueira, baixa visão e surdocegueira no estado do Rio Grande do Norte** - da matrícula à formação de professores. João Pessoa: Ideia, 2021.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Vivência de Inclusão. In: MANTOAN, Maria Teresa E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001. p. 211-222.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEA na CID-11: o que muda? (2022) Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2022/01/14/tea-na-cid-11-o-que-muda/> Acesso em 24/8/2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VAYER, P., Roncin, C. **A integração da criança na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

VIEIRA, Nara Joyce W., BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação e Altas habilidades: incluir... sim, mas como? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 165-174.



WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis Perrin. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

WURZBURG; Goodwin, T. C. **Educating Peter (Educando Peter)**. Estados Unidos: Gary Griffin, 1993.

Sites consultados:

Autismo e Realidade. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2022/01/14/tea-na-cid-11-o-que-muda/>Acesso em: 24 ago. 2023.

Síndrome de Rett. Disponível em: <http://www.marimar.com.br/boletins/sindrome_de_rett.htm>. Acesso em: 12/jan/2010. 24 ago.2023.

Síndrome. Disponível em: <<http://fundacionannavazquez.files.wordpress.com/2007/08/rett-syndrome>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

Paraparesia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Paraparesia>>. Acesso em: 22 jan. 2011.



MÓDULO DIDÁTICO 2

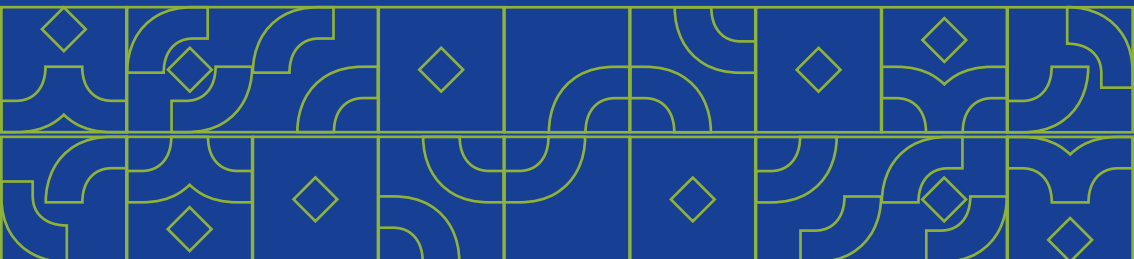
DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E INCLUSÃO ESCOLAR

RITA DE CÁSSIA BARBOSA PAIVA MAGALHÃES

Unidades de Aprendizagem:

2.1 Políticas de Inclusão e Educação Inclusiva

2.2 Políticas educacionais no âmbito da Educação Especial e da
Educação Inclusiva no Brasil.



Palavras da professora-autora

Caro (a) professor (a):

No módulo *Desenvolvimento de políticas públicas e inclusão escolar* você está sendo convidado a pensar sobre elementos referentes ao tema Políticas Sociais e Educacionais e relacioná-los com a área de Educação Inclusiva.

Enquanto professores estamos, frequentemente, envolvidos com elementos muito específicos de nossa prática pedagógica, o que envolve o uso contínuo de uma capacidade de articular nossos conhecimentos.

Algumas vezes esquecemos que tal prática tem determinações sociais, políticas, econômicas e históricas. Por exemplo, quando temos a experiência de ter pela primeira vez um aluno com deficiência em nossa sala de aula, vale a pena perguntar “De que forma isso se relaciona com as políticas de inclusão formuladas e adotadas pelo governo brasileiro?” e “Como compreender essas políticas?”

As políticas brasileiras, discutidas ao longo desse módulo, se direcionam no sentido de ampliar os direitos sociais das pessoas com deficiência. Existem leis, decreto e diretrizes defendendo e indicando caminhos para a construção de uma escola inclusiva.

Isso não significa que fazer a educação inclusiva acontecer seja tarefa fácil. No caso da inclusão de crianças com deficiência na escola regular, as leis, em geral, entram em confronto direto com o tipo de escola regular existente atualmente. Ou seja, os dispositivos legais defendem a inclusão, mas mudanças essenciais, para tornar esta escola um espaço democrático e acessível a todos,



não dependem apenas das leis. Dependem da forma como professores compreendem o direito à educação e das suas condições de trabalho e formação.

Com essas palavras iniciais, estamos apresentando o módulo *Desenvolvimento de políticas públicas e inclusão escolar*, que traz como Ementa: estudo das políticas públicas, princípios, leis e concepções de educação inclusiva. O processo de inclusão, enquanto política pública, e suas interfaces com a educação.

O objetivo do módulo é colaborar para que o (a) formando (a) compreenda a política de inclusão social e a política educacional para educação especial e educação inclusiva de modo a perceber que o acesso, a permanência e o sucesso de alunos com deficiência na escola seja concebido como um direito da criança, importante fator no contexto da construção de uma sociedade e escola mais justas. A ideia é contribuir para uma compreensão mais crítica sobre Educação Inclusiva e suas relações com a Educação Especial.

O módulo está organizado em duas unidades de conteúdo articulados entre si:

Unidade 1 – *Políticas de Inclusão e Educação Inclusiva*, tratamos do conceito de políticas públicas sociais e educacionais: uma questão do Estado e da Sociedade e da inclusão como política pública.

Unidade 2 – *Políticas educacionais no âmbito da educação especial e da educação inclusiva no Brasil*, apresentamos as políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva e tratamos da radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.

A tarefa de avaliação da aprendizagem, ao final da terceira Unidade, contempla uma síntese dos conteúdos propostos no módulo.

Esperamos, com o módulo escrito, que você possa conhecer e discutir a dimensão social e política de sua prática articulada



com a compreensão das políticas de educação para a inclusão de alunos com deficiência na escola.

Um ótimo estudo!



POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Essa unidade do módulo propõe uma análise conceitual sobre políticas de inclusão e suas relações com educação inclusiva. Muitos termos e expressões podem ser novos para muitos de vocês e serão gradativamente compreendidos. O importante é tentar ficar atento (a) para a forma como as políticas interferem no cotidiano de nossa escola.

Atividade desencadeadora

Ler e discutir em duplas o texto “Como Victor chegou à escola”. Em seguida, sob a mediação do (a) professor (a) formador (a) da turma, discutir coletivamente sobre a situação hipotética sugerida.

Como Victor chegou à escola...

Certo dia, na escola de ensino fundamental ‘Direito à Educação’, aparece uma jovem senhora chamada Joana, procurando vaga para seu filho com deficiência intelectual. Victor tem seis anos e nunca havia estudado antes. Quando adentra a escola, ao lado de sua mãe,



fica deslumbrado com o espaço físico, com as flores do jardim, com os brinquedos do parquinho e logo corre para colher as flores. Em sua ansiedade natural de primeiro dia na escola e de garoto que convive apenas com a mãe, o pai e dois irmãos (porque está, constantemente, fechado em casa), ele arranca as plantas junto com as flores e corre pelas salas e pátios fazendo barulho. Seu comportamento chama a atenção de outras crianças, dos funcionários e de algumas professoras.

A diretora recebe Joana e tenta explicar que aquela escola não tem Sala de Apoio Multifuncional, Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender de forma mais adequada a Victor, sugerindo que ela o leve a outra escola. Joana insiste, afirmando que essa escola é próxima da sua casa e, assim, não precisará de transporte coletivo. A diretora persiste na sugestão e fica ligeiramente aflita com as argumentações de Joana que disse ter visto na TV que existe uma lei que “obriga” qualquer escola pública a receber crianças com deficiência. Permanece afirmando que seu filho nunca estudou porque ela pensava que era necessário ir para uma escola especial, localizada em outra zona da cidade. Mas agora tudo mudou porque a lei está ao seu lado. A diretora informa que sabe da existência da lei e que pode matricular Victor, mas não garante que ele tenha suas necessidades atendidas da forma mais adequada. A mãe começa a se indignar e, por isso, fala da intenção de consultar o Ministério Público.

O impasse permanece e a gestora pedagógica aproxima-se pedindo a Joana que chame Victor, que está nos



brinquedos do parquinho em uma hora não permitida. A diretora repete de forma sincera a dificuldade em atender crianças com deficiência naquela escola, mas a gestora pedagógica, concordando com a mãe, afirma que “Lugar de criança é na escola: temos que receber todos”, tentando acalmar a situação. A matrícula se processa e, pela primeira vez, Victor terá uniforme, material escolar e uma professora; poderá ter acesso ao conhecimento que a escola transmite. Como transcorrerá a sua escolarização já é outra parte dessa história.

Socialização da atividade

- a) O que chamou a sua atenção no texto?
- b) Quais aspectos se assemelham à sua realidade escolar?
- c) Quais decisões você tomaria estando no lugar da diretora?

Caro (a) Professor (a), iniciamos nossos estudos sobre “políticas de inclusão” com uma situação hipotética, mas que pode ocorrer em qualquer escola. Uma situação, provavelmente, vivenciada em muitas instituições de ensino em tempos nos quais pais de crianças e jovens com deficiência solicitam suas matrículas nas redes pública ou privada de ensino. Tais pessoas começam a ter clareza de que seus filhos têm legalmente o direito à inserção na escola de ensino regular. Podemos afirmar, então, que apenas entre



o final do século XX e o começo do século XXI, um importante aspecto do direito à educação ganha visibilidade no meio escolar brasileiro: a educação da pessoa com deficiência.

- 1.1 – Dando continuidade aos estudos, leia individualmente o texto “Conceito de políticas públicas sociais e educacionais: uma questão do Estado e da Sociedade”, em seguida responda às questões propostas na seção Para refletir.

Conceito de políticas públicas sociais e educacionais: uma questão do Estado e da Sociedade

O que acontece no dia a dia das escolas, do número de dias letivos aos conteúdos, dos métodos de ensino às formas de avaliação da aprendizagem, das propostas curriculares à proposta de inclusão de alunos com deficiência nas redes de ensino está ligado às determinações das políticas¹ públicas para a educação. Afirmar isso significa dizer que nossas práticas, formas de organização escolar e, também, qualquer iniciativa de formação inicial ou continuada docente é um reflexo de elementos relativos às políticas educacionais.

No caso das pessoas com deficiência, as iniciativas governamentais relacionadas, por exemplo, à sua inserção no mercado de trabalho e sistema educacional, dentre outras esferas, dizem

• • • • •

1 Para Oliveira (2010) podemos compreender política como arte ou ciência de governar ou ainda o espaço da Polis (cidade). Refere-se, portanto, ao urbano, público, civil. Relaciona-se, ainda, com o Estado e as formas de governo. Política pode ser entendida como forma de atividade humana e envolve esferas de poder.



respeito às políticas denominadas *de inclusão* que se manifestam em vários contextos.

Mas o que significam “políticas sociais” e, mais especificamente, “políticas educacionais” e “políticas de inclusão”? Como isso se entrelaça com as propostas de Educação Inclusiva de alunos com deficiência na educação básica? Pretendemos, ao invés de oferecer “respostas prontas”, convidar o (a) leitor (a) a uma reflexão mais atenta sobre essas determinações:

para que o professor possa se posicionar criticamente diante delas e participar efetivamente na construção de políticas educacionais que sirvam para contribuir na superação das injustiças e a exclusão social a que está submetida grande parte da população brasileira (Araújo, 2008, p. 7-8).

Nas sociedades capitalistas, como é o caso da sociedade brasileira, o Estado² está submetido a interesses diversos, notadamente, àqueles oriundos de uma determinada classe social³. Assim, frequentemente, muitos grupos ficam excluídos do exercício de seus direitos em diversos campos, tais como civis, políticos e sociais. Para Araújo (2008) e Vieira (2008) as políticas públicas, especialmente, as de cunho social, são produto das lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade. As políticas públicas são, assim, uma resposta do Estado a essas demandas e devem ser compreendidas como constructos de ampliação dos direitos da população.

Fleury (2010), por sua vez, define políticas sociais como:

• • • • •

2 Etimologicamente é uma palavra de origem latina, *status*, que significa estar firme. Situação permanente de convivência ligada à sociedade política.

3 Existe certo consenso que admite que classes sociais existem porque existem desigualdades na sociedade. Tais desigualdades não ocorrem por acaso e se revelam de modo estruturado e sistemático (Cavalli, 1997).



O termo designa o conjunto de intervenções políticas de carácter distributivo, voltadas para assegurar o exercício dos direitos sociais da cidadania e impulsionar a segurança e coesão da sociedade por meio do acesso e utilização de benefícios e serviços sociais considerados como necessários para promover a justiça social e o bem-estar dos membros da comunidade. (Fleury, 2010, p. 21)

As políticas sociais são chamadas *públicas* quando estamos diante de um conjunto de ações e procedimentos adotados pelos governos no sentido de lidar com um segmento específico, seja educação, saúde ou segurança. Por exemplo: o Sistema Único de Saúde (SUS) representa um aspecto das políticas sociais na área de saúde.

O Poder⁴ Público pode ser considerado uma instância na formulação das políticas, que também não podem ser reduzidas apenas à legislação que a referencia, mas depende das articulações entre poderes legislativo, executivo e judiciário⁵.

O conceito de políticas educacionais, um dos focos de interesse do módulo, pode ser compreendido de diversas formas. Assumimos a proposição de Oliveira (2010), quando afirma:

• • • • •

4 Poder, em sentido social, significa desde a capacidade do homem em agir, até a possibilidade do homem em determinar o comportamento de outro homem. Todos somos sujeitos e objeto do poder em seu sentido social. Poder público é um conjunto de órgãos investidos de autoridade para realizar os fins do Estado, constituído de Poder Legislativo, Poder Executivo e Poder Judiciário. Salientamos que a sociedade tem instrumentos legais que podem viabilizar a formulação de uma política pública.

5 São os poderes que regem o Estado. O *poder executivo* tem a responsabilidade de implementar, ou *executar*, as leis e a agenda do governo ou do Estado. O *poder legislativo* é representado pelos legisladores, homens que devem elaborar as leis que regulam o Estado. É constituído por um congresso, parlamento, assembleias ou câmaras. O poder Judiciário julgar com as leis propostas pelo legislativo e de acordo com a constituição, que é a lei maior de um país.



políticas educacionais podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação. Nessa abordagem, a política educacional é sempre estatal e de caráter institucional, portadora de uma intencionalidade. O que exige, então, compreendê-la sempre no âmbito do Estado e sujeita às decisões governamentais (Oliveira, 2010, p. 21).

Com base nas argumentações e definições apresentadas, podemos afirmar que “Inclusão” é um termo polissêmico e que podemos compreendê-lo no contexto dos estudos sobre o direito à educação.

Para refletir

1. O texto tem muitas palavras e expressões que podem ser novas para você, professor (a). Portanto, reúna-se em grupo de 5 pessoas e, juntos, elaborem uma lista das palavras e expressões pouco conhecidas; em seguida, discuta o significado.

2. O que significa afirmar que as políticas educacionais apresentam como uma de suas características a “intencionalidade”?



A INCLUSÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

1. Ler o texto abaixo em trios. Listar três ideias principais e solicitar aos alunos que apresentem para o grupo. O (A) formador (a) escolhe um representante de cada grupo e pede para anotarem as ideias que surgiram do coletivo da classe e elaborarem uma lista das referidas ideias com o objetivo de traçar um roteiro de estudo do texto⁶.

A época em que vivemos é chamada de pós-pandêmica e tem trazido muitos desafios para garantia e acesso aos direitos sociais e civis de todos os grupos que compõem a sociedade brasileira, o que implica em considerar alguns condicionantes históricos.

Até a abertura política, após os governos militares (1964-1982), a vivência da democracia e da cidadania no país era truncada, ou seja, houve um desmantelamento de organismos da sociedade civil, vide partidos políticos e outros movimentos sociais que desenvolviam lutas por direitos sociais.

A partir da década de 1980, o contexto da redemocratização propicia uma reorganização da sociedade civil e marca a

• • • • •

6 O (A) formador (a) traça o roteiro do texto com os alunos, enquanto discute o conteúdo do mesmo.



possibilidade de ampliação da garantia dos direitos sociais associados à cidadania mais ativa. Vivia-se uma conjuntura que apontava para uma perspectiva de ampliação de direitos.

Contudo, na primeira metade dos anos de 1990, a reforma do Estado brasileiro alinhou o País aos ideais neoliberais, desenhando um Estado mínimo no social, cuja luta pela manutenção e conquista de direitos sociais e humanos tornou-se mais intensa (Magalhães, 2008).

Ressaltamos que alguns grupos sociais historicamente marginalizados de espaços culturais, tais como a escola, foram excluídos de experiências de acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade. Tais grupos demandam, na sua diversidade, experiências alternativas para se sentirem “autorizados”, “convidados”, “sensibilizados”, ou seja, são oportunos movimentos de acessibilidade para se promover a garantia não somente de acesso à escola, mas de participação e aprendizagem.

Assim, torna-se cada vez mais necessária a adoção de políticas públicas que possibilitem a prática de *ações afirmativas* elaboradas com o objetivo de favorecer grupos aos quais foram negadas historicamente oportunidades de acesso a certos espaços, bens sociais e culturais.

Ações afirmativas significam a existência de políticas cujo objetivo central é ampliar a participação de grupos minoritários e historicamente explorados em espaços e situações dos quais se encontram alijados. Tais ações podem ser encontradas em programas de governo que, por exemplo, estimulam o sistema de cotas na universidade e em leis que estabelecem reserva de vagas em concursos públicos para pessoas com deficiência. Compreende-se, assim, que a igualdade constitucionalmente garantida deve ter



outros respaldos para garantir a alguns grupos oportunidades de acesso aos bens sociais.

A ideia de inclusão social de pessoas provenientes de grupos culturais que formam a sociedade brasileira está na pauta do dia, a Política Nacional de Educação Especial em Perspectiva Inclusiva fez 25 anos. São publicados livros científicos, artigos defendendo os direitos sociais básicos das pessoas, considerando suas peculiaridades tais como etnia, raça, opção religiosa, orientação sexual, gênero, presença de deficiência, dentre outros aspectos. A ideia é considerar não somente as diferenças de classe social, mas também outra ordem de diferenças que limitam ou ampliam as oportunidades de acesso aos bens sociais.

Nesse sentido, é válido recomendar a compreender o que significa a expressão *inclusão social*. Tal conceito começou a ganhar força nas políticas governamentais brasileiras apenas na década de 1990 – embora possamos encontrar publicações francesas ainda na década de 1970 – denunciando a crise do Estado de Bem-Estar Social que, não sustentando o pleno acesso aos bens sociais de grandes contingentes da população, terminou por ocasionar a denominada “exclusão social” (Guerra; Magalhães, 2010).

Para referir inclusão social é importante compreender que seu significado está atrelado à noção de “exclusão social”. O significado dado à palavra *inclusão social* tende a denominar como excluídos os que se encontram fora dos mercados materiais e/ou simbólicos socialmente estabelecidos. Para contingentes cada vez maiores da população, o acesso a bens sociais, materiais e culturais torna-se objetivo estéril plantado no solo de uma sociedade desigual como a brasileira. Para Xavier e Canen (2008)

[...] o verbo incluir, apesar de sua definição aparentemente simples – ato de relacionar, compreender,



fazer tomar parte, inserir – encerra múltiplas visões e práticas. No entanto, o conceito de inclusão e as ações que dele resultam tendem a refletir uma concepção pessoal, política, sociocultural e/ou institucional que se tem sobre a educação e sobre o tipo de sociedade que se deseja (Xavier; Canen, 2008, p. 227).

Para Fernandes (2006) trata-se de compreender que a atual estrutura social está formatada para produzir “sobrantes”, aqueles que ficaram de fora do movimento produtivo:

É uma situação de “precarização”⁷, de “vulnerabilização”⁸, onde todos fazem parte, alguns pelo lado de dentro, outros pelo lado de fora. Nas relações sociais, cria-se a cisão, a expulsão, como também serão criados os espaços de retomada destas fraturas e a (re)construção de uma nova ordem para o social [...]. (Fernandes, 2006, p. 9)

Sposati (2000) alerta para o fato de que se deve lançar um olhar sobre a dialética exclusão/inclusão compreendendo-a como processo social. Os indivíduos são excluídos, porém, as situações de privação são coletivas e incluem pobreza, discriminação, subalternidade, não equidade, não acessibilidade e a ausência de representação pública.

Usando as palavras de Sposati (2000) as situações de inclusão/exclusão devem ser sempre remetidas ao contexto que as engendrou,

• • • • •

7 Precarização é um termo que se usa para designar as formas insuficientes de acesso aos direitos sociais básicos. Diz-se, por exemplo, que o mercado de trabalho informal nada mais é do que uma forma precária de acesso ao sistema produtivo, na medida em que os trabalhadores não têm acesso aos direitos trabalhistas previstos em leis. Trata-se, ainda, de uma forma requintada de exploração peculiar ao atual desenvolvimento do modo de produção capitalista.

8 A expressão refere-se aos grupos que estão sujeitos a vivenciar formas precarizadas de inclusão social. Entre os grupos vulneráveis estão os moradores de rua.



ou seja, o contexto do capitalismo. No que se refere a aspectos da política educacional, afirma:

A educação por si só, não é capaz de garantir uma sociedade mais justa e equânime. Ao garantir maior escolaridade em nossa sociedade, não estaremos garantindo, de imediato, a resolução das discrepâncias sociais. Não é à toa que a cartilha neoliberal prega o investimento em educação. Essa filosofia acaba por responsabilizar o indivíduo por sua situação precária, dá a entender que o motivo da pobreza, ou da não-inclusão, é a falta de estudo e não do sistema que, por sua própria natureza, acaba excluindo milhares de trabalhadores (Sposati, 2000, p. 30).

Assim, inclusão social é um termo bastante difundido, mas o seu significado, frequentemente, dilui-se no contexto do discurso “politicamente correto”, que defende, às vezes de modo ingênuo, a educação e a sociedade inclusivas. Porque é necessário analisar se a ideia de “sociedade inclusiva” está centrada em um conceito concreto de sociedade que considera os determinantes histórico-culturais, indutores da construção de discursos democratizantes e práticas tantas vezes excludentes.

Porém, é inegável que nos últimos 15 anos houve um aumento considerável da presença de estudantes que são população da educação especial.

Outras abordagens questionam se estaríamos diante não da exclusão social, mas de forma de inclusão precárias, instáveis ou marginais no contexto de uma sociedade marcada pela exploração do trabalho. Nesse sentido, Guerra e Magalhães (2010) comentam que há processos sociais excludentes, mas não há exclusões consumadas, definitivas, irremediáveis. Nossa sociedade tende a empurrar para fora alguns grupos, mas, ao mesmo tempo, o faz incluir, ainda que de forma degradada.



Desse modo, é oportuno compreender a inclusão social a partir dos contextos que levam à criação de políticas sociais na tentativa de amenizar as condições objetivas de vida dos grupos ditos excluídos.

Mas, como a educação inclusiva se relaciona com os aspectos discutidos? Como compreender a inclusão escolar, em particular das pessoas com deficiência, nesse contexto?

No caso brasileiro, apenas recentemente, o sistema educacional se tornou mais inclusivo para grandes contingentes da população em idade escolar. No caso das crianças com deficiência, a exclusão teve contornos mais dramáticos, na medida em que o Estado se ocupou com a elaboração de políticas educacionais para a educação especial apenas a partir da década de 1970, o que terminou por fortalecer as iniciativas de Educação Especial privadas, sem fins lucrativos.

Veremos a seguir como a inclusão ganha força no contexto das políticas educacionais.

Para refletir

1. O que significa entender a inclusão como política pública? E como as políticas educacionais interferem em nossa forma de organizar a escola e o dia-a-dia da nossa sala de aula?

2. Pesquise se existe algum setor responsável pela educação especial – educação inclusiva em seu município. Visite o setor e pesquise sobre como seu município está



organizando a educação de pessoas com deficiência.
Elabore relatos da visita.

Para saber mais

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso(org). **Políticas de educação especial no Brasil no início do Século XXI**. Florianópolis:UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf Acesso em: junho/2023.

Pro dia nascer feliz (2006) - Documentário brasileiro dirigido por João Jardim. Enfoca o cotidiano de escolas brasileiras de três estados: Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco. Mostra, na metade da década de 2000, os contrastes do país através das escolas e suas contradições. Um retrato crítico das instituições escolares regidas pelas políticas educacionais que mantém sua atualidade.

Atividade vivencial

I - Realize uma pequena pesquisa na escola na qual trabalha. Tente, através da observação e de conversas com o núcleo gestor, responder às seguintes questões:

a) Como a escola vem cumprindo o que apontam as leis sobre educação inclusiva? Quais as possibilidades e desafios a serem enfrentados?

b) O que o coletivo da escola (todos os professores, gestão, corpo discente, pais e/ou comunidade) pode



fazer para colaborar na ampliação dos direitos de alunos com deficiência à escola?

Modelo para registro das respostas:

PLANEJADO	EXECUTADO	DESAFIOS	POSSIBILIDADES



POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Atividade desencadeadora

O texto da unidade 2 apresentará um panorama das políticas de educação especial e educação inclusiva no contexto da escola brasileira.⁹

a) Ler o texto “A matrícula de Victor na escola: uma questão política?”. Ao final, faça uma lista das mudanças que ocorrem nas escolas a partir da matrícula de alunos com deficiência. A leitura do texto pode ser feita de modo coletivo ou em pequenos grupos. Após a leitura, retomar aspectos conceituais trabalhados na Unidade 1.

• • • • •

9 Caro (a) professor (a) formador (a) do grupo, sugerimos que organize o tempo nesta segunda unidade de forma a contemplar uma discussão a partir da atividade desencadeadora e o conteúdo específico proposto.



A matrícula de Victor na escola: uma questão política?

Como a história de Victor se relaciona com políticas de inclusão e com políticas de educação inclusiva? Por um lado, existem leis, decretos e uma série de outros dispositivos legais que garantem a Joana e a Victor um direito que é inalienável nas democracias: o direito ao acesso ao sistema escolar. E, de outro lado, existe a escola que ainda se estrutura como instituição para atender aos alunos com deficiência. Nesse sentido, existem políticas educacionais que versam sobre organização de formas de atendimentos especializados – no contexto escolar inclusivo – e formação de professores com sensibilidade e habilidades para lidar com tais alunos.

Situações como a de Victor geram conflitos e impasses, na árdua tarefa de garantir escola para aqueles que, historicamente, tiveram esse direito negado em nosso país. Dialogar sobre políticas de inclusão e políticas de educação inclusiva é nossa tarefa a fim de mostrar que Joana e Victor têm direitos a serem respeitados, e que a diretora e professores da escola são foco de ideias e ações do poder público. Como veremos adiante, estamos diante de um direito de todos – inclusive Victor – e um dever do Estado brasileiro.

Para Vieira (2008), as políticas, ao serem traduzidas na prática, ganham materialidade na gestão da educação, algo não espontâneo e que requer mudança: “as mudanças, por menores que sejam, atingem pessoas. Por isso mesmo, mudar nunca é simples – das coisas mais elementares como a cor de uma parede ou a inclusão ou retirada de uma disciplina” (Vieira, 2008, p. 25). A mudança a qual estamos nos referindo é bem radical e diz respeito à quebra de um modelo de educação que, antigamente, defendia ser a escola especial o melhor local para alunos com deficiência.



Algo mais sobre gestão

Com essa discussão convidamos você, professor (a), a conhecer o que fundamenta tais mudanças, estudando o texto: “políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva”.

Políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva

No Brasil, até a metade do século XX – refletindo uma tendência mundial – os atendimentos às necessidades específicas de alunos com deficiência pelos sistemas de ensino eram desenvolvidos em ambientes segregados, isto é, aqueles que prestavam atendimento socioeducacional separado dos ambientes regulares de ensino. Acreditava-se que esse tipo de atendimento – institucionalizado – seria o mais adequado em virtude das peculiaridades advindas das deficiências.

Durante o século XX, assistimos, ainda, a uma crescente hegemonia das iniciativas ligadas a setores privados. Para Mazzotta (1995), Kassar (1999) e Cardoso e Martínez (2023) as iniciativas foram caracterizadas por um teor assistencialista, constituindo-se como “favor” concedido por pessoas consideradas abnegadas e não um direito legalmente reconhecido. Tal subversão, na qual o “privado” toma o lugar do “público”, é analisada por Kassar (1999, p. 22), ao acentuar que as instituições privadas em Educação Especial “apresentam-se como extremamente fortes, com um lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento ‘público’, aos olhos da população pela ‘gratuidade’ de alguns serviços”.



As políticas públicas voltadas para o acesso e permanência das pessoas com deficiência no sistema educacional de ensino remontam somente a década de 1960, apontadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024/61, confirmando o direito dos excepcionais (nomenclatura utilizada na época) à educação. A Educação Especial deveria ocorrer, se possível, dentro do sistema geral de educação.

No início dos anos de 1970, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no Ministério da Educação (MEC), setor que promoveu a centralização das decisões políticas. Algo peculiar à Administração Pública implantada pelos governos militares.

O CENESP foi criado com o objetivo de fornecer assessorias e recursos financeiros às secretarias de educação dos estados, para implantar os serviços públicos e privados – sem fins lucrativos – de Educação Especial dentro da perspectiva ditada pelo MEC, desconsiderando, assim, particularidades regionais.

A Lei n.º 5.692/71, por sua vez, apontou objetivos semelhantes para a educação comum e a educação especial, incluindo a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. As duas leis citadas confirmaram a gratuidade dessa modalidade de ensino, todavia confundiram o atendimento educacional com atenções médicas, sociais e psicológicos, o que permitia o envio de verbas públicas para o ensino privado e instituições de saúde. (Mazzotta, 1995).

A década de 1970 marca o advento do movimento da denominada *Filosofia da Integração e da Normalização em Educação Especial* que defende a inserção de pessoas, população da educação especial, no sistema regular de ensino, postulando que a elas sejam garantidas as condições julgadas necessárias para o desenvolvimento de suas



reais possibilidades. A participação nas atividades educacionais devia buscar um distanciamento, sempre que possível, das formas segregadas de ensino, deveriam ser oferecidas alternativas de atendimento variadas. O aluno poderia usufruir desse em diferentes momentos de sua escolarização. Mendes (2006) esclarece que

O princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (Mendes, 2006, p. 389).

A perspectiva implica, também, na oferta de um conjunto de serviços e auxílios especializados para os alunos. A escola não era criticada em sua forma de organização.

A iniciativa pública se responsabilizou na forma de atendimento denominada *classe especial*¹⁰, notadamente para alunos com deficiência intelectual. Tais classes foram alvo de críticas porque a sua criação e posterior funcionamento não atendeu aos princípios que regiam a educação especial, como, por exemplo, a realização de um diagnóstico adequado da clientela e a preparação dos profissionais. Apesar de evidenciar um contato mais próximo entre educação especial e educação geral (Kassar, 1995; Magalhães, 2011).

Os discursos e leis relacionados à educação inclusiva surgiram, de forma mais incisiva, a partir da última década do século

• • • • •

10 Instalada em escolas comuns com professores especializados, atendia um menor número de alunos, entre 8 e 10; atendia a um mesmo agrupamento de alunos, por exemplo, existiam classes somente para alunos surdos. Seu professor tinha uma formação específica.



XX e da primeira década do século XXI, no âmbito das intenções e ações dos governos federais, como veremos a seguir.

Nas democracias, a educação representa um direito de toda a população, incluindo, também, chamadas de população alvo da educação especial. Defender tal afirmação significa que o sistema escolar deve receber toda e qualquer pessoa, independentemente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais que as diferenciam da maioria da população e, fundamentalmente, considerar o direito de ter acesso ao conhecimento escolar.

Os direitos tornam-se mais evidentes no Brasil a partir da década de 1990, em que se observam amplas reformas educacionais marcadas pela descentralização que se inicia com a redemocratização do país e tem coroamento com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a criação do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental e do Magistério (FUNDEF¹¹) a partir da Emenda Constitucional n.º 14, que se encaminham no sentido da municipalização¹² do ensino.

O Brasil assumiu compromissos perante organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a partir de sua intensa

• • • • •

11 Foi criado como um fundo de natureza contábil, com vigência entre 1996-2006. Possibilitou que 60% dos recursos da educação passassem a ser subvinculados ao Ensino Fundamental. Foi implantado em 1998 e ajudou a expandir esta etapa da escolaridade.

Em 2007 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB) que distribui recursos com base na quantidade de matrículas nas redes estaduais e municipais de ensino. (VIEIRA, 2008)

12 A municipalização do ensino diz respeito à responsabilização dos governos municipais com a oferta de níveis e modalidades da educação formal. Isto implica a ideia das relações intergovernamentais federativos: União, Estado e Municípios. No caso brasileiro, conforme regulamentado no artigo 11º LDB 9394/96, o município está encarregado de ofertar da educação infantil em creches e pré-escolas e do ensino fundamental. A municipalização está ligada ao processo de descentralização, autonomia e gestão democrática. (BRASIL, 1996)



participação em eventos que discute a “educação para todos”, tais como o “Congresso de Educação Para Todos” (Jomtiem – 1990) e a “Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais” (Salamanca – 1994) – na qual as discussões enfatizam aspectos como a democratização do ensino. O segundo evento originou a Declaração de Salamanca, apontando a premência do estabelecimento de uma escola adequada às necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiência. (BRASIL, 1994).

A legislação brasileira, tanto a Constituição Federal, quanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 e os documentos lançados pelos setores responsáveis pela Educação Especial no Ministério da Educação (MEC), têm defendido a perspectiva da educação inclusiva apontando a importância das crianças população da educação especial se beneficiarem dos processos comuns de ensino junto às crianças consideradas normais.

As denominadas escolas inclusivas teriam como fundamento básico a flexibilidade curricular e metodológica com o intuito de aceitar as diferenças individuais de seus alunos. A questão seria adequar a estrutura escolar às diversidades existentes no que se refere a ritmos de aprendizagem, interesse, origem social, dificuldade, habilidade, motivação dos alunos dentro das salas de aula regulares, em qualquer nível de ensino (Brasil, 1994, 2008).

A LDB n.º 9.394/96 apresenta o Capítulo V (Art. 58 a 60) que regula a educação especial, situando-a como modalidade da educação escolar a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Sua oferta é um dever constitucional do Estado, desde a Educação Infantil (Brasil, 1996). Esta lei preceitua, ainda, o seguinte:

- a) currículos e metodologias de ensino devem ser adequados às características dos usuários dessa modalidade de ensino;



b) o apoio técnico e financeiro do poder público pode ser direcionado para as entidades privadas sem fins lucrativos, ou seja, poderão continuar a receber recursos públicos quando seus objetivos forem educacionais;

c) apoio técnico especializado deve ser dado à escola regular que atende às pessoas com necessidades educacionais especiais, sempre que necessário;

d) professores especialistas (em nível médio ou superior), para atendimento especializado e professores capacitados para realizarem a inclusão do aluno com necessidade educacional especial na rede regular devem ser formados visando à consecução das práticas inclusivas na escola;

e) ampliação de espaços na rede pública de ensino para a educação especial, independentemente dos subsídios direcionados para a rede privada.

A referência legal é importante na realidade educacional brasileira, porém o aspecto legal não assegura direitos de forma automática em uma realidade na qual a educação especial vem tendo uma reduzida expressão política no âmbito da educação geral. A tendência da LDB é, indubitavelmente, associada à tendência de escola inclusiva visando à superação dos impasses impostos por formas de atendimento institucionalizado e assistencial, que não cumpriram a função de democratizar o ensino para alunos com população alvo da educação especial.



A Política Nacional de Educação especial em perspectiva inclusiva (2008) documento caracteriza cada um desses grupos de alunos:

Considera-se **pessoa com deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Os alunos com **transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do aspecto do autismo e psicose infantil.

Alunos **com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isolada ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 8).

A nota técnica – SEESP/GAB/N.º 11/2010 do MEC de maio de 2010 com as diretrizes orientadoras no referente à institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais nas redes de ensino. Tal nota especifica quem é a população da educação especial:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;



II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico¹³, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2010, s.p.)

As denominadas escolas inclusivas teriam como fundamento a flexibilidade curricular e metodológica com o intuito de aceitar as diferenças individuais de seus alunos. A questão seria adequar a estrutura escolar às diversidades existentes reveladas pelos diversos ritmos de aprendizagem, interesse, origem social, dificuldades, habilidades, motivação dos alunos dentro das salas de aula regulares, em qualquer nível de ensino (Brasil, 2008; Magalhães, 2011).

Essa perspectiva defendida pelos governos brasileiros apoia-se amplamente nas prerrogativas da Declaração de Salamanca segundo a qual:

• • • • •

13 A Lei 12764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com o transtorno do espectro autista (TEA). Essa condição passa a ter os mesmos direitos das pessoas com deficiência e a lei sedimentou a mudança de nomenclatura de autismo e outras síndromes para TEA.



a) A educação inclusiva favorece a consecução da igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento escolar:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo da aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo (Brasil, 1994, p. 4).

b) A construção de escolas inclusivas depende não apenas dos aspectos técnicos, mas do compromisso dos sistemas de ensino em geral e dos profissionais da educação, em particular.

c) Todas as crianças devem aprender juntas:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Brasil, 1994, p. 5).

Com base na referida declaração, em 2001 é lançado o documento *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, (Resolução CNE/CEB N.º 2/2001), o qual mostra que a Educação



Especial pode ser considerada uma modalidade de educação escolar entendida como um processo educacional:

definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços para apoiar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação (Brasil, 2001, p. 6).

A educação especial é, assim, concebida como área transversal dentro do sistema educacional, ou seja, a segregação em instituições especializadas é substituída por uma abordagem na qual a pessoa com deficiência possa desenvolver suas potencialidades no contexto do ensino regular.

Esse documento é avançado quando comparado a Política Nacional de Educação Especial de 1994 na qual se orienta que o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuísem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. Isso significa que, em 1994, a escola ainda não é questionada em suas formas de organização, o que aproximava essa política da Filosofia da Integração e Normalização em Educação Especial.

A ideia subjacente é de que não é o aluno quem deve se moldar totalmente às demandas escolares, ou seja, o problema não está centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino e de aprendizagem que a escola possibilita. Portanto, a escola deve pensar sua organização curricular de modo a propiciar a esse aluno condições adequadas (Brasil, 2008; Brasil, 2015).



Por exemplo, um aluno com deficiência intelectual pode ser incluído em salas de aula regulares e necessitar de apoios complementares, o aluno com deficiência física requer a quebra de barreiras arquitetônicas¹⁴, enquanto o aluno com surdez ensinará estratégias de ensino voltada à sua peculiaridade linguística, alunos com deficiência intelectual podem ensinar níveis de acompanhamento individualizado. A inclusão, assim, pode beneficiar não somente alunos que apresentem algum tipo de deficiência, mas estudantes que sofrem os efeitos de um processo de escolarização marcado apenas pelo acesso e participação nas aulas, com a aprendizagem de conteúdos curriculares.

Em 2003, o MEC implantou o programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, objetivando colaborar na construção dos sistemas educacionais mais inclusivos, com foco na formação de gestores e educadores dos municípios brasileiros. O que se associa ao processo de municipalização que estava ocorrendo na educação nacional.

A política continua na defesa da transversalidade da educação especial, desde a educação infantil até a educação superior, o que implica, ainda, na garantia da continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino. No documento *Educação Especial* é entendida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

• • • • •

14 As barreiras arquitetônicas dizem respeito a prédios e logradouros públicos que não têm espaço físico adaptado para as pessoas que têm deficiência física. Exemplo: ausência de rampas e banheiros adaptados para cadeiras de rodas.



Advoga, também, da Educação Especial como complementar e suplementar, e não mais como substituição ao ensino regular. Pontua, ainda, a necessidade de formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, para a inclusão escolar; a articulação intersetorial na implantação das políticas públicas e a garantia da participação da família e da comunidade. Por fim, a construção da acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação (Brasil, 2008; 2015).

A Educação Especial é, assim, convocada a atuar de forma articulada com o ensino comum, passando a integrar a proposta pedagógica da escola regular a fim de promover o atendimento às necessidades específicas dos alunos. Em âmbito mais amplo, essa modalidade de ensino tem, ainda, a prerrogativa de orientar a organização de redes de apoio, à formação continuada, à identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (Brasil, 2008; 2015).

Desde 2008, um conjunto de normativas foram sendo publicadas pelo MEC e iniciou-se uma ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), espaço a ser criado pela escola para acolher o professor de AEE e seus alunos, os quais serão atendidos, preferencialmente, no contraturno das aulas.

Em relação ao espaço de atuação da educação especial, a política estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorra em escolas públicas, em centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados. O espaço físico específico da ação é a sala comum do ensino regular em articulação com o professor generalista e nas salas de recurso multifuncional.



O Decreto n.º 6.571/08 passa a regular a matéria, dispondo sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse instrumento, é apontado o financiamento da União, Estados e Municípios para a ampliação da oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados nas redes públicas de ensino (Brasil, 2008).

O AEE deve constar, ainda, no Projeto Político Pedagógico das escolas que terão professores formados para esse fim. Tais professores desenvolvem um grande número de atividades no contexto da escola regular, lembrando que devem atuar “com os alunos, público alvo da Educação Especial, em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários” (Brasil, 2009 p. 3). Vejamos quais são as atribuições dos professores que atuarão no AEE, conforme a Resolução n.º 4 de 2009:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;



IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2009, p. 3).

É importante pontuar, ainda, que a Resolução n.º 4 de 2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação institui *as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial* que orientou como deveria ocorrer o processo de financiamento para a implantação da SRM:

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto n.º 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.



Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior (Brasil, 2009, s/p) condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior (Brasil, 2009, s/p)

O Decreto 7611/2011 AEE assume o protagonismo do AEE para a garantia de participação e aprendizagem da população da educação especial, enfatizando a transversalidade e o trabalho de eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas em contextos escolares. Para Magalhães, Barbosa e Oliveira (2023):

Além das disposições indicadas no Decreto n.º 7.611 (Brasil, 2011), também a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais do AEE, prevê organização, oferta, perfil do docente do atendimento, dentre outras prescrições. O art. 5º orienta ainda que o serviço deve ser realizado na sala de recursos multifuncionais, em contexto de escola regular e não substitutiva desta, e realizando-se no turno inverso ao da escolarização do estudante. Essa indicação é confirmada na Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11, de 7 de maio de 2010 (Brasil, 2010), que dispõe sobre a institucionalização da oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais implantadas nas escolas regulares. (Magalhães, Barbosa e Oliveira, 2023, p. 251)

A Lei Brasileira de Inclusão acentua e privilegia o Atendimento Educacional Especializado, o qual tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Essa forma de atendimento é prevista para apoiar o desenvolvimento dos alunos, devendo realizar-se no turno inverso ao da classe comum, na



própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008, p. 9).

Na LBI há o Capítulo IV, relativo ao direito à educação, preceituado no artigo 27:

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

Existem, ainda, incisos que apontam a defesa do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades e obrigatoriedade do projeto pedagógico da escola institucionalizar o AEE, bem como tomar medidas de ampliação das respostas educativas para alunos população da educação especial, via alternativas de intervenção pedagógicas individuais ou coletivas. As intervenções coletivas dizem respeito ao desenvolvimento “novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, s.p.).

Pesquisadores evidenciam a necessidade da articulação entre professores de AEE e professores de sala de aula, assim não basta inserir o AEE no projeto pedagógico da escola ou organizar a SRM. Faz-se necessária a criação de uma cultura inclusiva na sala de aula a se construir gradativamente nas ações desenvolvidas na escola (Magalhães; Araújo, 2020; Nazário, 2022).



Na mesma perspectiva de análise, Mendes (2006) tende a considerar que a inclusão é um imperativo ético¹⁵, mas não pode justificar o fechamento das alternativas de atendimento existentes no Brasil, o que implicaria na diminuição de espaços para a educação especial. Essas são conquistas implementadas e, por isso, significam possibilidades, dentre outras, de serviço educacional como direito social destinado a este grupo específico.

A inclusão em suas marchas e contramarchas é parte da garantia do direito à educação para um setor da sociedade civil que conquista paulatinamente notoriedade nas políticas sociais, no caso as pessoas com deficiência.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informa que na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2022 que 8,4% da população brasileira acima de 2 anos tem algum tipo de deficiência, o que representa 18,6 milhões de pessoas. Por volta de metade dessa parcela é de pessoas idosas. Mas temos um considerável grupo em idade escolar (IBGE, 2023).

Por sua vez, o Censo Escolar de 2022 mostra:

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 65,5% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas

• • • • •

15 “A ética, enquanto reflexão sobre os critérios legitimadores de nossa ação no mundo tem um ponto de partida incontornável: nosso próprio mundo. A ética parte dos problemas que emergem em nossa vida individual e coletiva. Com a perspectiva de “que os seres humanos fazem, suas práticas individuais e coletivas são marcadas por regras implícitas, portanto, possuem uma referência, no mais das vezes, não tematizada, a normas, valores e princípios implicitamente presentes no mundo vivido das comunidades humanas em que estão inseridos. Foi a isto em primeiro lugar que os gregos chamavam de “ethos” entendido como a esfera ou o meio, transmitido por tradições, em que as comunidades humanas estão inseridas e a partir de onde configuram suas formas de relacionamento e as instituições que regulam suas vidas. (Oliveira, 2004, p. 20)



entre 2018 e 2022, percebe-se que as de educação infantil são as que mais cresceram, um acréscimo de 100,8%. (Brasil, 2022, p. 36)

Feitas essas considerações, reconhecemos que o acesso tem sido consideravelmente ampliado, mas a participação e aprendizagem dos alunos na escola depende da construção de práticas inclusivas, as quais dependem de muitos fatores e transformações. A educação especial, compreendida como prática social em construção, se consubstancia no seio de uma dada sociedade, no contexto da globalização econômica e da mundialização da cultura, das contradições de um país que ainda lida com graves índices de exclusão social. Cabe finalmente apontar que lidar com a diferença na sala de aula significa necessariamente romper com as concepções estereotipadas sobre grupos marginalizados.

Assim, as discussões sobre os aspectos técnicos referentes à construção de uma perspectiva inclusiva de educação especial não podem suplantar a necessidade de discutirmos o que torna nossa escola seletiva, ou seja, porque alguns aprendem e outros não.

A escola mobiliza códigos, rituais e saberes que tendem a parecer estranhos para estudantes, população da educação especial. É válido repensar a noção idealizada de aluno que tanto marca a forma de organização curricular. Essa discussão não se relaciona somente com o planejamento da prática pedagógica em si, mas com concepções de “deficiência” e de “normalidade”, e isso se associa às relações de poder que se estabelecem na sociedade e na escola. Relações estas que implicam no reconhecimento das possibilidades e desafios apontados pelas políticas sociais e educacionais que defendem a inclusão.

Além do AEE no contexto da educação especial, começam a ser discutidos aspectos relativos a novas alternativas para lidar com os desafios da escolarização desses estudantes, o que



demanda a perspectiva de novas alternativas que reforcem o papel da intersetorialidade.

Para Pletsch, Sá e Lunardi (2021):

A intersetorialidade é compreendida como uma relação entre uma ou várias partes de setores que tenham se organizado para atuar em um tema, com vistas a atingir resultados de uma maneira mais efetiva e sustentável do que poderia alcançar um setor agindo por si só. Acreditamos que as articulações e os arranjos podem ocorrer por meio da construção de parcerias entre diferentes setores e segmentos sociais como: educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, lazer, empresas privadas. (Pletsch, Sá e Lunardi, 2021, p. 14):

De um lado, tal aspecto ressalta a necessidade de diálogos e trabalho colaborativo na escola, contexto escolar entre profissionais da educação e da educação especial. Por outro lado, evidencia a necessidade de articulação entre a escola e outros setores da sociedade civil. Nesse sentido, a construção de uma escola democrática e emancipadora depende, também, da interface entre as políticas sociais e educacionais.

Para refletir

1. Como as orientações da **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** descritas neste texto influenciam na sua prática pedagógica?

2. Quando afirmamos que a inclusão de crianças com deficiência na escola é um “imperativo ético” estamos



afirmando o direito de **todos**, inclusive da pessoa com deficiência, a uma escola que atenda às suas necessidades. Comentem em grupo essa afirmação.

Para saber mais

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva:** escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011

REBELO, Andressa Santos; Martins, Bárbara Amaral E Guimarães, Décio Nascimento. **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva.** Campos/RJ: Ed. Encontrografia, 2023. Disponível em: <https://encontrografia.com/download/3096/?tmstv=1688949925> Acesso em 2023.

Colegas (2013) - Filme brasileiro dirigido por Marcelo Galvão. Três alunos com Síndrome de Down fogem do instituto em que viviam para perseguirem seus desejos: casar, ver o mar e voar. Trata-se do percurso de aventura, no qual a Síndrome de Down é evidenciada sem estereótipos porque os três atores principais têm a referida síndrome. Disponível em: <https://coworkcayman.com/filme/online/colegas> Acesso em: out. 2023.



UNIDADE II – 2º MOMENTO

Sistematização das aprendizagens

1. Leia o artigo: Pletsch, M. D. Sá, M.R. C. de; Lunardi, G. M. M. A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, v. 22• n. 66• jul./set.2021• Seção temática Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/58619/0> . Acesso, out. 23.
2. Em dupla, com base nas ideias contidas no texto, escreva um resumo, contemplando os seguintes aspectos:
 - a) O significado da intersetorialidade na perspectiva de construção de práticas de educação inclusiva na escola.
 - b) Por que parcerias entre os setores de educação e saúde podem colaborar na educação de estudantes com deficiência múltiplas.

Referências

ARAÚJO, Denise S. **Conceituando políticas educacionais**. 2008.
Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/>



arquivosUpload/3172/material/CONCEITUANDO%20POL%C3%8DTICAS%20EDUCACIONAIS%202.doc> Acesso em: 20.12.2010.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre as necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394.** 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2009.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2009.

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

_____. **Decreto 6.571/08(2009)** Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 26 jan. 2009.

_____. **Resolução CNE/CBE No. 04 2009.** MEC Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 10 dez. 2010.

_____. **Decreto nº 6.57/2008** - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências. Brasília, DF: 2011, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 31 maio 2022.

_____. **Lei 13.146/2015** - 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: 30 de junho de 2023



_____. **Nota técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010** -Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Censo Escolar de 2022 – Divulgação de resultados**. Brasília: INEP, 2023.

CARDOSO, Fernanda Luísa de M. E. MARTINEZ, Silvia A. O Centro Nacional de Educação Especial: os convênios e as estratégias da ditadura civil-militar de uma suposta participação da comunidade (1973-1986) In REBELO, Andressa Santos; MARTINS, Bárbara Amaral; GUIMARÃES, Décio Nascimento. **Políticas a práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. Campos/RJ: Ed. Encontrografia, 2023.

CAVALLI, Classe In Bobbio, Norberto; Matteucci E Pasquino, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 10ª ed. Vol. 1. Brasília: Ed. UnB, 1997.

FERNANDES, Idília. O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. Revista **Virtual Textos & Contextos**, nº 6, dez. 2006.

FLEURY, Sonia Políticas Sociais. In OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C. VIEIRA, Livia F. (Org.) **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG-Faculdade de Educação, 2010 CD-ROM. p. 21

GUERRA, Eliana C. E. MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. Inclusão social. In: **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG-Faculdade de Educação, 2010 CD-ROM. p. 15.

IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra em domicílio-dados sobre pessoas com Deficiência**. Brasília: IBGE, 2023

KASSAR, Monica M. **Educação Especial e Deficiência Múltipla no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____. Políticas e práticas de educação inclusiva no sistema municipal de ensino de Fortaleza-CE: início de conversa. In ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. T.; Farias, Iabel Maria S. E. Ramos, Jeannette Filomeno P. **Política e Gestão educacional: contextos e práticas**. Fortaleza: Ed. UECE, 2008



MAGALHÃES, Rita De Cássia B. P.; Araujo, Maria I. O Atendimento educacional especializado no âmbito da política nacional de educação especial: a perspectiva dos professores. In: Jezine, Edineide; Rodrigues, Ana Cláudia da Silva (Org.). **Diálogos interdisciplinares e temas emergentes na produção do conhecimento em educação**. 1ed. João Pessoa-PB: Editora UFPB, 2020, v. II, p. 205-234.

MAGALHÃES, Rita De Cássia Barbosa Paiva; Barbosa, Ana Paula Lima e Oliveira, Marla Vieira M. Descortinando intenções do Decreto Nº 10.502/2020: políticas de educação especial em análise. In: REBELO, Andressa Santos; Martins, Bárbara Amaral E. GUIMARÃES, Décio Nascimento (orgs). **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. Campos/RJ: Ed. Encontrografia, 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1995

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.33, pp. 387-405. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-2478.

NAZÁRIO, Claudia R. de M. **Articulações entre docentes do atendimento educacional especializado e da sala de aula nos anos finais do ensino fundamental: tecendo redes de diálogo e colaboração**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

OLIVEIRA. Manfredo A. Ética Hoje. **Revista Praia Vermelha**. N. 11, 2004. p. 18-39.

OLIVEIRA, Dalila A. Política Educacional. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C E Vieira, Livia F.(Org.) **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG-Faculdade de Educação, 2010 CD-ROM. p. 21.

PLETSCH, Márcia Denise; Sá, Miriam Ribeiro Calheiros; Lunardi, Geovana Mendonça Mendes. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias** v. 22 • n. 66 • jul./set. 2021, p 11 -26



SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escola. **Em aberto - programas de correção de fluxo escolar**. Brasília: INEP. V. 17/N. 71, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica**: política e gestão da escola. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

XAVIER, Gisele Pereli de Moura; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.



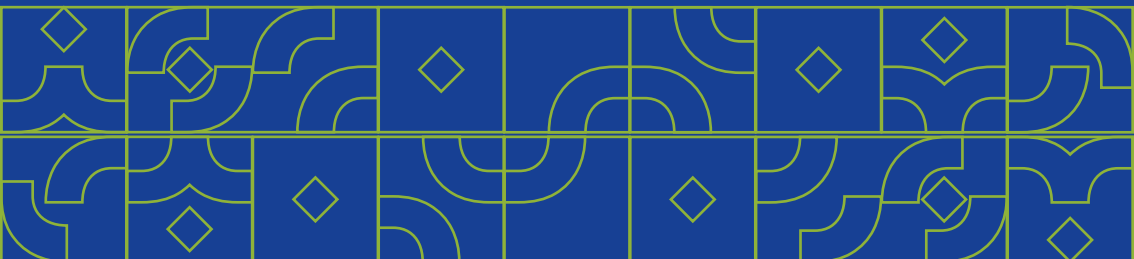
MÓDULO DIDÁTICO 3

A FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR

LUZIA GUACIRA DOS SANTOS SILVA
KATIENE SYMONE DE BRITO PESSOA DA SILVA

Unidades de Aprendizagem

1. A trajetória da formação docente: passado, presente e futuro.
2. O professor como pesquisador de sua prática, desenvolvimento de competências e a relação com a ética inclusiva.



Palavras das professoras-autoras

No módulo *A formação docente e a inclusão escolar*, você estará em contato com o conhecimento teórico-prático sobre a trajetória de formação daqueles a quem a sociedade atribuiu à tarefa de ensinar/educar crianças, jovens e adultos considerados aptos aos bancos escolares e, recentemente em nossa história, a todos aqueles que foram excluídos do processo educacional por se encontrarem na condição de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Essa trajetória na formação do professor implica em processos iniciais e continuados (de formação), nos quais há se confrontado diferentes pontos de vista epistemológico¹, ético, econômico, social e histórico.

Você há de concordar que mais do que nunca a escola precisa assumir um traço imprescindível a qualquer instituição – a flexibilidade à mudança, incorporando o paradigma da diversidade humana, o respeito às diferentes formas de aprender.

É importante, pois, ter como princípio fundamental a crença na capacidade de crescimento humano, que é ilimitada em termos de uma determinação precisa de possibilidades de cada indivíduo, independente da condição social, econômica, cultural, biológica, do talento ou das dificuldades que apresente.

Compreender o que essas mudanças têm causado em nós educadores e em nossas tarefas educativas para que se trace uma possível linha de intervenção formativa continuada, envolve, entre

• • • • •

1 Por tratar, necessariamente, de assuntos que dizem respeito ao conhecimento, quer seja da sua construção, quer seja da produção no âmbito do pedagógico, envolvendo o ensino e a aprendizagem.



outros fatores, a tomada de posturas adequadas² a uma instituição moderna, onde a qualidade deve prevalecer sobre a quantidade, à cooperação sobre a competição e a parceria sobre a dominação, além do comprometimento de todos os envolvidos no processo formativo e educativo.

Esse preâmbulo permite mostrar a necessidade de instituímos em nossas escolas ações de reflexão da prática desenvolvida e das necessidades sentidas por todos os educadores no desenvolvimento de sua prática pedagógica de forma a atender aos diferentes tipos de alunos e de suas necessidades educativas individuais.

O módulo em questão foi desenvolvido a partir da seguinte Ementa: Formação docente – sua trajetória histórica. A formação docente na ótica da LDB. Formação inicial e formação continuada. A formação docente na perspectiva inclusiva. Competência profissional e educação. E traz como objetivos de aprendizagem:

- Discutir a trajetória da formação docente e a importância da formação inicial e continuada na perspectiva da inclusão;
- Oferecer conhecimentos básicos sobre formação docente, tendo em vista o desenvolvimento de competências profissionais para atuação numa perspectiva inclusiva;
- Refletir sobre o papel do professor como pesquisador de sua prática e a sua relação ética com a prática pedagógica inclusiva.

Os objetivos aqui apresentados serão trabalhados em duas unidades:

• • • • •

2 Que considerem as sugestões oferecidas pelos professores, situadas num plano de formação coerente com o contexto no qual estão inseridos, tendo como objetivo à melhoria das condições do trabalho que desenvolvem.



Unidade 1 - A trajetória da formação docente: passado, presente e futuro.

Unidade 2 - O professor como pesquisador de sua prática, desenvolvimento de competências e a relação com a ética inclusiva.

A avaliação do módulo se dará ao final da segunda Unidade, considerando a ampliação e a problematização dos saberes e fazeres da prática docente voltada para o respeito e valorização à diversidade dos alunos, na sala de aula, numa tarefa que contemple a síntese dos conteúdos propostos no módulo.

Bom estudo!



A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Partindo do pressuposto de que um tema, para ser compreendido em sua extensão, deve ser antes historicizado, é que propomos a você professor (a), nessa primeira unidade, a fazer uma breve incursão pela história da formação de professores no Brasil do século XVI ao século XX, mas não antes de buscar entender o significado dos termos *formação* e *educação*, a fim de que se amplie a compreensão sobre o *quê* e o *como* da formação de professores, numa perspectiva inclusiva.

Atividade desencadeadora

Distribuir, com cada cursista, uma tarjeta ou usar algum recurso eletrônico, para que escreva uma palavra que esteja ligada diretamente com o termo Formação. Após escrever, deve colar a tarjeta no quadro. O formador faz a leitura de cada palavra e, junto ao grupo, constrói um conceito de formação.

1. Em dupla, leia o texto “Formação docente: o quê, por que e para quê?”, abaixo.



FORMAÇÃO DOCENTE: O QUÊ, POR QUE E PARA QUÊ?

Luzia Guacira dos Santos Silva

O tema formação de professores começa a ser evidenciado em nosso país a partir da década de 1980, quando o papel da escola era considerado como aparelho do Estado³, e do ensino, como ação que reproduz conhecimentos. Nesse período, buscava-se, por meio de cursos rápidos, *reciclar*⁴ o professor, considerado pelas instâncias educacionais e sociais como o único responsável pelos problemas do ensino, a fim de inverter o quadro de fracasso da educação vivenciado no país. Nesses cursos, a ênfase dada era nos conteúdos ministrados em sala de aula, sendo, posteriormente, acrescentados aspectos pedagógicos do ensino.

Desse período para o século XXI, muitas ações de formação têm sido pensadas e aplicadas, porém os resultados se mostram inoperantes, pois não têm provocado mudanças efetivas na atuação de muitos professores nem na melhoria da educação. O que tem evidenciado a falta de análise crítica da situação em que se encontram as escolas onde esses sujeitos trabalham e da discussão crítica sobre os diferentes fatores sociais, psicológicos, econômicos

• • • • •

3 Ver Althusser, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graad, 1985.

4 Reciclar – termo comumente usado à época, para designar formação de professores.



e políticos que interferem sobremaneira no fazer pedagógico de qualquer professor, mesmo que esse não tenha plena consciência disso.

O avanço contínuo das ciências e a necessidade de integrar novos conteúdos ao currículo escolar impõem aos sistemas de ensino, “[...] uma dinâmica de renovação permanente, em que professores têm de aceitar mudanças profundas na concepção e no desempenho da sua profissão” (Esteve, 1999, p. 98), mesmo sem compreender o porquê dessas mudanças.

Para que o professor enfrente os desafios em sua prática pedagógica causados pelas mudanças sociais – uma delas, o ingresso de alunos com deficiência nas escolas –, a fim de diminuir o efeito por elas causado: angústia, receio, medo, descrédito na própria capacidade de ensinar, descrédito na capacidade dos alunos em aprender, tal como podemos visualizar no discurso de professores de uma escola no município de Natal/RN, quando instigados, durante uma pesquisa⁵, a responderem sobre suas reações ao saberem da existência de um aluno cego em sua sala de aula:

– *“Eu fiquei muito preocupada é... justamente por causa dessa deficiência”;*

– *“Fiquei preocupada, não pela deficiência, mas pela pessoa que eu ia encontrar com cegueira”;*

– *“Inicialmente, fiquei apreensiva”;*

– *“A primeira coisa que me ocorreu foi: o que é que eu vou fazer?”;*

• • • • •

5 Dados da pesquisa de doutorado: “Inclusão, uma questão também de visão – estratégias de ensino utilizadas com um aluno cego”, empreendida no período de 2001 a 2004, por Luzia Guacira dos Santos Silva.



– “Logo no começo, eu fiquei meio receosa; assim, não pela criança, mas por mim mesma, né?”

– “Eu pensei, será que sou capaz de conseguir ensinar alguma coisa pra esse aluno? Será que sou capaz de conseguir transmitir os conhecimentos igualmente pra toda a turma?”

É preciso que se atue em várias frentes, tais como: o reconhecimento e valorização do professor como maior autoridade da educação; salários dignos; carga horária que possibilite a formação; apoio pedagógico; estrutura física das escolas que atendam a diversidade de alunos e professores, bem como da proposta educacional desenvolvida; materiais e instrumentos de apoio; ações colaborativas e de corresponsabilização; formação inicial e formação continuada.

Formação que reconheça, não só o papel desempenhado pelos professores na formulação dos objetivos e dos conteúdos a serem abordados, mas também, que os instigue a desenvolver a capacidade investigativa e propositiva, que os encoraje e os instrumentalize a fazer bem o seu trabalho para que não continuem a ser considerados os únicos responsáveis pelas falhas dos sistemas de ensino, tal como afirma Nóvoa (1999, p. 97): “Os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas dos sistemas de ensino”.

Mas o que é formação? O que é educação? Essas questões merecem discussão a fim de que se amplie a compreensão sobre o *quê*, o *porquê* e o *como* da formação de professores. Iniciemos, portanto, pelo sentido etimológico do termo: **Formação** – [Do latim *formatione*] 1. Ato, efeito ou modo de formar. 2. Constituição, caráter.



3. Maneira porque se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional (Aurélio, 1987, p. 800). Implica, portanto, na forma, na aplicação de estratégias de ação que provoquem efeitos já determinados históricos, social e culturalmente na maneira de ser, de pensar e de agir dos sujeitos.

Para Batista, citada por Bicudo (2003, p. 25-26), formação implica em “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriidade de propostos de formação de determinada sociedade”. Vê o sentido de formação como “uma forma, mas não o de modelar uma forma”, ou seja, percebe a formação como “algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com uma maneira de olhar, explicar e intervir no mundo”.

Portanto, é importante para quem forma ter o conhecimento da realidade, a história, as aptidões profissionais, o jeito de pensar e de fazer educação daqueles que estão no processo de formação. E assim, não se prendendo a um ideal, a um modelo como forma perfeita e única, que limita e aprisiona porque não passa pela compreensão e tomada de consciência do *porquê*, do *para quê*, do *como*, do *para quem* e, de para que tipo de sociedade se está formando os sujeitos, dificultando, portanto, os processos de mudança.

O termo *educação*, por sua vez, – [Do latim *educatione*] 1. Ato ou efeito de educar-se. 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social (Aurélio, 1987, p. 619). Implica no desejo, na automotivação, na busca intrínseca e por meio da ação de outros sujeitos e de si para o desenvolvimento de potencialidades intelectuais e sociais. Logo, é algo que se dá



por toda a vida, uma vez que o ser humano está em constante processo de desenvolvimento de suas capacidades.

No dizer de Freire (2000, p. 104): “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. O homem vive em constante aprendizado, não havendo homens “ignorantes absolutos”, visto existirem saberes diversos, alguns sistematizados, outros não.

Para Arendt (1989 apud Francisco, 2006), educação é um ato civilizatório entre o passado e o futuro. A tarefa da educação é:

[...] apresentar o mundo às gerações do presente, tentando fazê-las conscientes de que comparecem a um mundo que é o lar comum de múltiplas gerações humanas. Ao conscientizá-los do mundo a que vieram, estas deverão compreender a importância de sua relação e ligação com as outras gerações, passadas e vindouras. Tal relação se dará, primeiro, no sentido de preservar o tesouro das gerações passadas, isto é, no sentido de a geração do presente tomar o cuidado de trazer a esse mundo sua novidade sem que isso implique a alteração, até o irreconhecimento, do próprio mundo, da construção coletiva do passado. (Arendt, 1989 apud Francisco, 2006, p. 35)

A essência do termo e as ideias de Freire (2000) e de Arendt (1989) nos revela que podemos estar sempre aptos a aprender, a nos desenvolver, a criar, a produzir conhecimentos na coparticipação consciente entre o *eu* e o *outro*, que se encontra nos processos de formação, ensinando e aprendendo numa dinâmica estabelecida através do diálogo e da pergunta. Em ações de formação que possibilitam, portanto, a reflexão, o questionamento da realidade vivida, a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, um maior conhecimento dos sujeitos a quem se confere a responsabilidade de



ensinar; que permitam, enfim, a busca de alternativas, de caminhos que façam o docente avançar da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade” “crítica” a fim de que não só constate, mas fundamentalmente compreenda para, então, intervir e transformar a realidade.

Os termos formação e educação, embora apresentem distinções, estão intimamente ligados, pois ensinar e aprender, como ressoam os ensinamentos de Freire (1996), não existem um sem o outro.

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica em re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando na medida em que conhece, ou vai conhecendo o pensar sobre o fazer; [...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador; “curiosidade ingênua” também deve se tornar “crítica”; e isto deve “atuar sobre a prática”, também na permanente do professor”, formação cujo discurso teórico deve se tornar concreto, se materializar nas suas ações, do qual participa também o emocional, elemento fundamental que o impulsiona (Freire, 1996, p. 42-45).

Nesse aprendizado materializado se formam as competências que se vão fazendo necessárias na medida em que analisamos e refletimos a prática frente aos sujeitos do ensino. Logo, não são desenvolvidas apenas pelo contato com informações sobre quais são, porque demandam em tomada de decisões, procedimentos e atitudes que não dependem unicamente do acesso à informação.

Demandam, de igual modo, partir de saberes imprescindíveis ao estabelecimento de mudanças, na prática exercida. Tais mudanças fortalecem a saída de uma prática educativa impregnada



pelos discursos fatalistas e imobilizadores da ideologia neoliberal para uma prática educativa na qual se questiona, reflete e critica a ordem das coisas. Saberes estes anunciados por Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (1996), um dos quais consideramos ser o ponto de partida para a aquisição dos demais saberes citados pelo autor:

[...] é preciso, sobretudo, [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 1996, p. 22)

Logo, *formamo-nos continuamente* por uma série de razões: para aprimorar os conhecimentos já existentes, para adquirirmos novos saberes, para nos tornarmos conscientes daquilo que nos propomos a fazer enquanto educadores, para que possamos inovar o ato de ensinar adequado à realidade cultural dos alunos; para que, além de ensinar, também possamos adotar uma atitude investigativa com os grupos que se formam em sala de aula e na escola “[...] quase sempre atraídos pela semelhança formando grupos narcísicos, cujo sintoma visível é a intolerância para com os demais” (Lima, 2008); para que aprendamos a acolher e contextualizar as situações de vida dos alunos com as de outras vidas relatadas pela história da humanidade.

Assim, cabe a todos nós educadores aceitarmos e concordarmos com a admoestação de Freire (1996, p. 92): “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Freire, 1996, p. 92). Dizendo de outra forma: a incompetência profissional desqualifica a autoridade do



professor. Dessa forma, não há outro caminho a seguir a não ser o da formação continuada, constante, crítica e reflexiva.

Para refletir

1. Em dupla, reflita e discuta respondendo às questões sobre a seguinte frase de Nóvoa (1999, p. 97):

“Os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas dos sistemas de ensino”

(Nóvoa, 1999, p. 97).

a) Quais circunstâncias em seu contexto de trabalho têm dificultado a aplicação de ações didáticas prospectivas que conduzam às mudanças, hoje, socialmente exigidas?

b) Em seu parecer, quais medidas poderiam ser tomadas a fim de que as mudanças hoje exigidas pela sociedade no fazer pedagógico de todos os professores se efetivem positivamente?

2. Agora, ainda em dupla, leia o texto: *“A Formação de Professores no Brasil: uma síntese”*, e, na sequência, responda às questões propostas para posterior discussão no grande grupo.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA SÍNTESE

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva

A formação docente, no Brasil, tem acompanhado as diretrizes da pedagogia europeia, assim como tem seguido singularidades da história política e econômica do país, reproduzindo interesses, objetivos e ideologias dominantes que têm marcado, de forma significativa, a estrutura e o funcionamento das instituições escolares, nos diferentes tempos – passado, presente e projeções para o futuro.

Situamos, inicialmente, a influência marcante que a formação docente recebeu da ordem religiosa católica, *Companhia de Jesus*, fundada em 1534 por Inácio de Loyola. A eficiência da pedagogia jesuíta decorria dos critérios estabelecidos para a formação rigorosa dos mestres e a necessidade de uniformização da ação. Nessa época, havia uma forte preocupação com o controle do processo de ensino e de aprendizagem nos colégios jesuítas, onde se buscava padronizar programas e planos de ensino.

Nesse contexto educacional, os mestres dos colégios jesuítas enviavam relatórios à instituição para formação de professores – Colégio Romano, fundado em 1550 – informando sobre as experiências realizadas. As experiências continuamente avaliadas e reformuladas deram origem ao *Ratio Studiorum* – *Ratio Atque Instituto Studiorum* – documento que registrava a organização e os



planos de ensino dos jesuítas, assim como orientava a sua atuação (Vianna, 2004).

A influência dos jesuítas chega ao Brasil em 1549, e no mesmo ano é fundada, na Bahia, a primeira escola elementar de ler e escrever. Cinco anos depois, em 1554, é criado o Colégio de São Paulo. A atuação jesuítica por mais de duzentos anos no Brasil dedicou-se exclusivamente à catequese dos indígenas índios, à educação dos filhos dos colonos e à formação de sacerdotes e mestres. Após a expulsão da Companhia Jesuítica, pelo Marquês de Pombal, em 1759, iniciou-se, no país, uma desestabilização e retrocesso na educação, visto que as escolas jesuítas, por vários anos, atuavam na formação de professores e na educação disciplinar dos alunos.

Esse episódio histórico fez surgir a necessidade de se contratar professores leigos para assumir as novas instituições de ensino criadas para atender à demanda na época. Entretanto, os docentes eram considerados incompetentes e mal pagos por não terem preparo para atuarem profissionalmente com os alunos. A esse respeito, Vianna (2004) cita que o “[...] incipiente salário gerou na época e gera ainda hoje profissionais despreparados, impossibilitados de buscar aperfeiçoamento profissional e pessoal, melhores condições de trabalho” (Vianna, 2004, p. 27).

Com a chegada da família real ao Brasil, ocorre o primeiro e significativo avanço no contexto da educação brasileira. Esse período foi caracterizado pela importação de ideias pedagógicas inovadoras e pela criação de escolas de nível superior que tinham como objetivo atender às demandas da corte portuguesa.

A partir dessa época, são registradas, segundo nos afirmam Mazzotta (2003), Jannuzzi (1985) e Pessotti (1984), as primeiras informações sobre o atendimento educacional de pessoas com deficiência, no Brasil. A educação seguia o ideário e o modelo de



institucionalização vigente na Europa, sendo criadas as primeiras instituições para a educação das pessoas com deficiência no país. Destacamos a fundação, em 1854, do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, atual Instituto Benjamin Constant – IBC; e o *Imperial Instituto dos Surdos Mudos*, fundado em 1857, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Considerando a questão da formação docente, Saviani (2009) situa que durante todo o período colonial até a chegada da família real ao Brasil, não existia uma preocupação explícita com a questão da formação de professores, o que veio a ocorrer apenas com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827. Ao “[...] determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias” (Saviani, 2009, p. 144). Desse modo, evidencia-se a exigência do preparo didático, embora não aborde a questão pedagógica, além de responsabilizar o professor pelo custeio de sua própria formação, isentando, assim, a província.

Nesse cenário, após a promulgação do Ato Adicional de 1834, a instrução primária passa a ser de responsabilidade das províncias, que tendem a adotar para formação de professores, modelos seguidos nos países europeus. Para esse fim, foram criadas as Escolas Normais, em nível secundário, inicialmente nas províncias do Rio de Janeiro em Niterói (1835), Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro e Santa Catarina (1880), Goiás (1884), Ceará (1885) e Maranhão (1890). Entretanto, essas escolas funcionaram, durante anos, de forma precária e irregular e os conteúdos trabalhados



não incluíam aspectos teóricos e metodológicos próprios da ação docente (Saviani, 2009; Vianna, 2004).

A preparação de professores para *escolas primárias* e *escolas normais* preconizava uma formação específica que deveria guiar-se pelas coordenadas pedagógicas da didática. Contudo, predominou a preocupação com o domínio dos conteúdos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. Assim, pretendia-se que os professores dominassem os conhecimentos que lhes caberiam transmitir às crianças, desconsiderando-se, dessa forma, a preparação didática.

O fracasso das escolas normais caracterizou o descaso pela formação de professores, evidenciando o descompromisso social pela educação primária e a ideia de se manter o domínio sobre uma população sem formação. Diante desses aspectos, foram discutidas várias propostas educacionais que buscavam aprimorar o ensino no país, através do estabelecimento de normas para educação.

A reforma na educação é marcada pelo enriquecimento dos conteúdos curriculares e pela ênfase nas atividades práticas de ensino, através da criação de escola-modelo. Ressalta, ainda, que os reformadores ao assumirem os custos da reforma e ao centralizar a preparação dos professores por meio dos exercícios práticos “[...] estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (Saviani, 2009, p. 145).

Nesse contexto, a reforma da Escola Normal de São Paulo estendeu-se a outras cidades, tornando-se centro de referência para outros estados que enviaram, à capital, docentes para realizarem estágios. Dessa forma, o padrão da Escola Normal elevou-se, possibilitando sua expansão para todo o país.



Entretanto, a expansão das Escolas Normais, dentro desse novo modelo, não possibilitou avanços muito significativos, por ainda serem marcadas pela preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos (Saviani, 2009; Tanuri, 2000).

Com a reforma de 1934, Anísio Teixeira propõe que as escolas normais sejam transformadas em Escola de Professores, cujo currículo contemplava aspectos teóricos e práticos, no primeiro ano, com as disciplinas de biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação e introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação.

Abre-se, assim, na opinião de Saviani (2009), uma nova fase para que os institutos de educação fossem percebidos não apenas como espaço de ensino, mas também de pesquisa.

Os institutos de educação foram planejados e implementados de maneira a atender às necessidades da pedagogia, que buscava, nesse momento, espaço para se consolidar como conhecimento científico. Portanto, o modelo pedagógico-didático de formação docente, assumido pelos institutos, permitiu corrigir as lacunas deixadas pelas escolas normais (Saviani, 2009; Tanuri, 2000).

Entretanto, em relação à formação de professores para atuarem na educação destinada às pessoas com deficiência, Martins (2006) salienta que até 1929, no Brasil, existiam poucas instituições especializadas e, mesmo assim, a atuação ocorria por iniciativa própria de alguns profissionais e de pessoas interessadas pela causa, visto que o apoio do governo quase inexistia.



Com a Constituição Federal, publicada em 1934, a educação passa a ser vista como um *direito de todos*, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Embora a educação assuma o caráter de educação de todos, o atendimento educacional destinado às pessoas que apresentavam deficiência permanece ocorrendo a cargo das poucas instituições especializadas que existiam na época e daqueles que se dedicavam à causa – médicos e familiares.

Em relação à formação de docentes para atuarem no contexto da educação geral, Saviani (2009) ressalta que a partir da elevação dos Institutos de Educação ao nível universitário foram organizados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, sendo essa a base dos estudos superiores de educação. Foi a partir do decreto-lei n.º 1190, de 1939, que ocorreu a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, considerada referência para as demais escolas de nível superior. O paradigma resultante deste decreto-lei se estendeu para todo o país, compondo o modelo conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia do país (Saviani, 2009).

O curso de licenciatura formava professores para atuarem em várias disciplinas que compunham o currículo das escolas secundárias. Em relação ao curso de Pedagogia, este formava professores para exercerem a função de docentes nas Escolas normais. Nesses cursos, durante os três primeiros anos, os graduandos cursaram disciplinas específicas e, no último ano, a formação se voltava para a didática.

A esse respeito, Vianna (2004) afirma que apenas em 1937 foram formados os primeiros professores licenciados. Anteriormente, os quadros docentes eram constituídos de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos com experiência no



magistério. Embora os cursos de formação de professores passem a existir, continua havendo um distanciamento entre a teoria e a prática exercida pelos docentes.

Em 1946, com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal, o ensino de segundo grau foi dividido em dois ciclos: o primeiro destinava-se a formação de “regentes” do ensino primário, com duração de quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; e o segundo ciclo, tinha por objetivo formar o professor primário, em três anos, nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

De acordo com Tanuri (2000) além da organização desses cursos,

[...] os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores (Tanuri, 2000, p. 16)

Nesse contexto, evidenciamos uma preocupação, em termos legais, em se buscar formar professores para atuarem na educação especial. Entretanto, na prática, as primeiras iniciativas quanto à formação de professores para o atendimento educacional de pessoas com deficiência ocorrem a partir de 1951, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Instituto Benjamim Constant – IBC, ambos no Rio de Janeiro e no Instituto Pestalozzi, em Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais (Mazzotta, 2003; Gotti, 2001).

Os cursos oferecidos por essas instituições com carga horária variada, de caráter intensivo e de nível médio, formavam professores normalistas *especialistas*, sendo sua organização disposta em



duas áreas distintas: uma educacional e outra clínica. A perspectiva educacional consistia na formação de professores especialistas para o ensino de pessoas com deficiência visual e auditiva, enquanto que o aspecto clínico ou, como era denominado, médico-pedagógico, caracterizava a formação de docentes para atuarem com deficientes físicos e intelectuais⁶.

Segundo Vianna (2004) e Pereira (2000), nesse período, a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores. A formação voltava-se para instrumentalização técnica, indicando uma preocupação com os métodos de treinamento de professores. Os docentes eram preparados para serem técnicos em busca de maior eficiência e produtividade, adequando a educação às exigências da sociedade.

O docente, concebido como um organizador do processo de ensino-aprendizagem, estabelecia objetivos, selecionava conteúdos, definia as estratégias de ensino e a avaliação que deveriam ser rigorosamente planejadas para garantir resultados eficazes e eficientes (Pereira, 2000).

Em 1961, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, evidencia-se a discussão em torno da educação popular, que tem como impulsionador as ideias de Paulo Freire, ao propor um processo dialético de educação libertadora e emancipadora. Freire (1980) considera que a práxis deve ser a reflexão e ação do homem sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo. Essa transformação implica em diálogo e em troca de experiência entre as pessoas. Assim, segundo o autor, devemos aprender que

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o

• • • • •

6 À época, denominados de deficientes mentais.



educador que, ao ser educado, também educa [...] já agora ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (Freire, 1980, p. 78-79).

Com o golpe militar de 1964, foram efetivadas mudanças na área da educação a partir da legislação. Assim, a Lei 5.692 de 1971 alterou a denominação dos ensinos primário e médio para primeiro e segundo grau, respectivamente. Nesse contexto educacional, as escolas normais desaparecem e em seu lugar é instituída a habilitação específica para o 2º grau para atuar no exercício do magistério em nível de 1º grau (Saviani, 2009).

A formação de professores de educação especial, por sua vez, foi elevada ao nível superior dentro do conjunto de reformas ocorridas no final dos anos 60 e início dos anos 70, tendo por princípio o da maior especialização exigida por esse tipo de ensino, conforme Parecer n. 295/69, do Conselho Federal de Educação. A partir desse parecer, bem como do Parecer n.º 252/69, que regulamentou o curso de Pedagogia, a formação de professores para a educação especial passou a ser incumbência do ensino superior, até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.434, de 20/12/96 (Gotti, 2001).

A formação inicial em nível médio preocupava-se com a formação de professores normalistas habilitados em educação especial para áreas específicas, tais como: deficiência auditiva; mental; visual e física; nos cursos de Estudos Adicionais⁷; e professores normalistas habilitados em educação especial por meio

• • • • •

7 Estudos adicionais surgiram na década de 1970 e expandiram-se a outros estados. São cursos de formação de professores para áreas específicas da educação especial. Ressaltamos que no estado do Rio Grande do Norte não ocorreram iniciativas para formação de professores em áreas específicas da educação de educandos com deficiência, nessa época.



de cursos de capacitação promovidos pelas Secretarias de Estados de Educação e Institutos de Educação.

No tocante ao nível superior, os professores são habilitados em educação especial para áreas específicas – deficiência visual, auditiva, mental, física – nos cursos de Pedagogia; professores licenciados apenas em educação especial; professores especializados em cursos de pós-graduação *lato sensu*, mestrado e doutorado (Gotti, 2001).

Entretanto, ressaltamos que a organização em termos de formação inicial de professores para o atendimento educacional de educandos com deficiência no contexto do Rio Grande do Norte, ocorre de maneira generalista, com a inclusão de disciplinas específicas na área da educação especial nos cursos de graduação e pós-graduação.

A partir de 1980, evidencia-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, considerando que a base da identidade profissional dos profissionais da educação é a docência. Dessa forma, as instituições de ensino passam a considerar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (Saviani, 2009).

Nos anos de 1980, ganha força o debate a respeito da formação de professores, que girava em torno do caráter político, da prática pedagógica e do compromisso do educador com as classes populares. Essa mudança na perspectiva da educação docente ampliou o debate acerca da formação de professores no Brasil, passando do treinamento técnico da educação para uma formação mais ampla.

O educador, como foi denominado nesse período, deveria se preocupar menos com a modernização dos métodos de ensino e uso de recursos tecnológicos para perceber, cada vez mais, seu



papel como agente sociopolítico. Sua formação deveria ser dada sob o prisma da competência técnica e do compromisso político que, apesar de distintos, deveriam ser vistos de maneira indissociável.

No final dos anos de 1980 e início de 1990, a discussão volta-se para o professor enquanto pesquisador. Nesse contexto, ressalta-se a importância da formação de profissionais reflexivos, que pensam na ação, aliando atividade profissional à atividade de investigação. Defende-se a formação do professor enquanto investigador, com objetivo de articular teoria e prática, ensino e pesquisa, reflexão e ação. Contudo, a separação entre essas duas atividades – ensino e pesquisa –, no âmbito da universidade, provocou a valorização da pesquisa em detrimento do ensino, trazendo prejuízos significativos na formação docente (Pereira, 2000).

Com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, buscou-se mudanças significativas na estruturação e no funcionamento da educação brasileira e na formação de docentes, ao estabelecer orientações sobre os profissionais da educação. A referida lei situa, nos Art. 61 e 62, que:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.



Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

No tocante à formação de professores para atender educandos com deficiência, a LDB 9.394/96 situa apenas no inciso III do Art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

Entretanto, a referida lei não esclarece acerca dos conteúdos dessas formações, bem como se os cursos devem ser específicos ou generalistas (Bueno, 1998; Gotti, 2001).

Embora a lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB tenha ampliado a questão da educação em vários aspectos – política, educação, formação de professores, educação especial, entre outros –, parece não ter correspondido às expectativas. Uma vez que, em concordância com Saviani (2009), ao introduzir os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, sinalizou para uma política educacional com tendência a nivelar a formação por baixo. Nesse contexto, “[...] os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria,



provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (Saviani, 2009, p. 148).

O mesmo autor ainda considera que as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, aprovada em abril de 2006, não ficaram imunes a essas características. O que em nosso parecer vem expressar a inexistência de política clara, consistente e avançada com relação à formação dos professores do ensino fundamental, quer seja para o trabalho educativo junto a alunos com ou sem deficiência, em nosso país.

Os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1999) estabelecem que os professores precisam ter condições de se desenvolverem profissionalmente de modo a assumirem, com autonomia, o seu trabalho enquanto docentes, para que, dessa forma, ofereçam as condições necessárias para o desenvolvimento de seus alunos, ao atender a diversidade cultural, social e individual. Nesse contexto, a formação de professores, conforme situa Freitas (2001), consiste na profissionalização do professor mediante o desenvolvimento de competências que permitam o cumprimento de suas funções enquanto docente.

Para tanto, devem ser consideradas as dimensões técnicas, sociais e políticas igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento da educação no nosso país. Entretanto, o desenvolvimento de competências exige a aplicação de metodologias pautadas na articulação entre teoria e prática, na resolução de situações problemas e na reflexão sobre a atuação profissional.

A Resolução n.º 02 de 2001 (Brasil, 2001) evidencia a necessidade de um trabalho pedagógico voltado ao atendimento de educandos com necessidades educacionais especiais, na perspectiva da educação inclusiva. A Resolução n.º 01 do Conselho Nacional de Educação, publicada em 2002, versa sobre a formação



do professor pautada no desenvolvimento das competências, na seleção de conteúdos e sua articulação com a didática, e percebe a avaliação como objetivo norteador da ação pedagógica. Situa ainda a necessidade de existir uma articulação entre ação e reflexão sobre a prática com vistas a solucionar problemas.

A esse respeito, Ferreira (2002) ressalta que o debate acerca da formação de professores parte do princípio que as ações a serem desenvolvidas no sistema regular de ensino, na perspectiva da educação inclusiva, requerem uma formação geral em relação ao atendimento educacional de educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A formação de professores evidenciada na legislação atual percebe o campo da educação especial como uma disciplina que tem se modificado com base em filosofias, princípios e teorias. Sendo estas apoiadas em evidências, legislações e políticas, aspectos que influenciam a educação especial e a educação como um todo, assim como o atendimento educacional de educandos com necessidades educacionais especiais tanto na escola como na sociedade.

Para refletir

1. Cite 3 elementos contidos no texto que refletem, na atualidade, em seu percurso de formação e em sua prática pedagógica.
2. O que você considera como marco histórico da passagem da perspectiva educativa de exclusão para a perspectiva educativa de inclusão?



3. Comente sobre o papel da LDBEN e das Resoluções 01 e 02 para formação de professores no atendimento educacional inclusivo, apontando o que é possível, a você, contribuir para que os ditames dessas Resoluções possam se efetivar em seu contexto escolar.



UNIDADE I – 2º MOMENTO

1. Assista ao filme “Nenhum a menos”, realizado por Zhang Yimou. China, 1999. Cor –100 min. (Disponível em: https://www.asia.cinedie.com/not_one_less.htm Acesso em out./2023), e faça os seus registros.

Sinopse - “Quando o professor da escola primária de Shuiquan tem de se ausentar durante um mês, o presidente da pequena aldeia, Tian, apenas consegue encontrar uma adolescente de 13 anos, Wei Minzhi, para o substituir. O professor Gao adverte-a para que não permita que mais alunos abandonem a escola, garantindo-lhe o pagamento de 50 yuan e mais um pequeno extra se for bem-sucedida. Minzhi, pouco mais velha que alguns dos seus alunos (do 1º ao 4º ano, na mesma classe), pouco mais pode fazer do que escrever texto no quadro e ensinar uma ou outra canção. Mal a jovem professora se estreia, uma pequena aluna é convidada a ingressar numa escola de desporto e, quase de imediato, Huike, um dos miúdos mais difíceis de controlar nas aulas, é obrigado a ir trabalhar para a cidade, pois vive só com a mãe, que está doente e imersa em dívidas. Minzhi recusa-se a perder outro aluno. Adaptado por Shi Shiangsheng do seu livro’.



Imagem X: Cena do filme Nenhum a menos



Fonte: <https://brito964.wordpress.com/2008/11/21/nenhum-a-menos-o-filme/>.

Descrição da Imagem: fotografia colorida de uma sala de aula com estudantes de várias idades. Eles estão sentados em trios ou duplas em carteiras de madeira enfileiradas. As crianças e a professora, que está em pé de frente a turma, estão com a atenção voltada para o outro grupo de crianças que estão sentadas à esquerda. [Fim da descrição]

1.1 Para direcionar o seu olhar para o filme, atente para os seguintes pontos que possibilitarão a discussão mais aprofundada e reflexiva:

- a) Contexto da atuação pedagógica da professora (tempo histórico/local/condição econômica).
- b) Singularidades dos alunos.



c) Competências pedagógicas exigidas à professora para atuar no contexto escolar.

d) O tornar-se professor (a) em ação.

f) Questões que movem o compromisso com o ensino e com a aprendizagem dos alunos.

2. Leia o texto “Formação docente frente à proposta da educação inclusiva” e discuta, no grande grupo, sobre as questões propostas no *Para Refletir*, buscando fazer *links* com o filme assistido.



FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lúcia de Araújo Ramos Martins

Para atuar com educandos que apresentam deficiência ou outras necessidades especiais, o professor deve ter como base da sua formação – tanto inicial, como continuada – conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos. Isso decorre do fato do agir profissional envolver

[...] respectivamente, a apropriação de saberes plurais num sentido mais amplos e saberes disciplinares especializados, com o desenvolvimento de esquemas de percepção, reflexão e ação, com a mobilização de atitudes fundamentadas em saberes e saber-fazer, como base da competência dos profissionais do ensino de um modo geral (Foerste, 2005, p. 106).

É importante que todos os professores – conscientes da importância do processo inclusivo – tenham, pelo menos, conhecimentos básicos sobre as necessidades especiais dos seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender adequadamente a todos.

A esse respeito, a Declaração de Salamanca (1994) recomenda aos sistemas:

Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto



inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas [...] (p. 11)

Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais (p. 37).

Mesmo recebendo uma formação em nível superior, conforme preconiza a LDB, no Artigo 62⁸, sempre que necessário, no desenvolvimento de suas funções, deverá receber orientações da parte de profissionais de ensino que foram especializados, ou seja, que tiveram oportunidade de aprofundar estudos teóricos e práticos sobre o atendimento educacional de grupos específicos de educandos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. Para tanto,

a capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho

• • • • •

8 Embora seja admitida como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.



em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência (Declaração de Salamanca, 1994, p. 38).

A formação dos docentes para atuar com essa clientela específica, como vimos, vem sendo uma preocupação da Unesco. Embora não tenham ocorrido grandes avanços no decorrer dos últimos anos, já se reconhece que tratar questões relativas ao ensino de pessoas com necessidades especiais - entre as quais aquelas que apresentam deficiências - durante a formação inicial dos educadores, eliminaria muitas das barreiras que impedem a inclusão escolar desses educandos à escola regular. A esse respeito, González (2002) afirma que a

[...] ansiedade e a rejeição que muitos professores manifestam diante da integração, em aulas, de alunos com necessidades educativas especiais, estão estreitamente relacionadas, na maioria das vezes, com a falta de preparo e informação e com a inexistência de experiência. González (2002, p. 245)

Recomenda, diante disso, que todo aluno em formação inicial para a docência deve receber uma preparação básica, capaz de lhe proporcionar “[...] estratégias para desenvolver o seu trabalho com alunos que apresentam necessidades específicas, de modo a poder oferecer-lhes respostas adequadas em situações cotidianas” (González, 2002, p. 245).



No Brasil, desde 1994, através da Portaria Ministerial n.º 1793⁹, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com necessidades especiais e recomendada a inclusão da disciplina específica, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas. Recomenda-se, igualmente, a inclusão de conteúdos relativos às pessoas com necessidades especiais nos cursos do grupo de Ciências da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, no Art. 22, está previsto que, na formação inicial, na graduação, todos os futuros professores da educação básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva.

É importante destacar que apesar da existência da portaria e da resolução, que foram citadas acima, e mesmo sendo percebida como “[...] uma área carente de formação de recursos humanos, não se pode obrigar, por força da lei, os cursos a adotar esta ou aquela disciplina, motivo pelo qual pode ter sido encaminhada a Portaria n.º 1793 em forma de recomendação” (Chacon, 2004, p. 335).

• • • • •

9 Após profícua discussão com um grupo de 12 profissionais ligados a várias universidades brasileiras e técnicos do Ministério da Educação, em reunião realizada em Brasília, durante a gestão da Profa. Rosita Edler Carvalho à frente da SEESP / MEC, foi elaborado um documento. Este, posteriormente, deu origem à Portaria n.º 1.793, datada de 27/12/1994.



Assim, muitas instituições de ensino superior ainda não se estruturaram no sentido de incluir disciplinas ou conteúdos relativos ao tema currículos dos seus cursos. Outras o fazem de maneira precária, através da oferta de uma disciplina com carga horária reduzida, que muitas vezes é ministrada de forma aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes que sejam relacionadas ao processo de atenção à diversidade do alunado. Outro aspecto a destacar é que muitas disciplinas ainda são ofertadas apenas no curso de Pedagogia e em caráter eletivo, ou seja, não existe obrigatoriedade da parte dos alunos em cursá-las.

A este respeito, após pesquisar em 58 instituições brasileiras de ensino superior, Bueno (2002) situou que – embora tendo havido uma expansão de cursos que oferecem disciplinas versando sobre a educação especial, no país – isto era uma realidade em apenas 51,7% das universidades investigadas, sendo que, destas: 70% ofereciam uma disciplina e apenas 20% ofereciam três disciplinas, em cursos de formação de professores polivalentes; 48,9% destas disciplinas eram de caráter eletivo, indicando que nem todos os graduandos iriam cursá-las. De igual modo, a investigação realizada revelou que 81% das licenciaturas não ofereciam disciplina na área.

Um exemplo disso é a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em que, dos 18 cursos de licenciatura existentes no Campus Central, situado em Natal/RN, apenas cinco oferecem disciplinas sobre educação de pessoas com necessidades especiais:



Pedagogias¹⁰, Teatro, Artes Visuais, Ciências Biológicas¹¹ e Educação Física¹², embora atualmente venha ocorrendo um movimento em prol de uma sensibilização dos coordenadores dos diversos cursos sobre a inserção de disciplina(s) específica(s) em outros cursos, o que demandará, certamente, uma reformulação curricular e um certo tempo na sua organização.

Moreira (2007), por sua vez, após analisar a situação de cursos de licenciaturas com bases inclusivas, afirma que as universidades ainda se ressentem de “[...] uma formação que viva a inclusão e ultrapasse a linearidade e a simplificação curricular de que basta uma disciplina sobre a área da NEE para formar professores capacitados a atuarem com o alunado que apresenta necessidades mais específicas” (Moreira, 2007, p. 268), opinião com a qual compartilhamos.

Situa, também, que nas próprias instituições de ensino superior podemos nos deparar, a todo o momento, com o despreparo de muitos docentes para lidar com os alunos que apresentam deficiência ou outras necessidades educacionais especiais e que

• • • • •

10 Neste curso há, atualmente, a oferta de 2 disciplinas obrigatórias (Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais - Libras, cada uma com 60 h / aula); Um Núcleo de aprofundamento e Diversificação - Educação Especial, composto pelas disciplinas: Pesquisa e Processos de Inclusão Escolar na Educação Infantil e Pesquisa e Processos de Inclusão Escolar na Educação Básica, ambas de 60h; e cinco em caráter optativo avulso: Tecnologia Assistiva (60 h), Práticas Pedagógicas no Contexto da Surdez (60h); Educação em Contexto Hospitalar (60h); Produção de Materiais Didáticos na Educação de Surdos; Acessibilidade, Educação e Ambientes Culturais (30h).

11 Nesse curso é ofertada a disciplina eletiva de Introdução à Educação Especial (60h), equivalente a Educação Especial numa perspectiva inclusiva (60h), ministrada pelo Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DEPED) do Centro Educação da UFRN.

12 A disciplina: Educação Física para Portadores de Deficiências (60h), ministrada em caráter obrigatório, e os componentes integradores: Corpo, Saúde e Inclusão (45h), Educação Inclusiva na Educação Física escolar (30h), Pedagogia do Movimento e Educação Inclusiva(40h).



essa situação, também para esses profissionais, representa o imprevisível.

Há necessidade de preparação dos professores, pois, em todos os níveis, e, nesse processo,

[...] o estudante universitário com NEE possui um acúmulo de vivências relacionadas às suas especificidades para aprender que deve ser conhecido e considerado pelos professores. Portanto, há um conjunto de situações a serem consideradas quando se almeja uma proposta curricular com bases inclusivas (Moreira, 2007, p. 269).

Tudo isso evidencia que a capacitação inicial dos profissionais de ensino é imprescindível. No entanto, por melhor que se apresente a sua formação, não pode se esgotar nesse momento inicial.

A denominada formação continuada ou contínua é, também, uma necessidade no panorama educacional mundial e brasileiro. Contribui para suprir falhas deixadas por uma formação inicial inadequada ou insuficiente, ou seja, para diminuir lacunas existentes, para atualização do conhecimento teórico e prático diante dos avanços que vêm se processando na ciência e na tecnologia educacional, nas últimas décadas, com vistas ao atendimento mais adequado dos educandos, sem distinção.

É uma exigência atual, portanto, a partir da vivência cotidiana dos docentes, tendo em vista que a grande maioria dos professores do ensino básico não teve a oportunidade de construir, durante sua formação na graduação ou em nível médio, conhecimentos sobre a educação de pessoas com deficiência ou com outras necessidades especiais.



Em face disso, no panorama educacional brasileiro vêm se acentuando os investimentos em programas de formação continuada, nos últimos anos. Vários cursos foram planejados e oferecidos pelo Ministério da Educação, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de educação, com vistas a contribuir para o processo de melhoria da qualidade de ensino, por meio do desenvolvimento de escolas inclusivas e da formação docente para a inclusão.

Até o final de 2006, após um ano da implantação, 15 mil educadores de escolas públicas, de 167 municípios, já haviam cursado as oficinas de formação oferecidas pelo projeto Educar na Diversidade, que foram organizadas e apoiadas, técnica e financeiramente, pela Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC. Há uma previsão de serem capacitados, até março de 2008, 33 mil professores das redes públicas de ensino.

Cada oficina de formação vem sendo planejada para ministrar 70 horas/aula aos profissionais de ensino, sendo 40 horas destinadas ao planejamento e à discussão de estratégias inclusivas para as escolas parceiras e 30 horas de formação específica de práticas pedagógicas para alunos com necessidades educacionais especiais (www.mec.gov.br).

Mesmo sendo considerado como bastante positivo o empenho do MEC e das secretarias de educação no sentido de preparar profissionais de ensino de escolas regulares, tendo em vista buscar a melhoria da ação pedagógica para atuar com a diversidade do alunado, várias críticas são feitas no tocante a esses e a outros cursos que são empreendidos pelos sistemas públicos, bem como por instituições de ensino superior, dada a forma como vêm sendo realizados.

Uma das críticas diz respeito ao distanciamento entre aqueles que organizam os cursos e a realidade das escolas, pois a escuta e



o diálogo com aqueles que atuam nas escolas são indispensáveis para que se saiba onde se quer chegar e como fazê-la, por meio de ações compartilhadas, como resultado de articulações entre todos os atores e que devem ser, também, autores (Carvalho, 2004).

Em pesquisa realizada com docentes em Natal/RN, foi situado que muitos desses cursos não têm se adequadado às reais expectativas e necessidades dos professores, pois partem do pressuposto de necessidades de aprendizagem para todos os profissionais de ensino e em todos os contextos – que, na realidade, são bem distintas, nesse imenso país. São percebidos, muitas vezes, como bem situa Torres (apud Herneck; Mizukami, 2002, p. 316), como “[...] pacotes instrucionais formativos contendo conteúdos e procedimentos [...] elaborados e enviados às escolas e aos professores como meio de melhor instrumentalizá-los”.

A carga horária, de uma maneira geral, é considerada bastante reduzida, requerendo um maior aprofundamento teórico-prático, uma reflexão mais efetiva diante da prática empreendida na instituição escolar pelos professores, que ofereça mais condições para que possam caminhar, com segurança, em busca da construção de uma escola efetivamente inclusiva.

Mesmo reconhecendo que as informações recebidas durante os cursos são positivas para a sua prática pedagógica, os pesquisados percebem a necessidade de utilização de estratégias mais dinâmicas, menos expositivas, de atividades que possibilitem uma maior correlação com a prática empreendida em classes regulares, na realidade onde atuam, entre as quais podemos citar:

- visitas a algumas escolas para observação do trabalho inclusivo empreendido;



- análise de projetos político-pedagógicos desenvolvidos em instituições escolares;
- conversa com pessoas que apresentam deficiência ou outras necessidades educacionais especiais, com docentes e demais profissionais que atuam com tais educandos, bem como com pais, buscando compreender as suas dificuldades, os caminhos trilhados em busca de soluções e os seus acertos;
- incentivo à troca de experiências entre docentes sobre as estratégias utilizadas, individual e coletivamente, na escola, bem como sobre os avanços percebidos na ação pedagógica empreendida e sobre as perspectivas existentes.

Para que atendam, efetivamente, às necessidades dos docentes sugerem, ainda:

- a realização de um levantamento de necessidades formativas nas escolas cujos profissionais serão alvo da capacitação;
- promoção de cursos que abordem temas específicos, entre eles, educação de pessoas com superdotação / altas habilidades, hiperatividade, TDHA, surdez, entre outros, divulgação mais efetiva desses cursos, tanto nas escolas públicas, como privadas; realização de um levantamento entre os docentes das escolas, de maneira a atender às suas reais necessidades de preparação;
- realização mais frequente de cursos para ensino da Língua de Sinais Brasileira – Libras e do Sistema Braille para professores do ensino regular, nos diversos níveis de ensino (Martins, 2006).



Algumas considerações

A política educacional, com base no paradigma da inclusão, aponta para a democratização da escola, para a superação da exclusão de muitas pessoas do ambiente regular de ensino. O eixo principal da educação, no tocante à atividade pedagógica, é a aprendizagem em interação com o ambiente diverso e complexo.

A educação inclusiva representa uma ruptura com o modelo, com os valores humanos e educacionais que caracterizam a escola tradicional. Em busca de atingir o ideal de uma escola para todos, vários eventos, documentos e leis, em nível internacional e nacional, foram realizados e produzidos, mas muitas dúvidas e resistências ainda persistem no meio educacional e na sociedade como um todo.

O maior problema que, nos dias atuais, ainda se faz refletir não diz respeito à inclusão escolar, em si. Na realidade, está naqueles que constituem o sistema escolar – planejadores, dirigentes, supervisores, coordenadores, docentes – que, em decorrência do desconhecimento a respeito das reais condições das pessoas com deficiência e com outras necessidades educacionais especiais, assim como da sua falta de preparação, apresentam barreiras atitudinais, limites conceituais e, conseqüentemente, incapacidade de planejar um mundo diferente, um sistema escolar não homogêneo, no qual cada pessoa possa progredir em seu ritmo próprio e de maneira conjunta com a turma onde está inserida.

Em outras palavras, incapacidade de organizar um sistema educacional que possa adaptar-se para corresponder às necessidades educacionais de cada aluno. Isso exige, entre outros aspectos, uma equipe pedagógica que aceite e esteja preparada para trabalhar com a diversidade do alunado. Nessa equipe, vale salientar que, embora consideremos que o professor é a figura de maior relevância,



ele não é o único profissional responsável por esse processo. Ele não pode atuar de maneira isolada, sem apoios, sem compartilhar suas dúvidas, suas angústias, seus achados e suas decisões. A educação inclusiva é responsabilidade da escola como um todo.

Algumas formas de contribuir para superar muitas das dificuldades evidenciadas no processo inclusivo implicam, entre vários outros aspectos, em: elaborar uma política de formação inicial e continuada de profissionais de educação que seja realmente coerente com a realidade de cada região, de cada estado, de cada município e de cada escola, a fim de criar condições facilitadoras da aprendizagem dos alunos. Evitam-se, assim, as formações em bases genéricas, que são tão comuns em nossa realidade, e que raramente são direcionadas às necessidades e preocupações dos participantes.

Para tanto, urge empreender um planejamento sistemático e compatível com as necessidades e expectativas dos educadores que atuam nas escolas regulares, a fim de desenvolver ações formativas que ofereçam uma ampla base de conhecimentos teórico-práticos. Ações essas que possam contribuir para ajudar a todos os que dela participam, dentre outros aspectos, a: conhecer com mais profundidade sobre as necessidades dos alunos e sobre as respostas educativas mais adequadas a cada um; refletir sobre a prática em desenvolvimento, de maneira que, no cotidiano escolar – seja no futuro, para os que estão na etapa inicial de sua preparação, ou no presente, para aqueles que já convivem na sala de aula, com a heterogeneidade da turma – os profissionais sejam capazes de tomar decisões, compartilhar vivências, definir ações, realizar adaptações curriculares, criar estratégias com vistas a mediar a construção do conhecimento pelos educandos em geral, formar parcerias com



as famílias e com a comunidade, bem como de assumir posturas éticas coerentes com as suas necessidades.

Referências

Nenhum a menos. Disponível em: <https://www.asia.cinedie.com/not_one_less.htm Acesso em: 11 de agosto de 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: respostas das universidades à recomendação da portaria nº 1793.94. In **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 321-336, 2004.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, Brasília, CORDE, 1994.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

GONZÁLEZ, José Antônio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**; Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos. Inclusão escolar: Algumas notas introdutórias. In: _____ et al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 17-26.

MOREIRA, Laura. Cursos de licenciaturas com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades especiais e seus professores. In: Jesus, Denise Meireles de; Baptista, Claudio Roberto et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória, 2007.



Para refletir

1. Segundo a autora, que aspectos são necessários para uma atuação consciente do professor no processo inclusivo?
2. Na opinião da autora, como se encontra a situação da formação inicial no Brasil, para atender educandos com deficiência no contexto regular?
3. Que críticas a autora faz em relação ao processo de formação continuada de professores no contexto inclusivo?
4. Com base no texto e no filme “Nenhum a menos”, pontue aspectos que justifiquem a necessidade do processo de formação continuada.

Atividade vivencial

Você fará uma pequena investigação, em sua escola, no turno em que trabalha, sobre o processo de formação de seus colegas. Para tanto, elabore um questionário contendo:

Dados pessoais: idade; sexo; função na escola, tempo de exercício na função; escolarização, ano de conclusão, instituição. **Dados sobre a formação:** se atuam ou atuaram com alunos com deficiência, quais tipos de deficiência; dificuldades e facilidades sentidas; se receberam formação nessa área, onde; quais



competências consideram importantes adquirir para o trabalho com a diversidade. Com os dados em mãos, elabore um texto com as informações recebidas.

Para saber mais

Martins, Lúcia de Araújo Ramos; Pires, José; Pires, Gláucia Nascimento da Luz. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: Edufrn, 2009.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; Neto, Alexandre (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Quando tudo começa – O filme apresenta a história de Daniel Lefebvre, professor e diretor de uma escola pública da pequena cidade de Hernaing, na França, em 1998. A cidade sofre com o fechamento das minas de carvão e enfrenta uma taxa alarmante de 34% de desemprego. Os professores são aconselhados a não se envolver com os problemas crônicos da comunidade, mas é impossível para Daniel permanecer imune à miséria, à falta de assistentes sociais, à indiferença do governo e aos sérios problemas domésticos que suas crianças enfrentam. Quando Tudo Começa traz muito mais do que uma denúncia, conclama à ação. A indignação do professor Daniel se apresenta como um vigoroso protesto contra as políticas sociais implantadas na França, em plena vigência do “neoliberalismo”. Foi produzido em 1999, sob a direção de Direção: Bertrand Tavernier. Duração: 117 min. Cult Filme. Gênero: Drama. Classificação etária: 12 anos. Disponível em <https://cinemahistoriaeducacao.com/cinema-e-pedagogia/quando-tudo-comeca/> Acesso em: out./2023.



O PROFESSOR COMO PESQUISADOR DE SUA PRÁTICA E A RELAÇÃO COM A ÉTICA INCLUSIVA

É corrente a discussão sobre a possibilidade e a necessidade de se formar o professor pesquisador. Nesta unidade, estaremos discutindo, de forma breve, acerca do conceito de professor pesquisador, as finalidades da sua prática, qual a relação entre professor pesquisador e professor reflexivo, o porquê de formar um professor pesquisador e quais as necessidades para essa formação, bem como as competências profissionais para atuação docente e a relação entre sua prática e a ética inclusiva.

Atividades desencadeadoras

1. Individualmente, reflita e responda, em seu caderno de registros, às questões propostas, para posterior discussão.
 - a) A que áreas da atividade docente você atribui mais tempo e disponibilidade?
 - b) O que, nelas, efetivamente você valoriza?



c) Qual o grau de satisfação/insatisfação que você apresenta nas atividades que realiza?

d) Quais as razões que têm contribuído para essa satisfação/insatisfação?

e) Que estratégias você tem adotado para resolver as situações-problema de sala de aula?

f) Em que momentos você se sente pesquisador (a) de sua prática pedagógica? De que forma isso acontece? Que recursos utiliza?

1. Agora, você assistirá à exibição do filme ***Escritores da liberdade*** (*Original: Freedom Writers*) País: EUA/Alemanha – Gênero: Drama. Classificação: 14 anos. Duração: 123 min. Ano: 2007. Direção: Richard LaGravenese). É um filme baseado em fatos reais. A história gira em torno da necessidade da criação de vínculos sociais em sala de aula e da possibilidade de mudança através da educação. Disponível em: <https://youtu.be/31wXxI5xItU> Acesso em 11/08/2023. Acesso em out./2023.

ATENÇÃO! As questões observadas no filme também servirão de base para posterior discussão.





Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/31wXxI5xltU> Acesso em 11/08/2023.

Descrição da imagem: fotografia colorida da cena do filme *Escritores da liberdade*. Em primeiro plano, no centro de uma sala de aula, estudantes em pé formam um círculo abraçados. Ao fundo, a professora em pé de costas para o quadro, os observa. [Fim da descrição]

1. Após ter assistido ao filme e ter feito sua apreciação pessoal, compartilhe, em dupla, a leitura do texto *“Ser professor, ser pesquisador da própria prática”*. Em seguida, no grande grupo, estabeleça um diálogo reflexivo com base nas atividades até então propostas e registre suas conclusões individuais.



SER PROFESSOR, SER PESQUISADOR DA PRÓPRIA PRÁTICA

Luzia Guacira dos Santos Silva

O professor é um profissional que elabora planos de aulas, aplica metodologias, seleciona e interpreta conteúdos, ensina, observa comportamentos e avalia diferentes processos. Logo, o professor “[...] inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados e cria novas compreensões desses fenômenos. Ele põe à prova conhecimentos existentes”. Portanto, não “[...] seria um desperdício esse professor perder a oportunidade de elaborar e formalizar o que ele vai construindo em termos de novos conhecimentos? Já nos demos conta de quantas e ricas experiências docentes se perdem porque não são sistematizadas e relatadas?” (Becker, 2001, p. 12-13).

Na concepção do autor, a pesquisa faz parte da atuação pedagógica do professor, uma vez que esta resulta em um processo sistemático de construção de conhecimento, de aprendizagem, de modos diversos de ensinar e de aprender. Assim, a prática docente manifesta-se pela escolha de metodologias de ensino, pelas indagações decorrentes das situações vivenciadas pelo professor, resultando na aquisição de novos conhecimentos que são construídos durante sua ação docente frente ao trabalho com os alunos. Entretanto, observamos que, na maioria das vezes, os professores não têm consciência dessa prática.



Nessa perspectiva, a escola se constitui enquanto espaço formador, lugar onde se produz um saber específico, por possibilitar ao professor uma maior articulação entre teoria e prática. O professor, durante sua formação, precisa compreender o processo de produção de conhecimento, entender as semelhanças e diferenças dos processos de produção dos diferentes saberes.

Para Freire (1996), o que existe de pesquisador no professor não é apenas uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acresce à ação de ensinar, mas que – a pesquisa – faz parte da natureza da prática docente por essa remeter à indagação, à busca, à investigação. Para tanto, é preciso que o professor, durante sua formação permanente, se perceba e se assuma como professor pesquisador. Ou seja, que o professor pesquisador possa partir de questões de sua prática pedagógica com o objetivo de aprimorá-la.

Nesse contexto, a constituição de um professor pesquisador implica na adoção de uma postura ética, reflexiva e crítica frente a sua prática pedagógica, de modo que sua ação resulte na melhoria qualitativa da educação para todos os alunos, inclusive para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Assim, o professor pesquisador a partir de sua atuação enquanto investigador de sua prática, busca entre outros aspectos: conhecer novos meios de desafiar os alunos a aprenderem, por meio de uma postura dialética; propor atividades interessantes e significativas para os educandos, respeitando seu ritmo de aprendizagem; e observar e refletir sobre suas ações.

Pesquisar, assim como o ato de ensinar, se constitui em uma ação específica do homem e requer, entre outros fatores: o exercício da *curiosidade* – que inquieta, que indaga, que nos insere na busca, que nos instiga a aprender e a ensinar; *planejamento* – elaborado a partir da realidade do contexto no qual se está inserido, com



definições claras das metas, dos meios e recursos para alcançar os propósitos desejados, com vistas a modificar a realidade; *postura ética* de valoração do humano, da vivência dos valores incorporados à vida; *postura ética política* – e o *bom senso* – de ver o que há por trás de uma atitude, de um comportamento, de uma ação indesejados. Que traz “[...] o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas (Freire, 1996, p. 63).

No dizer de Freire (1996, p. 28), ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico¹³: o momento em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente, e o momento em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. E é nessa dinâmica que nos tornamos *professor pesquisador* de nossa própria prática. No entanto, em concordância com o mesmo autor é preciso que nos percebamos, nos assumamos como tal e, acrescentamos, que estejamos disponíveis, abertos ao conhecer. Que ser professor pesquisador implica em assumir responsabilidades, não só pedagógicas, mas, na mesma medida, política e moral, dentro e fora da escola; implica, ainda, na corresponsabilização de tomada de decisões, no trabalho coletivo em civilizar as novas gerações que virão.

Assim, é de fundamental importância que nos espaços de formação inicial e continuada se efetive a educação para o pensar, baseada no diálogo, na pergunta e não, simplesmente, para a aquisição de informações. O que requer dos formadores de professores

.....

13 Gnosiologia (também grafada Gnoseologia) é o ramo da filosofia que se preocupa com a validade do conhecimento em função do sujeito cognoscente, ou seja, daquele que conhece o objeto. Enciclopédia Livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gnosiologia> Acesso em: 27 set. 2024



atitude igual, ou seja, de investigador, de autor e crítico reflexivo de sua própria prática. Como enfatiza Critelli (2006, p. 80):

A tarefa fundamental do pensar é descongelar as definições que vão sendo produzidas, inclusive pelo conhecimento e pela compreensão e que vão sendo cristalizados na história. A tarefa do pensar é abrir o que os conceitos sintetizam, é permitir que aquilo que ficou preso nos limites da sua própria definição seja liberado. É livrar o sentido e o significado dos acontecimentos e das coisas da camisa de força dos conceitos.

Logo, uma formação que não exercita o ato de pensar, com todos os seus riscos, além da própria ausência de pensamento, tem como efeito o não comprometimento, o não tomar decisões, ou a não responsabilização por elas.

Uma formação que se quer para o professor enquanto pesquisador de sua prática com bases teóricas sólidas e com a adoção de posturas pensantes, dialogizantes, reflexivas e crítica perante os diferentes desafios que se interpõem no cotidiano das práticas pedagógicas, ocasionadas por diferentes fatores da ordem social, política, econômica, psicológica, pedagógica se constitui em um processo que pode, em primeira instância, ser considerado difícil de concretizar, contudo, se constitui em um caminho para que se efetivem as transformações tão requeridas, hoje, na educação voltada para o respeito e valorização das diferentes formas de ser e de aprender dos humanos.



Para refletir

1. E, você? Se considera um pesquisador de sua prática pedagógica?

2. Você se percebe vivenciando os dois momentos do tornar-se pesquisador da prática, referido por Freire (1996)? Sente-se à vontade para citar um?

3. Qual importância consegue dar a essa postura frente ao ensino?



UNIDADE II – 2º MOMENTO

Atividade desencadeadora

1. Faça a leitura do texto *“Ensaio sobre competências profissionais para atuação docente junto à diversidade discente”*, destaque os pontos que você considera merecedores de discussão e aprofundamento e, ao final, responda às questões do **Para Refletir**.



ENSAIO SOBRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA ATUAÇÃO DOCENTE JUNTO À DIVERSIDADE DISCENTE

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva

Quando se fala em formação de professores, é corrente a preocupação sobre que competências didático-pedagógicas são fundamentais e/ou necessárias para se ensinar, reconhecendo as diferentes formas de ser e de aprender de seus educandos. Mas o que é competência?

Partindo do sentido etimológico do termo – competência – que, segundo Aurélio (1987), quer dizer – qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão.

Implica em aprendizado contínuo, refletido, organizado. Tal como sugere Ibernón (1998, p. 28), para quem competência se constitui em um

[...] conhecimento adquirido que se aplica a um processo, porém a heterogeneidade da prática educativa é múltipla, de modo que o conceito de competência se aplicará ao saber refletir, organizar, selecionar e integrar o que pode ser melhor para realizar a atividade profissional, resolvendo uma situação problemática ou realizando um projeto.



Logo, não são desenvolvidas apenas pelo contato com informações sobre quais são, porque demandam em tomada de decisões, procedimentos e atitudes que não dependem unicamente do acesso à informação.

Para Perrenoud (2000, p. 15), a noção de competência designa a capacidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos para enfrentar determinadas situações, que incide em quatro aspectos:

- As competências não são, elas mesmas, os saberes, *savoir-faire*¹⁴ ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
- O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realiza (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
- As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Desse modo, podemos compreender que a competência profissional demanda do professor, entre outros aspectos: analisar a realidade do contexto de atuação; planejar ações partindo da realidade vivenciada; prever situações; identificar problemas; priorizar

• • • • •

14 *Savoir-faire* = conhecimento processual é o conhecimento de como executar alguma tarefa.



o que é relevante para solucionar os problemas; buscar recursos e informações que sejam necessários; compreender e atender a diversidade de alunos; trabalhar em colaboração; assim como refletir permanentemente sobre a sua própria prática (Perrenoud, 2000).

Os Referenciais de Formação de Professores (2001, p. 23-24), tomando como base os estudos de Perrenoud (2000)¹⁵, sobre a temática em questão, indicam o desenvolvimento progressivo das seguintes competências profissionais, que em nosso parecer se aplicam às novas exigências do trabalho pedagógico voltado para o respeito e valorização das diferenças. São elas:

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos.
- Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa.
- Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.
- Gerir a classe e a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos.

• • • • •

15 Para saber mais, leia: PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.



- Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão.
- Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade.
- Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las.
- Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular.
- Analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos.
- Fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos, considerando e respeitando suas características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão.



- Atuar de modo adequado às características específicas dos alunos, considerando as necessidades de cuidados, as formas peculiares de aprender, desenvolver-se e interagir socialmente em diferentes etapas da vida.
- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas.
- Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.
- Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos.
- Analisar diferentes materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações.
- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos.
- Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto



educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional além da sala de aula.

- Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola.
- Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional.
- Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente.
- Participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural.
- Utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional.

(Referenciais de Formação de Professores, 2001, p. 23-24)

Nesse sentido, o desenvolvimento progressivo das competências profissionais implica na mobilização de recursos, conhecimentos e/ou saberes vivenciados que se manifestam na ação exercida diante de situações complexas, imprevisíveis e mutáveis. Assim, não basta ter acesso à informação, é necessário que o professor saiba que competências são imprescindíveis para sua atuação,



uma vez que esta demanda decisões, procedimentos e atitudes que não dependem exclusivamente da informação (Perrenoud, 2000).

No âmbito escolar, a competência profissional docente é evidenciada quando esta se revela na capacidade de o professor agir eficazmente perante uma determinada situação, buscando se apoiar em conhecimentos, mas sem se limitar a eles (Perrenoud, 2000). É um saber-fazer em uso que exige articulação e mobilização de conhecimentos e processos que, ao incorporarem-se uns aos outros, permitem ao sujeito fazer, pensar. Em outras palavras, é a mobilização de recursos cognitivos, com vista à resolução de determinadas situações, ou seja, uma construção que, ao mesmo tempo, é conceitual, procedimental e atitudinal.

Logo, intervir no contexto educativo demanda construir saberes que possam ser utilizados como instrumento de análise das situações cotidianas vivenciadas no contexto escolar, assim como da própria implicação pessoal na atuação profissional. Portanto, a ação docente exige um agir consciente do professor na tomada de decisões frente aos desafios vivenciados cotidianamente na prática pedagógica.

Diante dos aspectos pontuados a respeito das competências profissionais para atender a diversidade de alunos, podemos constatar que trabalhar com competências envolve romper com modelos tradicionais, tanto na ação de aprender como na ação de ensinar. Nesse sentido, a formação de professores para atuarem em uma perspectiva inclusiva, no respeito e valorização das diferenças passa a ser ponto-chave de todo o processo educativo.



Para refletir

1. Com base nas competências apontadas por Perrenoud, quais você considera essenciais a uma atuação docente que atenda ao trabalho com a diversidade escolar?

2. Para a leitura e discussão do texto complementar “Por uma ética da inclusão escolar e social”, assista à projeção da mensagem “A ética e o peixe” para, em seguida, responder: sobre que ética podemos falar na ação docente?



POR UMA ÉTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL¹⁶

José Pires

A postura ética dos educadores frente à diferenciação e à diversidade implica em ter consciência de que a *prática inclusiva é socialmente construída*. Qualquer comunidade educativa se caracteriza pela ação e interação de muitos indivíduos, sendo atravessada por tensões e contradições, ambiguidades¹⁷ e perplexidades, conflitos de valor, referenciais teóricos e epistemológicos, perspectivas políticas, modelos de sociedade, concepções de mundo, da educação e do próprio ser humano. Por mais que se acredite, se deseje e se lute para implantar, em nossa sociedade, uma ética da inclusão, esse ímpeto é frequentemente freado por diversos obstáculos. Um deles é o paradoxo¹⁸ existente na sociedade brasileira, que alimenta a pretensão de *incluir sem querer renunciar às práticas de exclusão*.

Outro entrave não menos funesto¹⁹ são as barreiras que se levantam para a instauração de uma sociedade livre e democrática,

• • • • •

16 Fragmento do texto: Políticas, Formação e Práticas Pedagógicas: Por Uma Ética da Inclusão Escolar e Social. In: Martins, L. A. Ramos. Silva, L.G. Santos. Pires, J. Pires, Gláucia N. da Luz. **Educação e diversidade**: saberes e experiências. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. Autorizado pelo autor.

17 Ambiguidade = relativo ao que apresenta vários sentidos.

18 Paradoxo = contradição.

19 Funesto = danoso, prejudicial, nocivo.



onde todos tenham vez para aceder à educação, à cultura, ao trabalho, ao lazer; voz para o exercício da autonomia do pensamento crítico, em todas as circunstâncias, sem restrições nem coerções morais; vez e voz para o exercício de uma cidadania plena.

Outro empecilho diz respeito a um conjunto extremamente diversificado de fatores com que a sociedade se defronta para o funcionamento de uma escola de qualidade para todos, que abrace a diversidade e a pluralidade das diferenças e, portanto, se afirme inclusiva, lançada em uma ação participativa e de responsabilidades partilhadas.

Por maior que seja a urgência de opções comandadas pelas circunstâncias, por maior que seja a incerteza em que se configuram os contextos, *a prática inclusiva é, acima de tudo, eticamente comprometida.*

Dentre os significados da ética, Pires (2006) faz referência, em primeiro lugar, àquilo que o termo grego ETHOS semanticamente significa: *hábitos sociais*, maneiras de ser e de agir, expressão de normas e valores de um grupo social. Dentro desta conotação, a sociologia e a antropologia veem, na ética, tanto uma identificação com um grupo, como uma conformidade com suas práticas culturais.

A psicologia social prefere olhar a ética como *um modo de ser de cada indivíduo na sociedade*, o estilo próprio da pessoa, olhada em seu caráter social e que, nos processos intercomunicativos e interativos com os outros adota atitudes e formas comportamentais coerentes com seu papel de membro de um grupo de convivência.

Eu prefiro considerar a ética através de seu significado filosófico, como *marca distinta*, como o *caráter particular e singular* diante dos outros e diante das finalidades de suas ações. Dito de



outra maneira, ética é aquilo que torna o indivíduo responsável relativamente aos fins de sua ação educativa.

Ser responsável é assumir a sua autonomia. Quando invocamos para os educandos uma *formação para a autonomia*, é porque, do ponto de vista ético, só se pode conceber um processo inclusivo quando o mesmo assegura autonomia aos sujeitos. A autonomia é a faculdade do indivíduo fixar suas próprias orientações de vida, determinar os seus princípios de ação, operar suas escolhas, tomar suas decisões, e manifestar uma relativa independência nos seus comportamentos. Dessa forma, a *autonomia pressupõe liberdade*, tanto na escolha dos caminhos, quanto na condução dos próprios atos; pressupõe, também, a existência de uma vontade de afirmação pessoal. Vassileff (1996) expressa essa ideia dizendo que *a liberdade é condição externa da autonomia, e a autenticidade a sua condição interna*. Por sua vez, a responsabilidade resulta da autonomia: só quem é livre e autêntico pode-se sentir verdadeiramente responsável.

Mas o conceito de responsabilidade, a par de sua referência autopessoal, também é concebido como engajamento, ou *compromisso com o outro*, e é dentro dessa conotação que nós entendemos o papel do educador no processo de inclusão: o de imprimirmos a nossa marca, o nosso ETHOS, enquanto participantes da construção de uma sociedade inclusiva. Explicita o nosso compromisso de sujeitos em interação com outros sujeitos, o nosso compromisso do SER com o SER, do sujeito educador com o sujeito que se educa.

Que posturas éticas dos educadores, então, devem ser postuladas frente à diversidade e à diferença?

Em primeiro lugar, é fundamental vivenciarmos e compartilharmos dos valores éticos. *Vivenciar os valores* é introduzi-los em nossa vida, incorporá-los ao nosso modo de ser, fazendo com



que a postura ética de nós, educadores, se identifique com o que fazemos e com o que somos.

Compartilhar dos valores, interagir, dividir entre si, participar, assumir e distribuir responsabilidades face a tais valores, criar reciprocidades, criar cumplicidades, ter em comum com os outros direitos, obrigações e responsabilidades.

Compartilhar com os outros os valores éticos é situar-se num nível de alteridade²⁰ em que a *coesão social* entre os membros de um grupo é tão forte que os interesses e objetivos de uns são os interesses e objetivos de todos. Portanto, vivenciar e compartilhar dos valores éticos é construir uma prática coerente com as necessidades educativas de nossos alunos.

Por mais que invoquemos princípios diretores e normas, por mais que adotemos um discurso pragmático²¹ das práticas de inclusão, se não vivenciarmos e compartilharmos dos valores éticos, os nossos educandos não passarão de clientes de nossas teorias, e consumidores das nossas receitas.

Nossa postura ética não pode ser confundida nem com clientelismo, nem com consumismo: as singularidades próprias das diferenças, as contingências e variações de contextos exigem uma pluralidade e diversidade de práticas em uma relação didática inovadora, em que sejam privilegiadas a abertura ao diálogo, o intercâmbio de ideias e experiências, as interações pessoais.

• • • • •

20 Alteridade = é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende de outros indivíduos. In: OLIVEIRA, Maria Amália Silva Alves de [et al.]. **Cultura Brasileira**: volume 2 / Oliveira, – Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2016.

21 Pragmático = relativo aos atos que se devem praticar.



A ética exige que sejam mantidas atitudes de respeito frente à diversidade e às diferenças, e desocultados os silêncios daqueles que, na escola, não costumam ser escutados.

Mas para vivenciar e partilhar com os outros os valores éticos, é necessário que o educador se dedique ao *exercício da valoração do outro*. Valorar é a capacidade de atribuir valores, é a postura de reconhecer um valor. O reconhecimento dos valores constitui a razão de ser da conduta humana, que manifesta o caráter teleológico da ética no reconhecimento do valor de uma ação em função de seus fins.

Acreditar nas pessoas, respeitar suas especificidades, aceitá-las, é exercer *postura ética da valoração do outro*. É em função da crença e do reconhecimento da pessoa como valor que o ETHOS do educador reclama dele, sujeito, a vivência da autenticidade, pois ética não é algo que se tem: ética é, essencialmente, o que se é.

Apesar da ética ser um *habitus* pessoal, enraizado às práticas vivenciais do indivíduo, as pessoas agem sempre em função de determinados fins. Por isso, a ética aponta sempre para uma direção, no sentido de uma *preferibilidade*, pois aquilo que é preferível para um indivíduo o é, sempre, em função do seu valor.

Hoje, em nossa sociedade, assistimos todos os dias a uma inversão de valores. A preferibilidade de alguns faz prevalecer, como tendência, uma *ética do interesse*, do benefício próprio, do lucro fácil, e aquilo que na sociedade poderia ser uma convivência cooperativa, solidária e de respeito às diferenças, vem se transformando uma vivência competitiva, arrogante e desrespeitosa.

E dentro dessa tendência a escola, que deveria ser uma *comunidade educativa*, está virando empresa, o ensino torna-se mercadoria, o aluno vira consumidor, as habilidades, destrezas e competências que a escola procura desenvolver nos alunos não



visam a formação do homem cidadão, solidário, cooperativo e responsável, mas torná-lo um instrumento e um meio dócil e acrítico de atendimento às necessidades do mercado.

As próprias *tecnologias*, instrumentos maravilhosos criados para ajudar o homem a ser cada vez mais livre e solidário, estão virando *ferramentas a serviço da exploração do homem*, para benefício altamente lucrativo de minorias. Na sociedade, institucionaliza-se a desigualdade, prevalece à preservação dos próprios interesses, constrói-se uma realidade social pontilhada de injustiças, dominação, usurpação, opressão física, coerção mental, com lutas e descomedimentos que beiram a insanidade e o desatino.

Dentro desse contexto, o ser humano deixa de ser visto como valor, para se privilegiar uma *pseudoética* da valoração das realidades econômicas, do lucro fácil, do interesse utilitário; são os meios transformados em fins, e onde escola, educação, estudo, trabalho, e o próprio indivíduo, são tratados como mercadoria.

Entretanto, a autêntica valoração foge ao interesse utilitário, é contrária à quantificação econômica. No aspecto ético, o valor consiste em ser livre, autorizar-se, assumir-se como unidade singular, única, perceber-se como autor, como construtor do processo social e histórico de si mesmo, pois será que pode existir construção mais importante, mais significativa e mais grandiosa do que a construção de si mesmo?

Ser é ser livre, autonomizar-se, pois nossas metas de ação só expressam uma postura ética quando são frutos deliberados de uma opção e decisão pessoal.

Existem metas que são impostas pelos outros ou pelas estruturas do poder: nesse caso, o indivíduo não é mais sujeito da ação, mas objeto ou um brinquedo como diríamos numa linguagem mais popular; ele passa a ser *instrumento de posturas éticas alheias*.



Filosoficamente, a ação, dentro de tais circunstâncias, perde seu sentido e seu valor; uma ação como exercício da liberdade, só vale a pena quando metas pessoais são colocadas pelo próprio sujeito. A postura ética como expressão da opção pessoal é expressão do ser livre, que se realiza na alteridade e no encontro com o outro.

A postura ética do educador é, portanto, muito mais do que uma aventura singular de si mesmo: ela só é valor em relação ao outro, pois a existência do ser humano realiza-se na luta pela liberdade do ser em conviver, participar, respeitar e amar o outro.

É fundamental, portanto, desenvolver uma prática educativa consciente, que nos corresponsabilize em um esforço cooperativo, solidário e inclusivo. A realização do processo educativo é sempre um mundo solidário, de interdependência e de interações; a concretização de um processo inclusivo exige solidariedade ética; supõe posturas cuja amplitude se multiplica de forma exponencial, incluindo todos os membros da comunidade educativa, sem exceção.

É isso que necessariamente deve ser feito quando o que se pretende é uma ética que respeite as diferenças e favoreça a inclusão. Frente à diversidade e às diferenças, frente ao desafio maior de uma *educação de qualidade para todos*, é fundamental manter desperta, vigilante e ativa a consciência da inclusão como meta primordial de todos nós.

Conclusão

À guisa de conclusão, gostaria de encerrar minha reflexão olhando mais de frente algumas questões e posturas éticas que nós, pesquisadores, professores e docentes de agências formadoras precisamos adotar, em caráter de urgência:



- *A ética exige que nós, educadores, pautemos nosso modo de ser, nossas ações e nosso discurso pelos princípios do reconhecimento da diversidade, da valorização da diferença, do respeito à dignidade e à igualdade dos seres humanos.*
- *A ética exige que a inclusão das pessoas com necessidades especiais represente um direito a ser respeitado, pois somente seu pleno exercício é que será capaz de construir uma sociedade mais justa.*
- *A ética exige que as agências formadoras ativem, assumam e promovam a cultura da diversidade, e incorporem o processo de inclusão de seus alunos em seus objetivos de formação e em seu projeto político pedagógico.*
- *A ética exige que as instituições escolares, face à inclusão das pessoas com necessidades especiais, efetivem esse processo a partir da qualificação docente, de adaptações no sistema de ingresso, adequação curricular, instalação de serviços de apoio e eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais.*
- *A ética exige que dentro das responsabilidades dos cursos de licenciaturas seja capacitado o pessoal docente no uso e desenvolvimento de ferramentas e estratégias didáticas e de procedimentos de avaliação adequados à diversidade dos estudantes, de formas a garantir igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.*
- *A ética exige que as bibliotecas escolares, centros de informação e serviços de apoio das instituições educacionais incorporem*



a seus acervos recursos com videotecas, textos em Língua dos Sinais, recursos informáticos, bibliografia, computadores e impressoras em Braille, *softwares*, sintetizadores de voz e ampliadores de tela, scanners de leitura e outros recursos que favoreçam o acesso à informação das pessoas com necessidades educativas especiais.

- Neste momento em que as escolas de ensino fundamental, de ensino médio e universidades estão sendo diretamente beneficiadas pelo avanço tecnológico, *a ética exige* que sejam aproveitadas as potencialidades das tecnologias da informação para a produção de materiais e de ambientes educativos acessíveis a todos os alunos.
- *A ética exige* que os professores transformem sua qualificação profissional e seus saberes experienciais numa mediação que promova o sucesso das aprendizagens de seus alunos.
- *A ética exige* dos professores adoção de posturas reflexivas, investigativas e críticas relativas ao desempenho de suas práticas.
- *A ética exige* de cada um de nós que nos libertemos dos preconceitos, que reconheçamos o valor da diferença e a riqueza que ela proporciona ao desenvolvimento de cada um dos alunos e ao crescimento profissional dos educadores. Exige de nós, educadores, e de nossos alunos, que tenhamos a coragem de jamais fugir ao enfrentamento da construção de nós mesmos; exige, finalmente, que não fuçamos ao compromisso da concretização em nossas vidas do sagrado direito da integridade e da dignidade humanas, fazendo do



desenvolvimento de valores e atitudes de alteridade uma fonte de reconhecimento e valorização do outro.

Referências

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: Martins et al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VASSILEFF, J. Former à l'autonomie. In: **(F) Utilité de la formation des enseignants?** Cahiers Binet-Simon, n° 643, 1994.

Para refletir

1. Em que momentos de sua ação pedagógica você consegue compartilhar, interagir, participar, assumir e distribuir responsabilidades?

2. Em que momentos você se sente valorizado e valoriza o outro no trabalho pedagógico desenvolvido?

3. As atividades que você propõe para os alunos visam à formação do homem cidadão, solidário, cooperativo e responsável ou para torná-lo um instrumento e um meio dócil e acrítico de atendimento às necessidades do mercado?



Para saber mais

MARTINS, L. A. Ramos; SILVA, L. G. dos Santos; PIRES, J.; Pires Luz, G. Nascimento. **Educação e diversidade**: saberes e experiências. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010

Conrack: um educador por excelência

(Produzido em 1972. 94 min. Gênero: Drama. Fox Filmes) - A história acontece na pequena Ilha de Amacraw, na Carolina do Norte (EUA), em 1969, e retrata a saga de um professor branco numa escola de crianças negras pobres.

Sistematização das aprendizagens

Ao longo deste módulo, foram propostas diferentes atividades, todas de grande importância para o aprofundamento dos temas estudados e para a análise das aprendizagens individuais. Chegamos ao final do módulo e, para fecharmos essa etapa de estudos e reflexões, você realizará uma avaliação em dupla. A atividade tem por objetivos: Avaliar as aprendizagens; propor uma reflexão escrita sobre os conteúdos do módulo 3; recuperar os saberes dos módulos 1 e 2 para que VOCÊ se posicione em relação a eles, quanto ao desenvolvimento das competências esperadas a um professor que trabalha numa perspectiva inclusiva, democrática e ética.

Imagine que você é responsável por responder às cartas dos professores que chegam mensalmente na editora de uma revista



especializada em educação. Nessas cartas, os professores apresentam dúvidas de vários tipos: sobre como planejar suas aulas, sobre concepções de ensino e aprendizagem, sobre estratégias de ensino, sobre políticas educacionais, sobre intervenções pedagógicas adequadas para o trabalho com crianças com deficiência, entre outras. A proposta é que você escolha uma questão do bloco listado abaixo e responda como se fosse da revista especializada. Portanto, procure certificar-se das informações mais precisas, dos exemplos mais adequados e dos fundamentos necessários.

1. O processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, sem dúvida, é um avanço, mas você concorda que está faltando mais atenção e respeito ao que é garantido ao aluno e ao professor?
2. Como posso aprender sobre a minha turma e os recursos que tenho disponível na escola e sala de aula? Como reflito sobre as minhas práticas?
3. A quantas anda a formação de nossos professores? Quem são? O que pensam? Quais desafios se colocam em seu trabalho junto a alunos com deficiência?

OBS.: Para responder à essa questão utilize, também, os dados da pesquisa realizada em sua escola.

Referências

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.



BECKER, Fernando. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: Becker, Fernando; Marques, Tania B. I. (Org.). **Ser Professor é ser Pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 11-20.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores alfabetizadores**: Guia de orientações metodológicas gerais. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 2/2001. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de Professores**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. de 1996.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, JUNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP; Campinas: Allínea, 1998, p. 149-164.

CRITELLI, Dulce. O ofício de pensar. **Rev. Educação**: Hannah Arendt pensa a educação, São Paulo, n. 4, p. 74-83, 2006.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A formação do professor: um olhar fenomenológico. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

ESTEVE, José. M. A formação de professores perante a aceleração da mudança social. In: Nóvoa, António (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. Preservar e renovar o mundo. **Rev. Educação**: Hannah Arendt pensa a educação, São Paulo, n. 4, p. 26-35, 2006.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FERREIRA, M. C. C. Formação de professores. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A.; Williams, L. C. (Org.). **Temas em Educação Especial**: Tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 2002.

FREITAS, L. C. de. Neotecnismo e Formação do Educador. In: Alves, Nilda (Org.). **Formação de professores**: Pensar e Fazer. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época, 1).

GOTTI, M. O Ensino Superior: Políticas, propostas e demanda. Anais do XX Congresso Nacional das APAES, I Fórum Nacional da APAES: **As APAES e o novo milênio**: passaporte para a cidadania Brasília: Federação Nacional das APAES, 2001, p. 247-270.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação de deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985

LIMA, Raymundo. **O filme “Escritores da Liberdade” e a função do pensamento em Hannah Arendt**. Revista Espaço Acadêmico, n. 82 – Mensal – Março, 2008. Ano VII. ISSN 15196186

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1999.

MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos. À educação inclusiva: um olhar histórico. **Caderno Didático 4** – Educação Inclusiva no Ensino de Arte e Educação Física. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006.

Mazzotta, M. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, J. E. M. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

VIANNA, I. O. de A. A formação de docentes no Brasil: História, desafios atuais e futuros. In: Rivero, C. M. (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 200



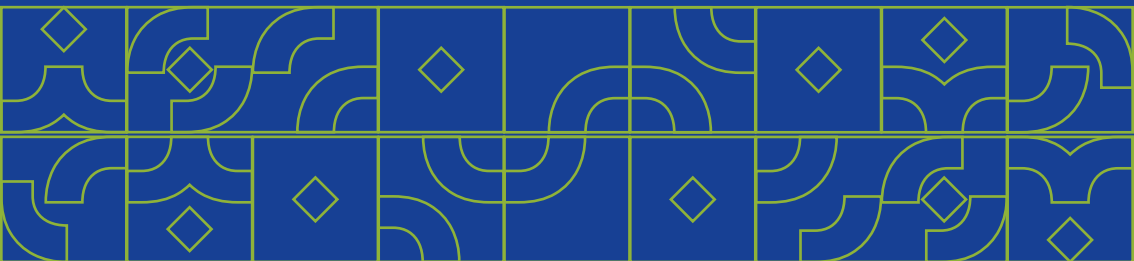
MÓDULO DIDÁTICO 4

LINGUAGEM SIMPLES

EDUARDO CARDOSO

Unidades de Aprendizagem

1. Definições, benefícios e público-alvo da Linguagem Simples
2. Histórico da Linguagem Simples no mundo e no Brasil
3. Aplicações da Linguagem Simples



Palavras do professor autor

Caro (a) cursista,

Este módulo, intitulado de **Linguagem Simples**, tem como:

1. Ementa: Estudo do histórico da Linguagem Simples. Elementos constituintes da Linguagem simples. Aplicação prática da Linguagem Simples.

2. Objetivos:

a) Conhecer o conceito, o público-alvo e os benefícios da Linguagem Simples.

b) Compreender o histórico da linguagem simples no contexto mundial e nacional.

c) Vivenciar a aplicação da linguagem simples a ser utilizada no contexto de ensino.

O **conteúdo** proposto neste módulo, constitui-se como uma dimensão fundamental de valorização do estabelecimento de uma comunicação acessível a todos, ou seja, uma comunicação clara, simples e objetiva, que possa ser compreendida por todo estudante com ou sem deficiência no meio escolar e social, situando-o como sujeito de linguagem, cultura e de direitos.

Para o alcance dos objetivos, a carga horária total é de 20 horas/aula, distribuídas em 2 encontros presenciais de 8 horas/aula, cada, e 4 horas de atividades não presenciais. O conteúdo do módulo se encontra dividido em três unidades, a saber:

Unidade I – Linguagem Simples



Unidade II – Histórico da Linguagem Simples e os elementos estruturantes

Unidade III – Aplicações da Linguagem Simples

A metodologia empregada nos encontros formativos será composta por aula dialogada a partir de uma pergunta lançada sobre aspectos referentes ao tema central, exibição de vídeo, leitura de textos pertinentes à temática e atividades práticas.

A avaliação terá como base a participação nos encontros presenciais, a realização do Plano de Trabalho e a aplicação das atividades propostas para o evento recreativo.



UNIDADE 1

LINGUAGEM SIMPLES

Este módulo didático parte da máxima do escritor inglês Ernest Gowers: **seja claro, seja breve, seja humano**.¹ Assim: sejamos claros, breves e, acima de tudo, humanos!

Nesta aula você vai entender o conceito de Linguagem Simples, os elementos que a compõem e sua importância no processo de comunicação.

Atividade desencadeadora

Para início de conversa, para você:

1. O que é Linguagem Simples?²

• • • • •

1 Citação do Guia IRIS de Simplificação - Linguagem Simples e Direito Visual.

2 Permitir que os cursistas expressem o que sabem ou ouviram dizer a respeito.





Descrição da imagem: Retângulo em fundo branco com letras em caixa alta na cor preta dispostas aleatoriamente.
[Fim da descrição]

2. Leia o texto que segue, faça seus registros, retire suas dúvidas e aprofunde seus conhecimentos consultando as sugestões de leitura no *Para Saber Mais*.

Linguagem Simples: conceito, objetivos e benefícios.

Inicialmente, podemos considerar que a Linguagem Simples é uma forma de comunicação usada para transmitir informações de maneira simples, objetiva e, assim, inclusiva. Tem como objetivo tornar as informações mais fáceis de ler, de compreender e de serem usadas de acordo com o seu propósito. Desse modo:



Uma comunicação é simples quando a pessoa que lê o documento ou escuta a mensagem, consegue entender o conteúdo de forma fácil, sem precisar reler o texto várias vezes ou pedir explicações para outra pessoa

É importante lembrar que Linguagem Simples não é uma linguagem informal, infantilizada, empobrecida ou que subestima a capacidade das pessoas. É possível escrever de forma simples e acessível, conforme um conjunto de técnicas e seguindo as normas da Língua Portuguesa. A propósito, o Manual de Redação da Presidência da República (Brasil, 2018) traz as seguintes recomendações:

- A língua culta é contra a pobreza de expressão, e não contra a sua simplicidade;
- O uso do padrão culto não significa empregar a língua de modo rebuscado ou utilizar figuras de linguagem próprias do estilo literário. (Brasil, 2018, p. 21)

O termo “Simples”,

[...] significa fácil de entender! Porque possibilita que a informação seja lida e entendida por qualquer pessoa, independentemente das suas capacidades linguísticas ou cognitivas, ao simplificar o seu conteúdo, melhorar a sua linguagem e otimizar o seu formato. Não se refere apenas à capacidade de ler, mas também de compreender (Accessible Portugal, 2023).

Conforme o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJRS, 2021), no *Guia de Linguagem Simples da Comissão de Inovação*, a Linguagem Simples é uma técnica de comunicação que coloca em primeiro lugar as necessidades do leitor/ouvinte, que procura



tornar os textos — escritos ou falados — adequados ao perfil do público-alvo.

Dentre outras estratégias, a Linguagem Simples consiste em utilizar palavras simples, entendidas pela maioria dos usuários, partindo de conceitos familiares, respeitando o conhecimento que a maioria das pessoas tem sobre os assuntos tratados. Conforme o Projeto de Lei 6256/2019, que institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta, a linguagem simples é entendida como o texto no qual as ideias, as palavras, as frases e a estrutura são organizadas para que o leitor encontre facilmente o que procura, compreenda o que encontrou e utilize a informação. “Com o foco no cidadão, o uso da Linguagem Simples deve reduzir desigualdades e facilitar o acesso a serviços públicos” (PL n.º 6256/2019).

A OPM (U.S. Office of Personnel Management, 2023) destaca que:

A Linguagem simples é uma linguagem gramaticalmente correta e universalmente compreendida, que inclui estrutura completa de sentenças e uso preciso de palavras. A linguagem simples não é uma escrita pouco profissional ou um método de “emburrecer” ou “falar baixo” para o leitor. Escrever de forma clara e direta ajuda a melhorar toda a comunicação, pois leva menos tempo para ler e compreender. A escrita clara diz ao leitor exatamente o que o leitor precisa saber sem usar palavras ou expressões desnecessárias. Comunicar-se com clareza é sua própria recompensa, pois economiza tempo e dinheiro. Também melhora a resposta do leitor às mensagens. Usar uma linguagem simples evita criar barreiras que nos diferenciem das pessoas com quem estamos nos comunicando.



É uma técnica que requer prática para ser desenvolvida, podendo, apesar do nome, ser difícil de aplicar. Associa princípios de redação com boas escolhas de design para tornar o texto claro e perceptível ao leitor, trabalhando suas condições de leitura para uma leitura fácil (Acessible Portugal, 2023).

Assim, se a linguagem for adequada ao público-alvo, a comunicação será mais efetiva. Então, o primeiro passo é: *procure saber quem é o seu público-alvo!*

Diante disso, o Guia de Linguagem Simples do TJRS (2021) apresenta um quadro sobre o que é e sobre o que não é Linguagem Simples:

É LINGUAGEM SIMPLES	NÃO É LINGUAGEM SIMPLES
Escrever pensando no leitor. Ou seja, escrever com empatia em relação ao leitor.	Escrever de forma simplória e/ou simplista. Ou seja, escrever, sem reflexão.
Escrever com palavras e estruturas simples, mas com respeito às normas da língua e adequação ao contexto em que se escreve.	Escrever de modo coloquial, com emprego de gírias e ‘internetês’ (linguagem utilizada em redes sociais, com emprego de palavras abreviadas e estruturas sem preocupação com as normas gramaticais).
Escrever a mensagem com o conteúdo necessário – simples ou complexo – de forma transparente e organizada.	Retirar informações complexas, apesar de importantes, para tornar o texto mais simples.
Escrever o texto com linguagem compatível com o público-alvo.	Escrever o mesmo texto para públicos diferentes.
Ampliar o acesso à informação. Nossa sociedade é muito desigual, e o acesso à informação é direito de todos.	Nivelar por baixo.

Fonte: TJRS, 2021, p.8.

Para além de um conjunto de técnicas, a Linguagem Simples também é entendida como um movimento que incentiva a aplicação de práticas para tornar a comunicação mais simples, mobilizando

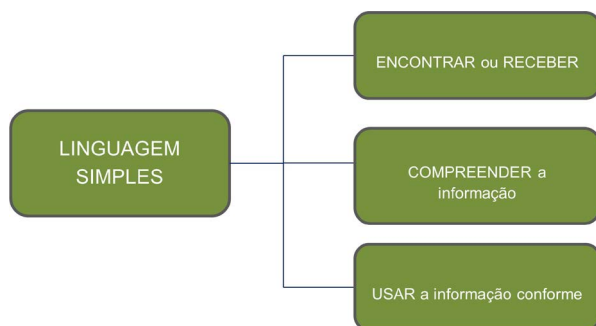


pessoas, instituições e governos. Por conseguinte, também é concebida como um movimento social que incentiva a aplicação de práticas para tornar a comunicação mais simples e acessível a todas as pessoas. Surgiu na década de 40 na Inglaterra e nos Estados Unidos e, hoje, está presente em dezenas de países e em diversos idiomas.

Em resumo

Uma comunicação está em linguagem simples se sua redação, estrutura e design são tão claros que o público-alvo pode facilmente encontrar o que precisa, entender o que encontra e usar essa informação.

Federação Internacional de Linguagem Simples
(citado de OPM, 2023)



Descrição da imagem: Organograma formado por quatro células retangulares na cor verde. À esquerda, célula com texto: Linguagem Simples, permite ao leitor. Dela partem três



linhas que ligam a três células dispostas verticalmente. A de cima lê-se: Encontrar ou receber facilmente a informação. Na do meio, compreender a informação encontrada/recebida e, na de baixo: Usar a informação conforme o seu propósito!
[Fim da descrição]

E para quem é a Linguagem Simples?

A Linguagem Simples é para TODAS AS PESSOAS!

Tanto as pessoas com deficiência intelectual, pessoas neurodivergentes³, crianças em fase de aprendizagem, pessoas que tenham pouca escolaridade, ou ainda, estrangeiros (e imigrantes) que não dominam a língua, ou, as pessoas surdas que não têm o português como primeira língua. Ou seja, a linguagem simples tem o potencial de beneficiar qualquer pessoa, incluindo as pessoas com dificuldades transitórias ou permanentes de comunicação.

A Linguagem Simples não tem lugar ou aplicação específica, pode e deve ser usada para todas as nossas atividades, a começar pelas do quotidiano.

Simplificar a informação não retira valor ou seriedade e nada tem a ver com infantilizar nem subestimar as capacidades do leitor. É comunicar de forma mais acessível, com foco no destinatário da informação.

• • • • •

3 Neurodivergente refere-se a uma condição em que o funcionamento cerebral difere significativamente do que é considerado típico ou **neurotipicamente** esperado.



Descrição da imagem: retângulo na cor verde, centralizado, lê-se em letras brancas: Simplificar a informação não retira valor ou seriedade e nada tem a ver com infantilizar nem subestimar as capacidades do leitor. É comunicar de forma mais acessível, com foco no destinatário da informação. [Fim da descrição]

TODAS AS PESSOAS têm direito a receber informação fácil de ler e de compreender. Todas têm direito a:

1. aprender coisas novas;
2. fazer parte da sociedade (igualdade);
3. saber quais são seus direitos e como os reclamar;
4. decidir e fazer as suas próprias escolhas com autonomia e segurança.

TODAS AS PESSOAS têm direito porque a Linguagem Simples:

(...) possibilita que a informação seja lida e entendida por qualquer pessoa, independentemente das suas capacidades linguísticas ou cognitivas, ao simplificar o seu conteúdo, melhorar a sua linguagem e otimizar o seu formato. Não se refere apenas à capacidade de ler, mas também de compreender (Acessible Portugal, 2023).

Assim, pensar na forma como nos comunicamos influencia a amplitude do universo daqueles com quem nos comunicamos.



Ao nos comunicarmos de forma simples, com certeza estaremos nos comunicando melhor e com mais pessoas!

Por que usar a Linguagem Simples?

A Linguagem Simples é uma técnica, estratégia ou até movimento que pode possibilitar a igualdade de oportunidades de modo a que todas as pessoas tenham acesso às mesmas coisas e assim aumentar a participação na sociedade. Logo, devemos usar a Linguagem Simples porque:

Assim, devemos usar a Linguagem Simples porque:

1. promove a inclusão social, pois permite a compreensão do conteúdo da mensagem;
2. possibilita o exercício da cidadania por meio do real acesso à informação;
3. proporciona autonomia, pois as pessoas conseguem compreender sem auxílio;
4. oferece transparência/clareza e reduz interpretações equivocadas.

(TJRS, 2021, p. 9)

A Linguagem Simples promove o acesso à informação e por isso deve ser aplicada em todos os formatos de comunicação, desde o escrito (textos, livros, publicidade, etc.), ao digital (sites) e ao audiovisual. Funciona até como uma base para desenvolver outros formatos de comunicação e recursos de acessibilidade, como a audiodescrição, a Libras e a escrita pictográfica por meio



da Comunicação Aumentativa e Alternativa, que por si já requerem estruturas simples.

Importante destacar que é muito simples empregar a Linguagem Simples e que devemos adotá-la para todas as atividades, a começar pelas do cotidiano. Quanto mais ela fizer parte de nossas atividades diárias, mais fácil será de colocá-la em prática.

Agora é com você!

Escolha um dos personagens indicados, abaixo, e escreva para ele uma síntese do que ficou aprendido nesta Unidade. Na escrita, busque atentar para o que já a Linguagem Simples!



D. Joana
Professora da Educação Infantil



Sr. Pedro
Porteiro da escola Alegria do Saber



D. Maria Alice
Agente de Saúde

Descrição da imagem: imagem ilustrativa de três pessoas. Da esquerda para a direita. D. Joana, professora da educação infantil; Sr. Pedro, porteiro da escola Alegria do Saber e D. Maria Alice, agente de saúde. [Fim da descrição]



UNIDADE 2

HISTÓRICO DA LINGUAGEM SIMPLES

Nessa Unidade, você conhecerá onde surgiu e o porquê da adoção da Linguagem Simples no mundo e no Brasil. Portanto, leia o texto:

A Linguagem Simples no mundo e no Brasil

O Brasil já tem legislação sobre a Linguagem Simples em diferentes âmbitos, tanto federal, quanto estadual e municipal. Importante citar o artigo 5º da Lei Federal n.º 13.460 de 2017, conhecida como Código de Defesa do Usuário de Serviços Públicos:

Art. 5º O usuário de serviço público tem direito à adequada prestação dos serviços, devendo os agentes públicos e prestadores de serviços públicos observar as seguintes diretrizes:

(...)

XIV - utilização de Linguagem Simples e compreensível, evitando o uso de siglas, jargões e estrangeirismos.



Em âmbito estadual, São Paulo foi o primeiro município a ter um Decreto e uma Lei para regular o uso da Linguagem Simples nas suas comunicações.

O quadro a seguir apresenta um breve levantamento da legislação vigente sobre a Linguagem Simples no Brasil.

Legislação sobre a Linguagem Simples no Brasil

Lei Federal n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011 Lei de Acesso à Informação

Art. 5º É dever do Estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm

Lei Federal n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Lei Federal n.º 13.460, de 26 de junho de 2017

Dispõe sobre participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da administração pública.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13460.htm



Projeto de Lei Federal PL n.º 6256/2019

Institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta.

<https://bit.ly/3mekfde>

**Decreto n.º 59.067, de 11 de novembro de 2019
Programa Municipal de Linguagem Simples**

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2019/5907/59067/decreto-n-59067-2019-institui-o-programa-municipal-de-linguagem-simples-no-am-bito-da-administracao-publica-municipal>

**Lei n.º 17.316, de 6 de março de 2020
Lei Municipal de Linguagem Simples - Cidade de São Paulo**

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2020/1732/17316/lei-ordinaria-n-17316-2020-institui-a-politica-municipal-de-linguagem-simples-nos-orgaos-da-administracao-direta-e-indireta>

Lei Federal n.º 14.129, de 29 de março de 2021

Dispõe sobre princípios, regras e instrumentos para o Governo Digital e para o aumento da eficiência pública.

No Art. 3º São princípios e diretrizes do Governo Digital e da eficiência pública:
VII - o uso de linguagem clara e compreensível a qualquer cidadão;
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14129.htm

Lei n.º 18.246, de 01 de dezembro de 2022

Institui a Política Estadual De Linguagem Simples nos Órgãos e nas Entidades da Administração Direta e Indireta do Estado do Ceará.
Estimular, na gestão pública cearense, uma mudança na cultura da comunicação administrativa, priorizando o foco nas cidadãs e nos cidadãos e entregando à população informações claras e compreensíveis.

https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2022/12/Lei-No-18.246_01122022_Politica-Estadual-Linguagem-Simples.pdf

Em se tratando de legislação sobre a Linguagem Simples, importante destacar uma das mais recentes iniciativas, a Lei n.º 18.246, de 01 de dezembro de 2022, que institui a Política Estadual De Linguagem Simples nos Órgãos e nas Entidades da Administração Direta e Indireta do Estado do Ceará. Para além de uma escrita



em Linguagem Simples, este documento tem uma apresentação visual muito interessante, para além de inovadora, facilitando a compreensão e atraindo o leitor.

A seguir podemos ver dois trechos desse documento e sua forma de apresentação.



O que é Linguagem Simples?

É um movimento social e uma técnica de comunicação que torna as informações públicas mais acessíveis, inclusivas e compreensíveis à população.

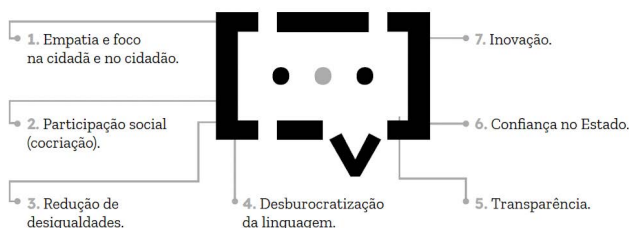


Descrição da imagem: imagem com texto informativo: O que é Linguagem Simples? É um movimento social, é uma técnica de comunicação que torna as informações públicas mais acessíveis, inclusivas e compreensivas à população. Abaixo, organograma horizontal com três recursos visuais representando ícones usados na linguagem simples. O primeiro à esquerda, ícone da linguagem simples, lembra a imagem de um rosto. Dele parte uma linha que se divide em duas e se liga a dois ícones dispostos verticalmente. O de cima lembra a imagem de figuras humanas formando uma pirâmide, ao lado, uma caixa de texto onde lê-se: Movimento social: A Linguagem Simples é uma causa social pelo direito civil de



cidadãos e cidadãs de entender as informações que orientam sua vida em sociedade. Ela busca o acesso igualitário da população às políticas e aos serviços públicos. Na debaixo, ícone que lembra a imagem de uma folha de papel, ao lado, uma caixa de texto onde lê-se: Técnica de comunicação: A Linguagem Simples é um conjunto de diretrizes e etapas aplicadas para uma comunicação pública mais planejada, clara e fácil de compreender. [Fim da descrição]

| Quais princípios guiam esta Política Estadual de Linguagem Simples?



Descrição da imagem: imagem com texto informativo intitulado, “Quais princípios guiam esta Política Estadual de Linguagem Simples?”. Ao centro, ícone que representa a linguagem simples, dele saem setas numeradas no sentido anti-horário que lembra um semicírculo com a concavidade voltada para baixo: 1 - Empatia e foco na cidadã e no cidadão; 2 - Participação social (cocriação); 3 - Redução de desigualdades; 4 - Desburocratização da linguagem; 5 - Transparência; 6 - Confiança no Estado e 7 - Inovação. [Fim da descrição]



Quais são as diretrizes para aplicar a Linguagem Simples?



1. Planejar e produzir textos com linguagem que considera as necessidades e o ponto de vista do cidadão.



2. Transmitir, pela linguagem, empatia, respeito e cordialidade.



3. Dividir textos em parágrafos curtos (com até 5 linhas) e, quando possível, organizar as informações em tópicos e dar títulos às seções.



4. Preferir frases curtas, em ordem direta (sujeito-verbo-objeto) e na voz ativa.



5. Substituir, sempre que possível, termos técnicos e jurídicos por palavras mais conhecidas dos cidadãos, evitando estrangeirismos e siglas sem explicar o que elas significam.



6. Evitar seqüências de substantivos abstratos (que representam conceitos e não têm forma concreta) na frase.



7. Preferir verbos em vez de substantivos formados a partir de verbos.



8. Usar elementos visuais (ícones, infográficos, fotografias etc.) para complementar e reforçar a mensagem textual.



9. Testar com a população a facilidade de leitura do texto.



10. Entender a comunicação escrita e oral do governo como um diálogo para o exercício da cidadania.



No contexto desta lei, diretrizes são um conjunto de orientações — sobre clareza, concisão e design — para produção de documentos e comunicações fáceis de entender.



Descrição da imagem: retângulo com fundo cinza e letra na cor preta. Na parte superior, à esquerda, título: “Quais são as diretrizes para aplicar a Linguagem Simples?”. Abaixo alinhada à esquerda ícones da linguagem simples, à direita texto explicativo sobre cada diretriz. A saber: ícone que lembra a imagem humana, 1 - Planejar e produzir textos com linguagem que considere as necessidades e o ponto de vista do cidadão; ícone que lembra um rosto sorrindo, 2 - Transmitir, pela linguagem, empatia, respeito e cordialidade. ícone com pontos e linhas que lembram pautas de caderno, 3 - Dividir textos em parágrafos curtos (com até 5 linhas) e, quando possível, organizar as informações em tópicos e dar títulos às seções; ícone de uma seta apontada para a direita, 4 - Preferir frases curtas, em ordem direta (sujeito-verbo-objeto) e na voz ativa; ícone com sinal de igual, 5 - Substituir, sempre que possível, termos técnicos e jurídicos por palavras mais conhecidas dos cidadãos, evitando estrangeirismos e siglas sem explicar o que elas significam, ícone com de multiplicar, 6 - Evitar sequências de substantivos abstratos (que representam conceitos e não se referem a um fim concreto) na frase; ícone com a letra V, 7 - Preferir verbos ao invés de substantivos formados a partir de verbos; ícone que lembra um olho aberto, 8 - Usar elementos visuais (ícones, infográficos, fotografias, etc.) para complementar e reforçar a mensagem textual; ícone que lembra a imagem de figuras humanas formando uma pirâmide, 9 - Testar com a população a facilidade de leitura do texto; ícone que lembra a imagem de um rosto, 10 - Entender a comunicação escrita e oral do governo como um diálogo com o cidadão e a cidadania. No rodapé, há



uma nota que diz: “No contexto desta lei, diretrizes são um conjunto de orientações — sobre clareza, concisão e design — para produção de documentos e comunicações fáceis de entender.” [Fim da descrição]

Como é a Linguagem Simples ao redor do Mundo?

O movimento da Linguagem Simples não é recente, há iniciativas em defesa do uso de uma linguagem clara e fácil de compreender desde meados do século XIV. Essas iniciativas ganharam força, principalmente a partir do século XX.

E há diferentes termos de referência à Linguagem Simples, como *Plain Language* (Estados Unidos), Linguagem Clara (África do Sul, Chile, Argentina), Linguagem Cidadã (México) e Escrita Simples (Portugal). Mesmo conhecida por diferentes nomes em cada país, todos buscam o mesmo: se comunicar de uma forma simples e objetiva, facilitando a forma como a população tem acesso às informações, principalmente as do Estado e dos serviços públicos.

Em nível governamental, desde 1940, vários países realizam ações estruturadas para simplificação da linguagem, conforme apresenta o Guia Linguagem Simples na Gestão Pública do LAB. MG – Laboratório de Inovação em Governo do Governo do Estado de Minas Gerais (LAB.MG, 2021), conforme apresentado a seguir:



AÇÕES ESTRUTURADAS PARA SIMPLIFICAÇÃO DA LINGUAGEM	
1940	Reino Unido - 1º ministro emite memorando que solicita que os comunicados sejam escritos de maneira mais curta e diretos ao ponto.
1972	Estados Unidos - Setor Público realiza 1ª iniciativa com Registro Federal escrito em Linguagem Simples.
1978	Suécia - Gabinete do 1º ministro atua para modernizar a escrita jurídica de leis e regulamentos.
1993	África do Sul - Especialistas em linguagem clara atuam como consultores na elaboração da Constituição de 1996.
2004	México - Governo mexicano lança o programa <i>Lenguaje Ciudadano</i> (Linguagem Cidadã).
2013	Colômbia - Departamento Nacional de Planejamento edita o <i>Guía de Lenguaje Claro</i> (Guia de Linguagem Clara), do Programa de Serviço ao Cidadão.
2017	Argentina - Senado Federal cria a <i>Red Lenguaje Claro</i> (Rede Linguagem Clara) e recebe as primeiras jornadas de linguagem clara.
	Chile - Cria a <i>Red de Lenguaje Claro</i> (Rede de Linguagem Clara), formada pela reunião da Suprema Corte, Controladoria Geral da República, PUC de Valparaíso, Conselho para Transparência e Biblioteca do Congresso Nacional.

Fonte: LAB.MG (2023)

A organização canadense sem fins lucrativos PLAIN - Plain Language Association International (PLAIN) reúne apoiadores e praticantes de Linguagem Simples de todo o mundo e os organiza por termo utilizado e local, conforme o quadro a seguir.



TERMO UTILIZADO PARA DENOMINAR A LINGUAGEM SIMPLES	LOCAL
begrijpelijke taal	Dutch
plain language	English
selkeä kieli	Finnish
communication claire	French
Einfache Sprache	German
közérthető fogalmazás	Hungarian
linguaggio chiaro	Italian
bahasa yang mudah	Malay
klarspråk	Norwegian
linguagem simples	Brazilian Portuguese
linguagem clara	European Portuguese
lenguaje claro	Spanish
klarspråk	Swedish

A PLAIN (2023), dita ainda o dia 13 de outubro como ‘Dia Internacional da Linguagem Simples’ e disponibiliza uma lista de recursos oficiais gratuitos por país, conforme o quadro a seguir.

PAÍS		NOME DO RECURSO
	Bélgica	Écrire pour être lu. Comment rédiger des textes administratifs faciles a comprendre?
	Canadá	Obras Públicas e Serviços Governamentais Canadá Bonnes pratiques de la communication écrite dans les démarches en ligne (França-Québec)
	Finlândia	Kotimaisten kielten keskus



	México	México: Manual de Lenguaje Claro
	Os Países Baixos	NOM
	Noruega	Klarspråk
	Peru	Manual Judicial de Lenguaje Claro e Acessível
	Suécia	Institutet för språk och folkminnen
	Reino Unido	GOV.UK
	Estados Unidos	Centro de linguagem simples Plain Language.gov

A Linguagem Simples no Brasil

No Brasil, as iniciativas em relação ao uso e disseminação da Linguagem Simples são mais recentes, porém muito intensas depois de 2020. Vale ressaltar que a Lei de Acesso à Informação – Lei n.º 12.527/2011 determina que os órgãos públicos considerem a divulgação das informações de jeito simples e compreensível enquanto um dever, inclusive em ambiente virtual, a fim de garantir, então, a transparência e o controle social na administração pública.

O Quadro a seguir apresenta algumas dessas iniciativas locais.



INICIATIVAS LOCAIS NO USO DA LINGUAGEM SIMPLES	
2019	O Projeto de Lei 6256/2019 cria a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta. O objetivo é obrigar o poder público a transmitir informações de maneira simples e objetiva, facilitando a compreensão de todos os atos praticados.
2020	A Prefeitura de São Paulo criou a Lei 17.316/2020, instituindo, então, a Política Municipal de Linguagem Simples. O objetivo é promover “uma mudança de cultura”, a partir do uso de uma linguagem objetiva e descomplicada nos documentos públicos, e aproximar a Administração da comunidade.
	No Nordeste, de modo pioneiro, o Governo do Ceará, através do Laboratório Íris, vem realizando continuamente um trabalho de capacitação de seus servidores para o uso de Linguagem Simples para ampliar a transparência e o acesso do público à informação qualificada por meio de uma comunicação fácil e segura.
2021	Lançada a Rede Nacional de Linguagem Simples, com objetivo de pautar o tema na sociedade e construir soluções para simplificar e facilitar o discurso e a comunicação. Coordenada pela Secretaria de Governo Digital do Governo Federal, pelo Íris Lab. do Governo do Ceará e pelo (011) lab da Prefeitura de São Paulo.

Mais recentemente, muitos estados vêm pautando a Linguagem Simples em suas diretrizes de governo e legislação, assim como publicando guias e promovendo a formação sobre a temática. Dentre eles destacam-se: São Paulo, Minas Gerais, Espírito

• • • • •

4 Projeto de Lei Nº 6256/2019. Institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0zq4kek8mfrjr185wls3ro0l0q21685271.node0?codteor=1840407&filena-me=PL+6256/2019 Acesso em: 08/03/2024.
Comissão aprova projeto que institui a Política Nacional de Linguagem Simples em órgãos públicos. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/878987-comissao-aprova-projeto-que-institui-a-politica-nacional-de-linguagem-simples-em-orgaos-publicos/> Acesso em: 08/03/2024.



Santo, Brasília, Rio Grande do Sul, Ceará, Paraná, Mata Grosso do Sul, Pernambuco, entre outros.

Alguns desses materiais podem ser encontrados conforme o quadro a seguir:

GUIAS E MATERIAIS DE REFERÊNCIA EM LINGUAGEM SIMPLES NO BRASIL		
MANUAL	ESTADO	LINK
Guia rápido de como simplificar documentos	DF	https://drive.google.com/file/d/1gR-5NFFhTxCEnSrw9d3kzx62jbaV2PVJh/view?usp=drive_link
Guia rápido de linguagem simples	DF	https://drive.google.com/file/d/1lk-0v3P5F0Vack3kX_ZVdXeVyo8hEFgPf/view?usp=drive_link
10 dicas de linguagem simples	SP	https://drive.google.com/file/d/1v-CHa9wFTACoag_d2TivFXoq-Puz-23Clj/view?usp=drive_link
Trilha de formação – Comunicação Simples e Efetiva - ANA	-	https://drive.google.com/file/d/1s-GhYbJ8gfl2avwRyXNtF9rVGPqv-QxqE9/view?usp=drive_link
Linguagem Simples para Serviços Públicos – RS.GOB.BR	RS	https://drive.google.com/file/d/1zSO-PWskSWoQ4uOULwv0gYOY8OJul-FuWD/view?usp=drive_link
Cartilha como usar a Linguagem Simples – Governo do Ceará	CE	https://drive.google.com/file/d/11xy-FbXSO0Yyp4H5eR1kspbc9W-8vHmQA4/view?usp=drive_link
Guia ÍRIS de Simplificação - Linguagem Simples e Direito Visual	CE	https://drive.google.com/file/d/1G-4gyaqt4u6uRX2dH-QXx4TSh_j5LRhGN/view?usp=drive_link
Guia E-NOVA de Linguagem Simples	GO	https://drive.google.com/file/d/1nMdt-Tckvv37nrbynZ_nA6BkQW5D7a9JJ/view?usp=drive_link
Como formular e implementar iniciativas públicas a partir da experimentação? o caso do Programa Linguagem Simples - (011)LAB	SP	https://drive.google.com/file/d/1G-5Fa8sGJjH-clqvlfv1vJG1fk-nzHxy/view?usp=drive_link



Guia para uso de Linguagem Simples – Secretaria de Saúde	DF	https://drive.google.com/file/d/1AiuzU0x0uXITHhWVFui_iCoFm-92XEZP/view?usp=drive_link
Linguagem Simples na Gestão Pública - LAB.mg Laboratório de Inovação em Governo	MG	https://drive.google.com/file/d/1pL-2DI0wIEL32x0jVcN8i6xPczdELH8-C/view?usp=drive_link
Guia de Linguagem Simples - TJRS	RS	https://drive.google.com/file/d/1v9pwX08gtmZMilJ-zWP8osY8OWoWB9bWl/view?usp=drive_link
Guia de uso da Linguagem Simples para Apresentação de Serviços Públicos	RJ	https://drive.google.com/file/d/1H3y14EBBAtjz_zYKIP04k53t729j-jGIR/view?usp=drive_link
Guia-ÍRIS de Simplificação: Linguagem Simples e Direito Visual	CE	https://drive.google.com/file/d/1cOm-JqyFono5hK85V5B3II_AF5vXfq4SS/view?usp=drive_link
Guia para Linguagem Simples – Movimento Down	DF	https://drive.google.com/file/d/1W-QE_5Dv82d185w5J9YHbBPpSxFcU-BoMO/view?usp=drive_link
Guia de Linguagem Simples: Como posso revisar meu documento? Deixe a linguagem do seu documento mais simples. Cidade de São Paulo	SP	https://drive.google.com/file/d/1kSbP-saleBWILgYXAWGjoNTT5qs-c-Gr2/view?usp=drive_link
Guia para Comunicação Interna e Externa do IFPE	PE	https://drive.google.com/file/d/10-gpnRQaiowywzc00NQ1_Yh6iPitX-sB88m/view?usp=drive_link
Manual de Redação em Linguagem Simples	ES	https://drive.google.com/file/d/1zUs-TX37hS3rudH40f-y8imyPBQxCah3o/view?usp=drive_link
Cartilha Orientativa sobre o uso de Linguagem Simples No Contexto do Instituto Federal de Mato Grosso	MS	https://drive.google.com/file/d/1Z1kSw9_VeHznn_9OKdsR_-gBsm-v94WX6/view?usp=drive_link
TER - Cartilha Linguagem Cidadã.	PR	https://drive.google.com/file/d/1B5xl-tDkIsuqkgIJeeRvUWU5H8k7bvqLz/view?usp=drive_link
Orientações para adoção de Linguagem Clara – Governo de São Paulo e Reino Unido	SP	https://drive.google.com/file/d/1lQSU-tAVCGUEX0WTojM-prttqXDqE2G8_/view?usp=drive_link



Apostila do curso Linguagem Simples no Setor Público – (011) LAB e Cidade de São Paulo	SP	https://drive.google.com/file/d/1_cXx-s5R7akPfm09QdLitubgbuotHlsy5/view?usp=drive_link
--	----	---

Para além dos materiais em âmbito nacional, o quadro a seguir apresenta algumas iniciativas ao redor do mundo, como guias, diretrizes e orientações sobre a Linguagem Simples:

GUIAS E MATERIAIS DE REFERÊNCIA EM LINGUAGEM SIMPLES NO MUNDO		
MANUAL	PAÍS	LINK
Informação para todos	Comissão Europeia	https://drive.google.com/file/d/1xFL-bEKIVZ9pz_9iDdJ4wKdXWu50fnRir/view?usp=drive_link
Redigir com clareza	Comissão Europeia	https://drive.google.com/file/d/1fLZ-V-Gwgc_rsAQf7prbCzmrCxd7X6RzZ/view?usp=drive_link
Manual de Lenguaje Claro	México	https://drive.google.com/file/d/17xN-CLmHzPV8BClvtuTkLeQUiwf6K6aYI/view?usp=drive_link
Lenguaje Claro - Buenos Aires	Argentina	https://drive.google.com/file/d/1Uapbp6_p58qTZfVtmo31MYW-tcUr-3xeq/view?usp=drive_link
Introducción al Lenguaje Claro	EUA	https://drive.google.com/file/d/1Y0l-CiRQcv4gOeVx51pGMD1iUV68ZjtGU/view?usp=drive_link
Guía SAIJ de Lenguaje Claro	Argentina	https://drive.google.com/file/d/1yJ-jrie91z9WkOEqa5RcuSyEuUMbX9Zf_/view?usp=drive_link
Federal Plain Language Guidelines	EUA	https://drive.google.com/file/d/12KFA-gAuYHOYxpjME9D7wQUlgrkCYzSZU/view?usp=drive_link
Lectura fácil: Métodos de redacción y evaluación	Espanha	https://drive.google.com/file/d/1rHiK-LeFhksKOMUtTxa1mRRoeV0tH9vy_/view?usp=drive_link



Make it Easy	EUA	https://drive.google.com/file/d/1D4C6O-eKc9KDGNUvi8tEd9FoqB68ko4pQ/view?usp=drive_link
Manual Judicial de Lenguaje Claro y Accesible a Los Ciudadanos	Perú	https://drive.google.com/file/d/1HP6H6r-BUQiUom_KbNOvLX_dsr27K4bfl/view?usp=drive_link
Guía de Lenguaje Claro para Servidores Públicos de Colombia	Colômbia	https://drive.google.com/file/d/1Nkq-CagU2PLeWHRJlIdf-qiddSEKim2yf/view?usp=drive_link
Guide to Interpretive Writing for Exhibitions	EUA	https://drive.google.com/file/d/102k-zaCMUPDlPbgkS-k1s2U-istuW_9Lo/view?usp=drive_link
NARA Writing Style Guide	EUA	https://drive.google.com/file/d/1Klde-ekoCLfkKK2Cz6EKoziKXDby1THol/view?usp=drive_link

Das lições aprendidas na Unidade, em síntese, podemos reter na memória que:

- o incentivo ao uso da Linguagem Simples no setor público é um movimento global. O debate começa em meados de 1940 nos Estados Unidos e Inglaterra. No Brasil, a primeira política pública para tratar exclusivamente do tema de Linguagem Simples surge em 2019 com a criação do Programa Municipal de Linguagem Simples da Prefeitura de São Paulo.
- o Estado do Ceará, na região Nordeste, é pioneiro na implantação de laboratório que capacita servidores para o uso de Linguagem Simples com vistas a ampliar a transparência e o acesso do público à informação qualificada por meio de uma comunicação fácil e segura.



UNIDADE 3

APLICAÇÃO DA LINGUAGEM SIMPLES

Você se acercará, nessa Unidade, das diretrizes legais de aplicação e uso da Linguagem Simples. Assim como será instigado a exercitar a simplificação de textos, considerando as normativas.

Como deve ser um texto com Linguagem Simples?

Conforme o Projeto de Lei n.º 6256/2019, que institui a Política Nacional de Linguagem Simples nos órgãos e entidades da administração pública direta e indireta, a Linguagem Simples deve ter texto claro, preciso, direto e objetivo.

As frases devem ser curtas, evitando intercalações excessivas ou ordens inversas. Devem ser evitados textos que obriguem o leitor a fazer complicados exercícios mentais para compreender o que está lendo. Além disso, o texto deve oferecer o máximo possível de informações, para que o leitor não precise telefonar ou escrever apenas para conseguir uma informação básica. (p.4)

Essas e outras diretrizes guiam o uso da Linguagem Simples, mas para além da simplificação textual, devemos considerar a



apresentação do conteúdo, por meio de elementos como a estrutura e a apresentação visual dos mais diferentes materiais e contextos de aplicação.

Atualmente, temos várias metodologias de aplicação da Linguagem Simples, como apresentado nos guias de referência, mas todas guardam semelhanças, como em fases ou momentos de trabalho, aqui divididas em:

1. Planejamento

2. Desenvolvimento

3. Revisão

Cada uma dessas fases é dividida em procedimentos, conforme o quadro a seguir e detalhado na sequência.

1. PLANEJAMENTO
1.1 Estude o Material a comunicar - conteúdo e objetivo (O QUÊ?)
1.2 Conheça o público-alvo (QUEM?)
2. DESENVOLVIMENTO
2.1 Escrita ou Reescrita do texto conforme as diretrizes ou os parâmetros de Linguagem (leiturabilidade do material)
2.2 Organização do texto conforme as diretrizes ou parâmetros de estrutura do conteúdo (legibilidade do material)
2.3 Apresentação do texto conforme as diretrizes ou parâmetros de design (legibilidade do material)
3. REVISÃO
3.1 Revisão do texto por especialista e por consultor especializado conforme o público-alvo a que se destina o material
3.2 Avaliação com o público-alvo
3. Refinamento final (ajustes finais conforme a avaliação com o público-alvo.



Vejamos cada uma das fases com mais detalhes:

Planejamento

A partir da metodologia proposta, podemos entender que o primeiro passo para utilização da Linguagem Simples é o planejamento. Portanto, se questione:

Estude o material a comunicar

- Qual o objetivo do que quero comunicar?
- O que quero alcançar com o material ou conteúdo a ser desenvolvido?
- Quais as principais informações que precisam ser comunicadas?
- Pesquise ao máximo sobre o conteúdo e/ou texto a ser comunicado e tenha este material de origem sempre por perto para consulta.

Conforme o Guia Redigir com Clareza (União Europeia, 2015), uma boa alternativa para selecionar e estruturar a informação a ser comunicada pode ser o Método das 7 perguntas:



O QUÊ? A mensagem fundamental

QUEM? As partes interessadas

QUANDO? Dias, horas, calendários, prazos

ONDE? Locais

COMO? Circunstâncias, explicações

PORQUÊ? Causas e/ou objetivo

QUANTO? Valores calculados e dados mensuráveis

Conheça o público-alvo

- Para quem é o material ou conteúdo?
- O que meu público já sabe sobre o assunto? E o que precisam saber?
- Quais as dúvidas que o público pode ter?
- Como o público terá acesso ao conteúdo (meio)?

Busque padrões. A descoberta de padrões ajuda a conhecer os diferentes tipos de usuários e usuárias, entendendo seu contexto, comportamento e necessidades individuais.



Descrição da imagem: quadro com fundo verde onde lê-se em letras brancas: Busque padrões. A descoberta de padrões ajuda a conhecer os diferentes tipos de usuários e usuárias, entendendo seu contexto, comportamento e necessidades individuais. [Fim da descrição]

Desenvolvimento

A etapa de Desenvolvimento é dividida em 3 procedimentos: Escrita ou Reescrita do texto conforme as diretrizes ou os parâmetros de Linguagem (leiturabilidade do material); Organização do texto conforme as diretrizes ou parâmetros de estrutura do conteúdo (legibilidade do material); e Apresentação do texto conforme as diretrizes ou parâmetros de design (legibilidade do material).

Neste tópico os dois primeiros pontos do desenvolvimento serão tratados conjuntamente pela relação que têm às questões de leiturabilidade: parâmetros de linguagem e estrutura. Na sequência, serão abordados os parâmetros de formatação ou design, enquanto aspectos de legibilidade do material ou conteúdo.

Segundo a Professora Célia Souza, do CRID⁵ - Centro de Recursos para Inclusão Digital do Instituto Politécnico de Leiria, há uma série de regras a serem seguidas para nos comunicarmos de modo mais simples, considerando três parâmetros principais

• • • • •

5 CRID - Centro de Recursos para Inclusão Digital do Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: <https://crid.esecs.ipleiria.pt/> Acesso em: 08/03/2024.



para a escrita ou reescrita em Linguagem Simples: linguagem, estrutura e formatação.

PARÂMETROS PARA A LINGUAGEM SIMPLES	
Linguagem	▪ Fazer um resumo da história, dando prioridade à linha narrativa; ▪ Simplificar a linguagem no vocabulário e na sintaxe, mantendo ao máximo o original; ▪ Quando necessário, substituir alguns termos ou expressões, suprimir algumas partes do texto ou acrescentar outras; ▪ Usar estrutura simples, com a ordem natural das palavras; ▪ Evitar frases subordinadas, adjetivos rebuscados e advérbios; ▪ Dar preferência à voz ativa.
Estrutura	▪ Utilizar frases curtas; ▪ Colocar vírgulas nas pausas naturais da frase; ▪ Dividir o texto por linhas, com no máximo 45 caracteres por linha; ▪ Fazer coincidir o fim natural da frase com o fim da linha; ▪ Utilizar parágrafos de no máximo dez linhas.
Formatação	▪ Alinhar o texto à esquerda; ▪ Utilizar espaços entre parágrafos; ▪ Utilizar espaço entre linhas não inferior a 1,5; ▪ Utilizar letras sem serifa; ▪ Utilizar letras com corpo não inferior a 12pt (para texto impresso).

Fonte: Souza (2017).

Já o Centro para Linguagem Simples (Center for Plain Language) indica 5 passos para Linguagem Simples:

1. Identifique e descreva o público-alvo;
2. Estruture o conteúdo para guiar o leitor através dele;
3. Escreva o conteúdo em Linguagem Simples;
4. Use o design da informação para ajudar os leitores a ver e entender o conteúdo;



5. Trabalhe com os grupos de usuários-alvo para testar o design e o conteúdo.

Para saber mais

Indicações do Governo dos EUA

<https://www.plainlanguage.gov/about/definitions/>

Guia Federal de Linguagem Simples

<https://www.plainlanguage.gov/media/FederalPLGuidelines.pdf>

Center for Plain Language – 5 passos

<https://centerforplainlanguage.org/learning-training/five-steps-plainlanguage/>

Outra importante referência na área é a escritora sueca Margareta Ekarv, que desenvolveu o seu método enquanto escritora de textos para o *Swedish Postal Museum* a partir da sua experiência com a produção de livros para alfabetização de adultos. O “Método de Ekarv” indica principalmente:

- Uso da ordem natural do discurso oral;
- Apresentação de uma ideia por parágrafo, abordando o assunto principal logo no seu início;
- Forma ativa dos verbos;
- Evitar orações complexas e subordinadas, advérbios desnecessários e palavras hifenizadas no fim de cada linha;
- Discutir os textos com outras pessoas e considerar as suas opiniões;



- Redação de parágrafos curtos, com cerca de 45 palavras, distribuídas por 4 ou 5 linhas, pois torna-se mais difícil de processar muita informação ao mesmo tempo;
- Assegurar pausas durante a leitura do texto;
- Ajustar a pontuação ao ritmo de leitura.
- Rever, continuamente, a construção dos textos.

Por fim, não podemos deixar de citar autor britânico George Orwell e suas seis regras para escrever melhor.

SEIS REGRAS DE ORWELL (2000)

1. Nunca use uma metáfora, comparação ou outra frase feita que esteja acostumado a ver escrita;
2. Nunca use uma palavra longa, se uma palavra curta servirá;
3. Se for possível cortar uma palavra, sempre a corte;
4. Nunca use a voz passiva quando puder usar a ativa;
5. Nunca use uma expressão estrangeira, uma palavra científica ou um termo de jargão se puder pensar em uma palavra equivalente em seu idioma que seja de uso comum;
6. Descumpra qualquer uma dessas regras antes de escrever algo que pareça absurdo.

Orwell incluiu suas regras em um ensaio intitulado *Politics and the English Language* (A Política e a Língua Inglesa), publicado em 1946 na revista *Horizon*. O artigo criticava principalmente a linguagem política, mas seus conselhos podem ser aplicados a diferentes contextos e idiomas. Para Orwell, a preocupação com a linguagem não deve ser exclusiva de escritores profissionais, mas de todos na forma como se comunicam.

Por fim, ainda podemos considerar outras indicações como:



- Use títulos, subtítulos e marcados de tópicos para organizar o texto (títulos indicam o assunto; subtítulos indicam mudanças de assunto; e marcadores de tópicos separam informações dentro de um parágrafo);
- Evitar dividir sílabas, empregar demasiadamente outros elementos como parênteses, hifens, abreviaturas, siglas;
- Manter as mesmas palavras para os mesmos conceitos, mesmo que isso afete o estilo do texto, pois reforça o vocabulário empregado;
- Quando usar termos técnicos (a introdução de novo vocabulário num texto pode ter caráter pedagógico), mostrar exemplos, explicações ou comparações para compreensão da terminologia.

Apresentação do texto conforme as diretrizes ou parâmetros de design (legibilidade do material)

O uso de recursos não-textuais ajuda a entender melhor o conteúdo, mas mantenha todos os recursos no mesmo padrão (cor, tamanho de linha, fonte e títulos). Assim, existem 3 áreas a serem consideradas: disposição, tipografia, gráficos ou esquemas de informação.

Disposição (layout ou diagramação):

- Certifique-se de que o layout e as margens incluam bastante espaço em branco, pois isso ajuda a separar as diferentes partes do texto;



- Use títulos significativos para ajudar os leitores a navegar.

Tipografia:

- Selecione uma fonte e um tamanho de tipo que seja fácil de ler de acordo com o meio de disponibilização do material (impresso ou digital).

Gráficos e esquemas de informação:

- Certifique-se de que haja bastante contraste entre o texto e o plano de fundo e que o espaçamento entre linhas e parágrafos seja pelo menos igual ao tamanho do tipo;
- Considere também dispositivos visuais como tabelas, diagramas, fotos, gráficos e listas com marcadores para apresentar informações de forma acessível e atraente;

Alguns recursos visuais podem ser utilizados para facilitar a compreensão de determinados conteúdos:

- Quadros podem ser usados para dar destaque a uma informação;
- Tabelas podem ser usadas para organizar as informações;
- Ícones podem ser usados para complementar uma informação;
- Diagramas podem ser usados para dar uma sequência lógica às informações.

O Guia Íris de Simplificação: Linguagem Simples e Direito Visual (CEARÁ, 2020) explora muito bem esta questão da apresentação visual de um material de comunicação no âmbito do Direito Visual. O Guia apresenta 10 passos para o desenvolvimento



e revisão de materiais de comunicação, respeitando os princípios de Direito Visual, conforme segue:

PASSO	INDICAÇÃO
Sempre apresentar e destacar as informações mais importantes primeiro.	Destaca a hierarquia do material e facilita a compreensão imediata do propósito do texto e quais informações irá encontrar.
A escolha de cores é importante, pois estabelece contraste e destaca o que deve ser visto primeiro.	Use as cores de forma equilibrada e com intenção - as cores podem estimular as emoções e criar associações ou categorização.
Não se apegue a ferramentas complexas.	O objetivo é passar informação de forma clara e acessível e, para isso, simples soluções podem ser as mais adequadas.
Escolha elementos visuais para reforçar as ideias do texto (ou até mesmo substituir partes dele).	Use elementos visuais com cuidado. Eles devem tornar a mensagem mais clara e não mais confusa (gráficos, imagens, tabelas, ícones, mapas mentais, etc.).
Atenção aos espaçamentos ao longo do documento (material).	Um espaçamento inadequado entre linhas, parágrafos e elementos visuais pode tornar a leitura mais cansativa e confusa. Espaços de respiro são essenciais para leitura e compreensão!
Conheça o público que irá usar o documento e como ele acessa a informação.	Qual a forma de acesso ao material? Físico ou digital? Conta com recursos de acessibilidade?
O alinhamento padronizado facilita a leitura e deixa o documento visualmente mais agradável.	Se o texto for longo, é melhor alinhar pela esquerda (deixa menos vazios desiguais entre as palavras). Alinhamentos centralizado ou à direita podem ser usados para subtítulos ou textos menores, ou para chamar atenção para uma mensagem. Padronize os alinhamentos por meio de grids ou malhas de diagramação padronizadas em todo o material.



Fonte e numeração.	Prefira fontes mais simples e versáteis, de fácil leitura e compreensão, observando sempre o tamanho para cada uso específico. Numere tópicos e itens para ajudar na organização visual e fluxo de leitura.
Ícone e marcadores de tópicos.	Esses elementos segmentam e organizam o conteúdo e seu fluxo de leitura. Deixam o documento mais atra-tivo e ajudam o leitor a memorizar as informações com facilidade. Ainda podem ajudar a reforçar uma mensagem do texto. Alguns exemplos em: https://basicons.xyz/ https://phosphoricons.com/ https://icons8.com.br/ https://iconmonstr.com/
Teste com o público do documento.	Não há ninguém melhor do que o próprio público ao qual se destina o material para confirmar se as informações estão acessíveis e de fácil compreensão. Sempre teste, revise e ajuste!

Fonte: Adaptado do Guia Íris de Simplificação: Linguagem Simples e Direito Visual (2020).

10 PASSOS PARA A REVISÃO DE MATERIAIS SEGUNDO O DIREITO VISUAL

1. Inserir todas as informações relevantes e em ordem de importância, destacando a mensagem principal?
2. Fiz uso abusivo de elementos visuais, tornando a comunicação confusa?
3. Padronizei todas as fontes, cores e estilos de elementos visuais?
4. Considerei o suporte onde o documento será lido (digital ou impresso, no computador ou no celular)?
5. Usei alinhamento padronizado para margens, caixas de texto, ícones, entrelinhas e demais elementos?
6. Conferi se todos os links mencionados estão funcionando e no local correto?
7. Reforcei ideias importantes por meio de elementos visuais (ícones, fluxogramas, tabelas, etc.)?



- | |
|---|
| 8. Escolhi cores que irão gerar a reação esperada (intenção com a cor) no meu usuário? |
| 9. Tive atenção ao contraste de fundo, para facilitar a leitura? |
| 10. Ainda existe algo no material ou documento que pode ter sua comunicação facilitada pelo uso de elementos visuais? |

Fonte: O Guia Íris de Simplificação: Linguagem Simples e Direito Visual (2020).

Para saber mais

Rede para Linguagem Simples Brasil

Confira uma série de materiais e indicações sobre o assunto em: <https://rede-linguagensimpl.editorx.io/rede-linguagem-br>

Simplificação Textual e Terminológica

Curso on-line livre e gratuito “Texto Fácil” da Professora Maria José Finatto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Link de acesso: <https://lumina.ufrgs.br/course/view.php?id=142>

Comunica Simples – Assessoria de aprendizagem de Linguagem Simples fundada pela jornalista carioca Heloisa Fischer. Link de acesso: <https://comunicasimples.com.br/a-linguagem-simples>

Revisão

A última etapa do processo de escrita ou reescrita em Linguagem Simples compreende a revisão do material produzido, sendo dividida em: revisão do texto por especialista e por consultor especializado conforme o público-alvo a que se destina o material; avaliação com o público-alvo; e refinamento final (ajustes finais conforme a avaliação com o público).



Tão importante quanto aplicar a Linguagem Simples, é avaliar o material produzido com especialistas e, principalmente, com o público-alvo. Assim, é possível revisar e melhorar o material constantemente.

Muitas são as ferramentas que podem ser utilizadas para avaliação do material ou texto produzido em Linguagem Simples e, como primeiro ponto, deve considerar o público a que se destina. Outro ponto importante é contar com especialistas, ainda mais se o material também se destinar a pessoas com deficiência ou outros públicos específicos, contando assim também com a revisão de um especialista com deficiência para uma avaliação mais criteriosa. Em alguns casos, como na União Europeia, um material em Linguagem Simples só pode receber o “selo” de material em Linguagem Simples se contar também com a avaliação por uma pessoa com deficiência. Lembre-se sempre da premissa básica: “nada sobre nós sem nós”. Ou seja, conte sempre com o seu público na equipe executora do projeto e não só como receptores e avaliadores finais do trabalho.

Antes de avaliar com o público, conforme a apostila do curso Linguagem Simples no Setor Público da Prefeitura de São Paulo (2020), não esqueça:

- Leia o seu documento;
- Elimine informações desnecessárias;
- Inclua detalhes importantes;
- Melhore a apresentação do documento;
- Organize melhor as ideias;
- Simplifique as frases;



- Torne as informações precisas;
- Confira se a pontuação do texto está correta.

Também é importante considerar que não há receita, padrão ou jeito certo ou errado para a escrita em Linguagem Simples. Devemos avaliar como o texto será recebido e entendido pelo público-alvo para compreender as suas necessidades e realizar ajustes. Dentre as ferramentas que podem ser utilizadas para avaliação, podemos contar desde entrevistas e questionários até instrumentos como escalas de diferencial semântico, como aquelas avaliações de satisfação, conforme a figura a seguir:

De muito insatisfeito a muito satisfeito, como se sente quanto à leitura do texto/material?



Descrição da imagem: cinco emojis organizados da esquerda para a direita. Dois vermelhos classificam “muito insatisfeito” e “insatisfeito”, um amarelo classifica “indiferente” e dois verdes classificam “satisfeito” e “muito satisfeito”.
[Fim da descrição]

Ou ainda, podemos utilizar perguntas com escala de classificação, conforme a proposta a seguir do *Guia de Linguagem Claro* do Chile:



O QUE QUEREMOS MEDIR	PERGUNTA	OPÇÕES DE RESPOSTA	
Compreensão	Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada compreensível e 5 muito compreensível, como considera o texto/material?	Nada compreensível	Muito compreensível
		1____2____3____4____5	
Interesse	Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 nada interessante e 5 muito interessante, como considera o texto/material?	Nada interessante	Muito interessante
		1____2____3____4____5	
Preferência pela clareza da informação		Opção 1 Opção 2	

O Guia de Linguagem Simples da Prefeitura de São Paulo traz outro exemplo de lista de verificação:

Revisão do documento

As palavras e as frases são escritas de forma correta	Usa marcadores de tópicos de tópicos para separar informações dentro de um parágrafo
A pontuação é usada corretamente	As frases são curtas
Todas as informações necessárias estão no texto	Evita o uso de palavras difíceis para o público alvo
As informações estão corretas	Evita o uso de siglas, jargões e termos técnicos
As informações estão organizadas de modo a facilitar a compreensão	Evita o uso de termos que sejam pejorativos e discriminatórios e palavras estrangeiras
Usa títulos e subtítulos para organizar o documento	Os textos sexistas foram substituídos por palavras nos dois gêneros ou pelo plural indefinido



Os títulos e subtítulos estão formatados corretamente	Usa verbos que expressam ação direta
Usa elementos visuais como diagramas, tabelas e gráficos para organizar o documento	A frases são escritas na ordem direta
Os elementos visuais estão apresentados da melhor forma	

Já o *Guia de Linguagem Claro* para Servidores Públicos da Colômbia mostra alguns exemplos de perguntas a serem feitas a respeito do documento.

AVALIAÇÃO	SIM	NÃO	NÃO SE APLICA
Objetivo O objetivo do documento é claro e preciso?	()	()	()
O documento cumpre com seu objetivo?	()	()	()
Conteúdo O documento atende as necessidades de informação do leitor?	()	()	()
O leitor saberá fazer o que fazer depois de ler o documento?	()	()	()
As informações do documento são relevantes para o tema tratado?	()	()	()
As informações e os detalhes são necessários para cumprir com o objetivo?	()	()	()
O documento tem começo, meio e fim?	()	()	()



Organização A organização do documento é a mais adequada?	()	()	()
A sequência das informações segue uma ordem fácil de identificar?	()	()	()
Estilo A linguagem é clara e simples?	()	()	()
O tom é o indicado para o leitor (a) e ao objetivo do documento?	()	()	()
A construção das frases é correta e simples?	()	()	()
As palavras são as necessárias para que o leitor receba a mensagem?	()	()	()
A ortografia e a pontuação estão corretas?	()	()	()
Palavras O documento contém palavras complexas que podem ser trocadas por outras mais simples?	()	()	()
O documento contém palavras e frases antiquadas, formais ou ambíguas?	()	()	()

E, para além dos instrumentos de medição e/ou avaliação, temos ainda as listas de verificação. A seguir, um exemplo de lista de verificação adaptada da Apostila do curso Linguagem Simples no Setor Público da Prefeitura de São Paulo para garantir que seu documento seja fácil de ler e compreender.

Lista de verificação para garantir que seu documento seja fácil de ler e compreender:



1. APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO	
Números	▪ As páginas são numeradas? ▪ A capa não precisa de um número, mas todas as outras páginas devem ser numeradas. ▪ O número deve estar no canto inferior direito de cada página.
Fonte	▪ A fonte é Arial (ou similar), tamanho 14 ou maior?
Alinhamento	▪ O texto está alinhado à esquerda?
Imagens	▪ Há imagens junto ao texto para ajudar as pessoas a entenderem sobre o que é o texto? ▪ As imagens são fáceis de entender?
Títulos	▪ Os títulos são claros e fáceis de entender? ▪ Os títulos estão em negrito ou outra forma de hierarquização?
2. FRASES E PALAVRAS	
Frases	▪ Cada nova frase começa em uma nova linha? ▪ Uma ideia ou frase completa por linha. ▪ As frases têm 1 ou 2 linhas? ▪ A maioria das frases são positivas?
Palavras	▪ As palavras são simples? ▪ As palavras difíceis são explicadas mais de uma vez? ▪ As palavras difíceis devem ser explicadas toda vez que forem usadas. ▪ Algumas palavras estão divididas em duas linhas? ▪ Não é bom dividir uma palavra em duas linhas. ▪ Os números são escritos como algarismos? ▪ É bom escrever números como dígitos e não como palavras.



3. COMO AS INFORMAÇÕES SÃO ORDENADAS

- A informação principal é fácil de encontrar?
- As informações estão em ordem e fáceis de seguir?
- Por exemplo, se uma coisa acontece depois da outra, deve ser escrito assim no texto. Exemplo: Susi comeu pizza. Depois foi jogar futebol.
- Cada parágrafo é sobre um tópico?
- Os exemplos são usados para explicar as coisas?
- Os marcadores são usados para listas?
- É melhor usar marcadores do que vírgulas.
- Quando o texto diz que ele ou ela, está claro de quem está falando?

4. ORTOGRAFIA E GRAMÁTICA

Verifique se as palavras e as frases estão escritas da forma certa.

- Pontuação - Preste atenção nas vírgulas e nos pontos e faça as correções necessárias.
- Conteúdo - Confira se todas as informações necessárias estão no texto. Elimine informações que não são necessárias.

5. CONFIRA SE AS INFORMAÇÕES ESTÃO CORRETAS

- Organização das informações – Confira a ordem das informações.
- Apresentação do documento - Revise a formatação dos títulos e subtítulos e a apresentação dos elementos visuais como gráficos, tabelas e diagramas.

6. FAÇA UM TESTE COM O PÚBLICO-ALVO

Verifique se a linguagem utilizada faz sentido para o leitor e para a leitora. Para isso você pode fazer entrevistas ou aplicar um questionário perguntando sobre pontos do documento. Alguns exemplos de perguntas que podem ser feitas são:

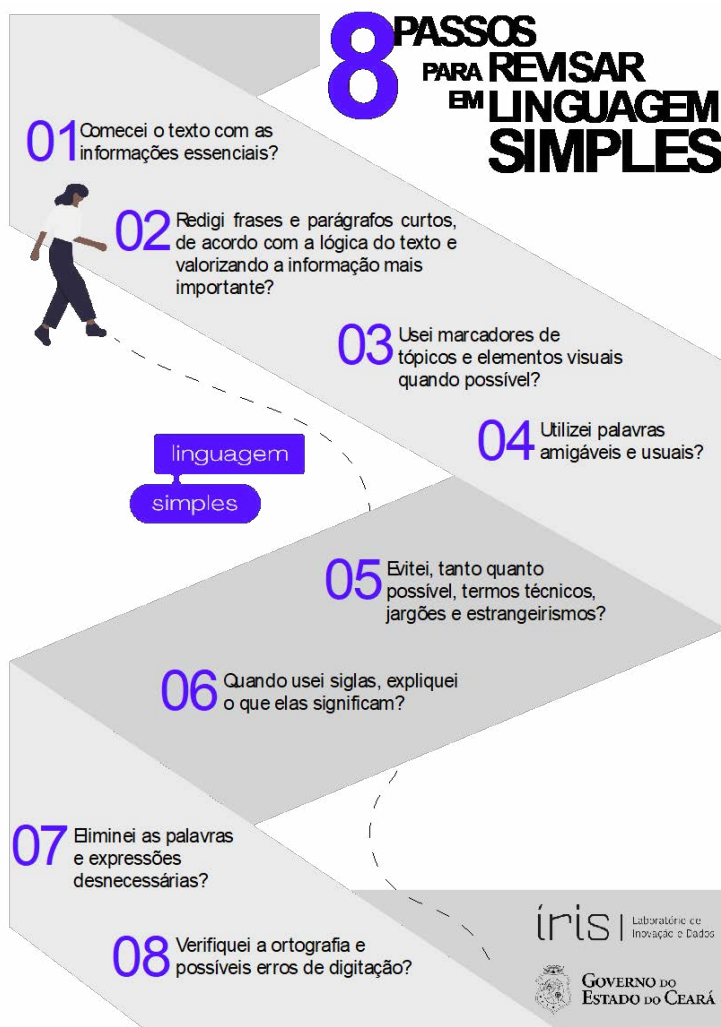
- Para que serve esse documento?
- Qual a informação mais importante do documento?
- Existe alguma parte do documento que você não achou simples?
- Você ficou com alguma dúvida?
- Você teve que reler alguma parte mais de uma vez para entender?
- Tem alguma palavra que você não entendeu?

Outros exemplos:

- Em uma escala de 1 a 5, você considera que o documento é compreensível?
- Em uma escala de 1 a 5, você considera que o documento é interessante?
- Em uma escala de 1 a 5, você considera que o documento é atrativo?



Por fim, o IRIS – Laboratório de Inovação do Estado do Ceará disponibiliza outro material de referência para revisão de documentos em Linguagem Simples.



Descrição da imagem: infográfico intitulado “8 Passos para Revisar em Linguagem Simples”. O infográfico é composto por uma ilustração feminina e 8 perguntas enumeradas. As perguntas são: 1. Comecei o texto com as informações essenciais? 2. Redigi frases e parágrafos curtos, de acordo com a lógica do texto e valorizando a informação mais importante? 3. Usei marcadores de tópicos e elementos visuais quando possível? 4. Utilizei palavras amigáveis e usuais? 5. Evitei, tanto quanto possível, termos técnicos, jargões e estrangeirismos? 6. Quando usei siglas, expliquei o que elas significam? 7. Eliminei as palavras e expressões desnecessárias? 8. Verifiquei a ortografia e possíveis erros de digitação? No canto inferior direito, a logo do IRIS – Laboratório de Inovação e Dados e do Governo do Estado do Ceará. [Fim da descrição]

Vamos aplicar?

A partir do que foi apresentado até agora, vejamos então um exemplo de texto antes e depois da reescrita em Linguagem Simples. O texto original é do pôster de divulgação de um museu.

“Organizado em coleções, o acervo constitui-se em fonte de pesquisa gratuita para a comunidade universitária e para a sociedade em geral. Toda investigação é assessorada pela equipe técnica do Museu”.



1º PASSO:	
▪ Substituir alguns termos ou expressões por outros; ▪ Suprimir algumas partes do texto; ▪ Acrescentar outras, quando necessário.	O acervo é organizado em coleções O acervo constitui-se em fonte de pesquisa gratuita para a comunidade universitária e para a sociedade em geral para todos. Toda investigação é assessorada pela A equipe técnica do Museu ajuda nas pesquisas.
2º. PASSO:	
▪ Reduzir o tamanho das frases; ▪ Dividir o texto por linhas; ▪ Fazer coincidir o fim da frase com o fim da linha.	O acervo é organizado em coleções o acervo constitui-se em fonte de pesquisa gratuita para a comunidade universitária e para a sociedade em geral para todos. Toda investigação é assessorada pela A equipe técnica do Museu ajuda nas pesquisas.
3º PASSO:	
▪ Revisar os termos; ▪ Revisar a pontuação e ortografia; ▪ Formatar o texto (alinhamento, entrelinha, fonte, etc.); ▪ Organizar o texto em bloco.	O acervo é organizado em coleções. É fonte de pesquisa gratuita para todos. A equipe técnica do Museu ajuda nas pesquisas.

Texto final em Linguagem Simples:

O acervo é organizado em coleções.
É fonte de pesquisa gratuita para todos.
A equipe técnica do Museu ajuda nas pesquisas.



Podemos ver ainda outros exemplos em diferentes contextos, conforme segue.

"Juridiquês"

"Inconformado com a sentença, que julgou improcedente a ação, recorre o reclamante buscando sua reforma quanto ao vínculo de emprego e indenização por acidente de trabalho. Com contrarrazões sobem os autos a este tribunal. É o relatório. Passo a decidir."

Linguagem simples

"Para julgar de novo, vou ler as declarações de todos mais uma vez e olhar os documentos. Pode ser que me convença do contrário. Mas pode ser que não."

Fonte: <https://prensa.li/prensa/linguagem-simples/>

Descrição da imagem: Quadro com duas bordas, a externa na cor vermelha e a interna roxa, traz duas seções. A primeira seção "Juridiquês" com a seguinte informação: "Inconformado com a sentença, que julgou improcedente a ação, recorre o reclamante buscando sua reforma quanto ao vínculo de emprego e indenização por acidente de trabalho. Com contrarrazões sobem os autos a este tribunal. É o relatório. Passo a decidir." A segunda seção, intitulada "Linguagem Simples" lê-se: "Para julgar de novo, vou ler as declarações de todos mais uma vez e olhar os documentos. Pode ser que me convença do contrário. Mas pode ser que não." [Fim da descrição]

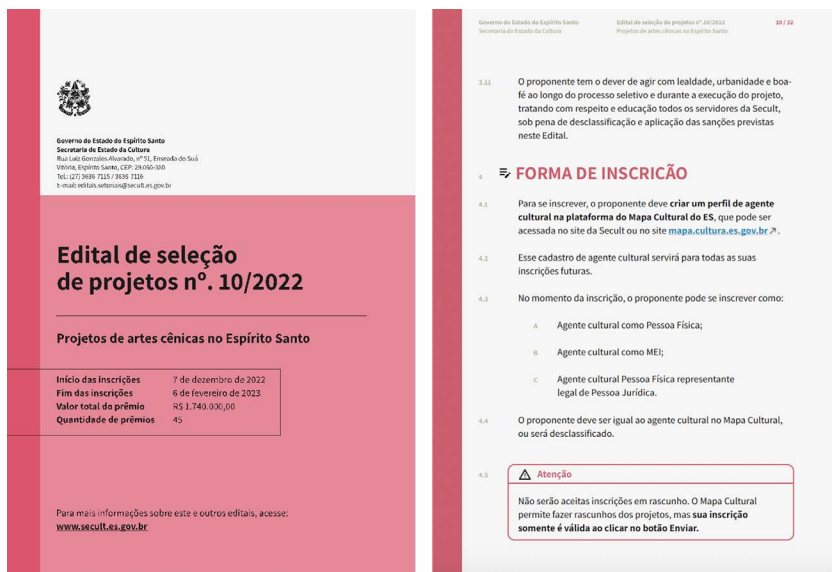


Sobre a redação das frases em ordem direta, a jornalista Heloísa Fisher, grande referência nacional no tema e diretora da empresa Comunica Simples, destaca: “Observa-se que a ordem direta (OD) é mais fluida, sendo uma leitura de uma via: entende-se de primeira o sentido da mensagem”. E exemplifica:

ORAÇÃO INTERCALADA:
<i>A Velip, por meio de robôs digitais, oferece serviços de comunicação automática.</i> (Sujeito + Complemento + Verbo e Complemento)
ORDEM INDIRETA:
<i>Por meio de robôs digitais, a Velip oferece serviços de comunicação automática.</i> (Complemento + Sujeito + Verbo e Complemento)
ORDEM DIRETA:
<i>A Velip oferece serviços de comunicação automática por meio de robôs digitais.</i> (Sujeito + Verbo + Complemento)

A Linguagem Simples também pode ser usada em documento como editais. A seguir o caso dos editais da Secretaria de Cultura do Estado do Espírito Santo, conforme segue.





Descrição da imagem: Imagem de duas folhas de um edital. A primeira folha traz as seguintes informações: Edital de seleção de projetos nº 10/2022 para projetos de artes cênicas no Espírito Santo. Início das inscrições: 7 de dezembro de 2022. Fim das inscrições: 6 de fevereiro de 2023. Valor total do prêmio: R\$ 1.194.000,00. Quantidade de prêmios: 46. Na segunda folha traz instruções sobre a forma de inscrição, destacando a necessidade de criar um perfil de agente cultural na plataforma do Mapa Cultural do ES. [Fim da descrição]

No link a seguir pode-se acessar uma série de editais neste mesmo padrão, contemplando não só a Linguagem Simples como princípios de direito visual por meio de cuidados com a legibilidade,



layout, hierarquia e organização do conteúdo. Fonte: <https://secult.es.gov.br/editais-2022>

Do mesmo modo, a Linguagem Simples pode ser utilizada em livros de todas as idades, desde os infantis. A seguir, imagem do livro ‘O canto de Gil: o macaco bugio’.



Descrição da imagem: Imagem colorida de uma página do livro “O canto de Gil: o macaco bugio” na versão em Comunicação Alternativa. Ao centro ilustração de um macaco cantando para outros animais da floresta. A esquerda do macaco, texto impresso e com ícones para a comunicação alternativa diz: “Gil cantou para outros animais da floresta. Eles também não gostaram.” {Fim da descrição]

Este e outros livros em Linguagem Simples e Comunicação Alternativa podem ser encontrados para download gratuito no site do Grupo COM Acesso – Comunicação Acessível da UFRGS (<https://www.ufrgs.br/comacesso/publicacoes/>).



Enfim, são muitas as possibilidades de aplicação da Linguagem Simples. Resumidamente,

Tudo que pode ser comunicado, pode ser comunicado em linguagem simples, respeitando sempre o leitor e sendo desenvolvido segundo os parâmetros apresentados, tanto para a escrita quanto para a apresentação visual do material.

É muito mais fácil você convencer outra pessoa de algo quando você passou pela experiência antes, não é? Por isso que é tão importante que compartilhemos o que fazemos em relação ao tema, para convencer as outras pessoas da importância de usar Linguagem Simples em várias áreas de nossa atuação profissional. Portanto, treine, aprenda, divulgue.

Atividade de sistematização

1. Leia o texto, e siga os passos indicados anteriormente para reescrevê-lo utilizando a Linguagem Simples:

Orientações sobre a folha de 13º salário

O e-Social possui dois tipos de eventos periódicos de folha de pagamento: mensal (AAAA-MM) e de 13º salário (período de apuração anual – AAAA).



Ambas folhas serão informadas por meio do evento S-1200 respectivo no mês de dezembro.

A apuração da contribuição previdenciária e imposto de renda incidentes sobre o 13º salário será feita apenas na folha de 13º (anual). Nesse caso, o empregador deverá gerar a folha do 13º levando em consideração o adiantamento efetuado até o mês de novembro, conforme orientações contidas no Manual de Orientação do e-Social – MOS (ver item 30 do evento S-1200), e transmitir a DCTFWeb para geração da guia de recolhimento da contribuição previdenciária. Vale dizer, no mês de dezembro são geradas duas folhas pelo-e-Social: dezembro e 13º salário, ambas recepcionadas pela DCTFWeb, sendo que o contribuinte deverá transmiti-las de forma independente.

Já o FGTS tem tratamento diferente. Apesar de não existir uma competência “13” para o recolhimento do FGTS, as informações constantes na folha de 13º salário do e-Social serão utilizadas pela CAIXA para apuração do valor do depósito do FGTS. Ou seja, a CAIXA vai se valer dos dados constantes na folha do 13º salário do e-Social para a geração da guia de depósito para o Fundo de Garantia. Tais informações serão inseridas na guia da competência “dezembro”, juntamente com os valores da remuneração do próprio mês.

Ressalte-se que o FGTS, ao contrário da contribuição previdenciária e imposto de renda retido na



fonte, incide sobre a parcela do adiantamento do 13º salário no mês em que for paga. Por exemplo, um adiantamento feito em novembro terá incidência de FGTS, mas não de CP ou IRRF. Assim, o FGTS incidente sobre a folha do 13º salário o será apenas sobre a diferença entre o valor da gratificação natalina e a primeira parcela (no exemplo, o adiantamento feito em novembro).

Caso haja ajustes de 13º salário decorrentes do recebimento de remuneração variável (comissões sobre vendas, por exemplo), o complemento deverá ser pago até o dia 10 de janeiro e informado na folha mensal da respectiva competência (dezembro ou janeiro), em rubrica específica (natureza de rubrica 5005 – 13º salário complementar) previamente cadastrada no evento S-1010 com as incidências de 13º para codIncCP, codIncFGTS, e codIncIRRF.

Fonte: Apostila do curso Linguagem Simples no Setor Público. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6181/1/Apostila%20do%20curso%20Linguagem%20Simples%20no%20Setor%20Pu%CC%81blico.pdf> Acesso em: 08/03/2024.



1.1 Principais problemas encontrados que dificultam a compreensão:

4. Reescreva o texto usando a Linguagem Simples. Para tanto, reveja as etapas de simplificação de textos.



Referências

ACESSIBLE PORTUGAL. **Uma escrita simples para uma leitura fácil.**

Disponível em: <https://accessibleportugal.com/escrita-simples-leitura-facil/>

Acesso em 04 de junho de 2023.

BRASIL. **Manual de Redação da Presidência da República.** Disponível em:

[http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-](http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf)

[da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf](http://www4.planalto.gov.br/centrodeestudos/assuntos/manual-de-redacao-da-presidencia-da-republica/manual-de-redacao.pdf) Acesso em 04 de junho de 2023.

COMISSÃO EUROPEIA. **Redigir com Clareza.** Disponível em: [http://](http://publications.europa.eu/resource/cellar/725b7eb0-d92e-11e5-8fea-01aa-75ed71a1.0023.03/DOC_1)

[publications.europa.eu/resource/cellar/725b7eb0-d92e-11e5-8fea-01aa-](http://publications.europa.eu/resource/cellar/725b7eb0-d92e-11e5-8fea-01aa-75ed71a1.0023.03/DOC_1)

[75ed71a1.0023.03/DOC_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/725b7eb0-d92e-11e5-8fea-01aa-75ed71a1.0023.03/DOC_1) Acesso em 04 de junho de 2023.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Guia IRIS de Simplificação:**

Linguagem Simples e Direito Visual. IRIS – Laboratório de Inovação e Dados.

Disponível em: [https://irislab.ce.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Guia-](https://irislab.ce.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Guia-I%CC%81RIS-de-Simplificac%CC%A7a%CC%83o_-Linguagem-Simples-e-Direito-Visual.pdf)

[I%CC%81RIS-de-Simplificac%CC%A7a%CC%83o_-Linguagem-Simples-e-](https://irislab.ce.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Guia-I%CC%81RIS-de-Simplificac%CC%A7a%CC%83o_-Linguagem-Simples-e-Direito-Visual.pdf)

[Direito-Visual.pdf](https://irislab.ce.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Guia-I%CC%81RIS-de-Simplificac%CC%A7a%CC%83o_-Linguagem-Simples-e-Direito-Visual.pdf) Acesso em 05 de junho de 2023.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Controladoria e Ouvidoria Geral

do Estado do Paraná (CGE). Laboratório de Inovação e Dados do Governo

do Ceará (ÍRIS). **Cartilha como usar a linguagem simples: tornando as**

comunicações internas e com a sociedade mais fáceis de ler e entender.

Out. 2021. Disponível em: [https://www.google.com/url?q=https://www.cge.](https://www.google.com/url?q=https://www.cge.ce.gov.br/cartilha-como-usar-a-linguagem-simples/&sa=D&source=docs&us-t=1659101232045810&usg=AOvVaw3Skz-9L-nP2cRTgWoOnQ4I)

[ce.gov.br/cartilha-como-usar-a-linguagem-simples/&sa=D&source=docs&us-](https://www.google.com/url?q=https://www.cge.ce.gov.br/cartilha-como-usar-a-linguagem-simples/&sa=D&source=docs&us-t=1659101232045810&usg=AOvVaw3Skz-9L-nP2cRTgWoOnQ4I)

[t=1659101232045810&usg=AOvVaw3Skz-9L-nP2cRTgWoOnQ4I](https://www.google.com/url?q=https://www.cge.ce.gov.br/cartilha-como-usar-a-linguagem-simples/&sa=D&source=docs&us-t=1659101232045810&usg=AOvVaw3Skz-9L-nP2cRTgWoOnQ4I) . Acesso em: 28

jul. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Guia Linguagem Simples na**

Gestão Pública do LAB.MG – Laboratório de Inovação em Governo - Estado

de Minas Gerais (LAB.MG, 2021) Disponível em: [https://www.mg.gov.br/](https://www.mg.gov.br/system/files/media/planejamento/documento_detalhado/2022/gestao-governamental/guia_de_linguagem_simples.pdf)

[system/files/media/planejamento/documento_detalhado/2022/gestao-gover-](https://www.mg.gov.br/system/files/media/planejamento/documento_detalhado/2022/gestao-governamental/guia_de_linguagem_simples.pdf)

[namental/guia_de_linguagem_simples.pdf](https://www.mg.gov.br/system/files/media/planejamento/documento_detalhado/2022/gestao-governamental/guia_de_linguagem_simples.pdf) Acesso em 04 de junho de 2023.

OPM –U.S. Office of Personnel Management. **Plain Language.** Disponível

em: <https://www.opm.gov/information-management/plain-language/> Acesso

em 04 de junho de 2023.



PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Inovação e Tecnologia. **Apostila do curso Linguagem Simples no Setor Público.** Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6181/1/Apostila%20do%20curso%20Linguagem%20Simples%20no%20Setor%20Pu%CC%81blico.pdf> Acesso em 11 de junho de 2023.

SÃO PAULO (Cidade). (011)lab Laboratório de Inovação em Governo da Prefeitura de São Paulo. Programa Municipal de Linguagem Simples. **Apostila do curso: Linguagem Simples no Setor Público.** Julho, 2020. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6181> . Acesso em: 28 jul. 2022.

SOUSA, C. Literatura para todos. **Curso cultura e acessibilidade:** pesquisa, formação e produção. Porto Alegre, 2017.

TRENCH, Lucy. **A Ten Point Guide.** Gallery text at the V&A, 2018.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO GRANDE DO SUL - COMISSÃO DE INOVAÇÃO. **Guia de Linguagem Simples TJRS,** 2021. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/static/2022/07/Guia-de-Linguagem-Simples-TJRS.pdf> Acesso em 09 de junho de 2023.



MÓDULO DIDÁTICO 5

REFLEXÃO DA PRÁTICA ESCOLAR: POR UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA

Unidades de Aprendizagem:

- Por que se faz necessário lutar pela inclusão?
- Refletindo sobre as práticas: inclusão x exclusão
- Elaboração de uma proposta de trabalho visando à efetivação da inclusão escolar



Palavras da professora autora

Este módulo propõe, com base nos conhecimentos construídos nos demais módulos, suscitar uma reflexão sobre práticas pedagógicas, buscando elucidar aspectos relativos à inclusão e à exclusão que ocorrem no contexto escolar dos participantes. Tal reflexão deverá culminar com a elaboração e estruturação do esboço de uma proposta de trabalho que contemple os diversos aspectos estudados, envolvendo elementos inerentes ao trabalho pedagógico que ocorre nas salas de aula e, também, no âmbito da escola, visando à efetivação da educação inclusiva.

Para uma melhor organização do trabalho, este módulo está estruturado em três unidades:

Unidade 1: Por que se faz necessário lutar pela inclusão? –

Contempla situações e simulações relativas a práticas pedagógicas por meio das quais os participantes serão levados a uma reflexão sobre atitudes, valores e posturas que, muitas vezes, imobilizam as ações dos professores e demais profissionais da educação frente a alunos com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação ou com outras necessidades específicas. Aborda, ainda, uma importante discussão sobre as principais formas de compreensão científica relativa ao fenômeno da deficiência, contemplando aspectos que podem favorecer a intervenção educacional com vistas à aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência, bem como elementos que não contribuem para esses processos.

Unidade 2: Refletindo sobre as práticas: inclusão x exclusão

– Propõe situações identificadas mediante pesquisa para análise, por meio das quais os participantes estabelecerão relações com



fatos do cotidiano vivenciados no contexto escolar. Nessa unidade, busca-se possibilitar a elaboração de um diagnóstico da instituição escolar, no que concerne ao desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas ou excludentes.

Unidade 3: Elaboração de uma proposta de trabalho visando à efetivação da inclusão escolar – Considerando a importância da criatividade no sentido de favorecer o desenvolvimento de uma postura ativa pelos participantes, condição indispensável para o alcance de mudanças, esta unidade prevê a elaboração de um plano de ação a ser implementado na instituição. Tal proposição busca uma relação mais próxima e sistemática entre a teoria discutida e as práticas executadas, em que os temas estudados serão articulados com a realidade escolar, na qual os professores cursistas desenvolvem suas atividades profissionais.

Ementa do Módulo: Análise das práticas de inclusão e exclusão no contexto escolar dos cursistas e sistematização de proposições que possam provocar mudanças em tal contexto. Relatório final de curso.



POR QUE SE FAZ NECESSÁRIO LUTAR PELA INCLUSÃO?

Atividade desencadeadora

1. Dinâmica: “Critérios para aceitação social”

O coordenador pedirá que um número de seis a oito participantes se ausente do local em que se realiza o encontro. Em seguida, dividirá os demais cursistas em, pelo menos, quatro grupos. Após a saída dos participantes voluntários, as demais pessoas ficarão de pé nos seus respectivos grupos, organizadas em círculos e escolherão, coletivamente, um critério a ser utilizado como condição para aceitação das pessoas que estarão ausentes, as quais retornarão e tentarão se inserir em algum grupo (os critérios podem ser diversos, tais como: usar óculos, ter cabelos pretos, estar usando saia. É importante que um dos grupos escolha um critério que possa acolher qualquer pessoa, como, por exemplo, ser gente). Escolhidos os critérios, os ausentes são chamados e orientados a tentar se incluir em um dos grupos, podendo fazer várias tentativas no mesmo grupo e/ou em grupos diferentes. É possível que algumas pessoas não consigam ser incluídas em nenhum grupo.



Após esse momento de busca de inserção pelos participantes nos grupos, faz-se um grande círculo para a socialização da dinâmica.

1.1 Momento de socialização da experiência

Neste momento, o coordenador do encontro explicará o motivo pelo qual algumas pessoas não foram aceitas em determinado grupo e foram aceitas em outro, ressaltando os critérios escolhidos. Em seguida, pedirá que algumas pessoas relatem as sensações que experimentaram ao participar daquela dinâmica. É importante ouvir o relato de quem foi aceito pelo grupo, sem ressalvas, e, também, de quem encontrou dificuldades de se inserir, passando pela experiência de exclusão.

Pense e discuta a respeito de:

- os critérios que a escola costuma eleger, às vezes inconscientemente, para a seleção dos alunos que a integram;
- em quais momentos do processo pedagógico esses critérios se fazem mais presentes;
- o que é possível fazer para reverter a utilização de critérios excludentes pela escola.

2. Leitura e discussão do texto “Carta a uma menina”. Faça uma leitura individual atenta do texto e, em seguida, estabeleça relações entre ele e a realidade da escola em que atua, a partir das questões situadas ao final do texto.



Carta a uma menina¹

Querida Mirian,

Escrevo-te esta carta para contar-te uma coisa que, ainda que hoje possa parecer mentira, aconteceu há alguns anos, mais ou menos os que tens. Não sei se compreenderás minha intenção, mas te asseguro que vou me sentir muito melhor depois de te haver contado.

Mirian, sou professora, como sabes. Um dia, cheia de ilusões, pensei que as crianças deveriam ser, antes de tudo, felizes e que um colégio com certas características poderia conseguir tal objetivo. Pus mãos à obra e abri este colégio.

Tinha um jardim espaçoso e muros altos de pedras onde as crianças iam procurar lagartixas e caracóis para formar “granjas”. Teus irmãos mais velhos vieram para este colégio. Certo dia tua mãe comunicou-me, com grande esperança, que esperava outro filho. Alegrei-me muito, pois sou dessas pessoas que pensam que um filho é uma bênção de Deus.

Porém, minha alegria não durou muito. Pouco depois, após alguns exames médicos, tua mãe comunicou-me que iria ter “uma criança com problemas”. Fiquei tão triste com isso que, quando nasceste, arranjei mil desculpas para adiar o momento de te conhecer. Tua mãe, a quem muito estimo e admiro profundamente,

• • • • •

1 Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Deficiência no contexto escolar. Brasil: MEC/SEESP, 2000.



contava-me de teus progressos e retrocessos, sobretudo de saúde. Ela estava sempre alegre, feliz contigo, totalmente entregue a seu trabalho de estimulação precoce, e a teus cuidados.

Um dia, chamou-me ao telefone. Queria falar comigo sobre ti. E aqui começa minha verdadeira confissão, Mirian. Senti terror. Sabia o que tua mãe ia pedir-me. Nunca antes tinha tido no colégio uma criança portadora de síndrome de Down. Desconhecia tudo sobre essa condição. Pensava, pessimista, que uma criança “mongólica”² era impossível de ser integrada num grupo de crianças sem deficiência.

Receei a reação das outras crianças. Temi, ainda, que a encarregada da classe maternal te repelisse. Tive medo de tantas coisas! Acreditei, Mirian, que eras incapaz de fazer algo por ti mesma, que eras um ser inútil e desagradável que as outras pessoas iriam excluir. Repito que desconhecia completamente tudo sobre as características de uma criança trissômica.

Eu havia feito, muito tempo antes, integração de crianças com deficiências físicas, mas... com Síndrome de Down! Como eu estava enganada! Quanto aprendi desde o dia que chegaste à classe maternal! A primeira coisa que descobri foi tua grande timidez.

Observava-te com frequência, cheia de curiosidade, analisava tuas reações, esperando encontrar coisas estranhas. Via que as outras crianças, depois da

2 Termo pejorativo, utilizado por muito tempo para fazer referência a pessoas com síndrome de Down.



curiosidade inicial e das perguntas de costume (“por que Mirian tem o rosto tão estranho?”), tinham deixado de preocupar-se contigo.

Nieves, a professora, aceitou-te com todo afeto, como uma criança que necessitava um pouco mais dela e não poupou dedicação. Dentro de pouco tempo, brincavas no pátio como todos, te aproximavas para saudar, como todos faziam, os papais que vinham buscar alguns companheiros teus. Os pais das outras crianças te acariciavam e ninguém mostrou inconformidade ou estranheza por tua presença no colégio.

Hoje, Mirian, cresceste. És aluna do quarto ano do ensino fundamental. Estás na classe da senhorita Dorita. Quando perdeste, ontem, o ônibus do colégio e te chamaram pelo alto-falante para que subisses a fim de falar com tua mãe ao telefone, eu estava ali. Alfonsa, que brincava perto de mim, com um grupo de colegas, disse alto:

– Estão chamando Mirian. Ela é da minha classe. Quer que eu vá chamá-la? Não foi preciso porque vinhas correndo com a blusa saindo da calça e dizias: – Maria Tereza, estou subindo para atender ao telefone, pois estão me chamando.

– Corre! Disse eu em silêncio. Logo deixaste de lado o telefone e te sentaste junto a mim, no banco de cimento, muito otimista:

– Papai vem me buscar para levar-me a um restaurante. Agarraste meu braço e apoiaste nele tua cabeça



despenteada. Sentia tuas carícias como prêmio imerecido. Eu que um dia senti terror de admitir-te no colégio...

Como é horrível a ignorância! Nunca imaginei que teus afagos fossem tão doces, tua presença tão adorável. Nunca poderia crer que ao ver, hoje, a ti, a Ana, a Cristina e a David, tão felizes, tão normais, tão pessoais, cada um de vós tão diferentes um do outro nunca poderia acreditar que iria receber tanto por tão pouco que fiz. Como vês, Mirian, tinha que contar isto.

Agora me sinto melhor, pois sei que em teu coração não há lugar para o rancor. Descobri, graças a ti e a outras crianças com tuas características, que uma criança com síndrome de Down é simplesmente uma criança. Só isso: uma criança maravilhosa e gratificante.

Obrigada. Despede-se com um beijo,
Maria Tereza

Questões para refletir e socializar³

1. Tomando por base a experiência de Maria Tereza, descreva, honestamente, como você tem se posicionado, mediante a

• • • • •

3 Essa reflexão tem o propósito de abordar elementos relacionados à dimensão individual dos participantes. Posteriormente, propõe-se atividades em que serão contemplados elementos referentes à dimensão social e coletiva da instituição.



possibilidade de trabalhar pedagogicamente com alunos que têm alguma deficiência?

2. Pense e escreva um breve texto, respondendo à expressão: “Eu desenvolveria uma prática mais inclusiva se ...”

Socialização das respostas – É importante que você faça um relato escrito para que os aspectos situados possam ser rediscutidos ou utilizados como instrumento de reflexão pessoal e coletiva nas instituições em que trabalha. Esses dados também são relevantes para a elaboração do plano de ação, proposto neste módulo.

Por que falar de inclusão?

Para uma melhor compreensão do fenômeno da **inclusão**, é importante explicitar o movimento que vem sendo desenvolvido nas últimas décadas em sua defesa, contrapondo-se ao fenômeno da **exclusão** que, conforme abordado em módulos anteriores, acompanhou a história humana e ainda se faz presente, na atualidade.

Quando falamos em inclusão, geralmente, referimo-nos a pessoas ou grupos de pessoas que, de alguma forma, estão sendo excluídas de determinada atividade da vida social. A necessidade e a busca pela inclusão, portanto, pressupõem a existência da exclusão.

Segundo Tunes (2003), somos uma sociedade excludente, pois existem diversas formas de exclusão, seja nos relacionamentos, no trabalho, na distribuição de bens, no acesso à educação e em vários segmentos da vida social.

O desemprego, por exemplo, é uma forma bastante clara de exclusão e atinge um número elevado de pessoas. Excluímos os nossos alunos quando estruturamos um modelo escolar homogêneo,



com atividades e formas de avaliação unificadas, desconsiderando a singularidade dos alunos e, portanto, a necessidade da oferta de uma proposta pedagógica com diferentes possibilidades e opções.

Tal diversificação diz respeito à consideração das diferentes necessidades dos alunos, desde o planejamento, passando pelas opções metodológicas, atividades propostas, formas de organização na classe, bem como pelo modo como se avaliam os alunos e a forma de organização do trabalho docente. Reconhecidamente, algumas propostas de avaliação têm sido um elemento do processo educativo responsável pela exclusão de um número significativo de estudantes em seu processo de escolarização.

Ressaltamos, portanto, a força e o alcance excludente de nossa sociedade, e que, de um jeito ou de outro, a maioria das pessoas enfrenta o fenômeno da exclusão, em algum momento da sua vida. Contudo, não há como negar que alguns grupos são mais excluídos, dentre os quais destacamos os pobres, os negros e as pessoas com diferenças acentuadas, como aquelas que têm algum tipo de deficiência ou transtorno em seu desenvolvimento.

Precisamos falar de inclusão escolar de pessoas com deficiência exatamente porque elas estão excluídas do processo de escolarização. A crescente luta pela inclusão tem possibilitado um aumento considerável no número de matrículas desses educandos nas escolas regulares, cabendo, portanto, a continuidade da luta para garantir a sua permanência e a participação efetiva no processo educativo, com reais chances de aprendizagem e desenvolvimento.

Percebemos que as pessoas excluídas da escola são exatamente aquelas que mais precisam dela, uma vez que a intervenção educativa é fundamental para o desenvolvimento de todas as pessoas, independentemente de suas características e singularidades. A inclusão ou exclusão de pessoas com deficiência nas escolas tem



uma íntima relação com as concepções presentes nos educadores e nas crenças que permeiam o espaço escolar. Nesse sentido, os conhecimentos advindos das ciências constituem um referencial significativo para nortear as práticas educacionais. Além desses conhecimentos, as opções éticas assumem importância ímpar nesse processo.

Com base em tais considerações, elegemos o texto a seguir para fundamentar uma melhor compreensão em relação à deficiência e às diferentes posturas a ela relacionadas, pela importância que essa discussão assume na construção de práticas educacionais inclusivas.

Texto complementar

A Ciência e as posições dos cientistas⁴

Elizabeth Tunes

Em geral, as pessoas costumam pensar que a Ciência congrega um grupo homogêneo de pessoas – os cientistas –, no que diz respeito à maneira como concebem um determinado fenômeno. Todavia, um olhar mais acurado no interior dessa atividade de homens mostra-nos que há uma grande diversidade de posições teóricas, de concepções e crenças a respeito da vida, do homem e do mundo. Mostra-nos também que essas variadas visões refletem-se

• • • • •

4 Fonte: Tunes, Elizabeth. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 07-10, jan./jun., 2003.



e imbricam-se na maneira de os cientistas interpretarem os fatos com que trabalham.

Grosso modo, podemos dividir os cientistas e estudiosos do desenvolvimento⁵ intelectual de crianças que apresentam uma anomalia ou uma disfunção biológica em dois grandes grupos: os que *acreditam* que uma anomalia biológica tem uma *repercussão direta* sobre o desenvolvimento das funções intelectuais e os que *acreditam* que ela tem uma *repercussão apenas indireta* sobre o desenvolvimento das funções intelectuais.

Dizemos “acreditam” porque não há prova cabal de que uma das duas posições é a única cientificamente correta⁶.

No primeiro grupo, estão os cientistas e estudiosos que acreditam que o desenvolvimento intelectual é biologicamente condicionado e tem fortes bases congênitas e hereditárias. Daí por que se costuma dizer que eles manifestam uma visão naturalista do desenvolvimento (vide Yaroshevsky, 1983; Tunes, 2002). Como decorrência de sua crença primeira, em seus estudos e pesquisas, procuram demonstrar que uma disfunção ou anomalia no aparelho biológico do organismo acarreta, automaticamente, um distúrbio no processo de desenvolvimento intelectual.

No segundo grupo, estão os cientistas e estudiosos que acreditam que o desenvolvimento intelectual é culturalmente condicionado e tem fortes bases sociais. Sobre esses cientistas, costuma-se dizer que têm uma visão social do desenvolvimento

• • • • •

5 Ressaltamos que, em uma perspectiva histórico-cultural, é mais adequado fazermos referência ao **desenvolvimento integral do sujeito**, visto que esse é um processo dinâmico e inter-relacionado, não devendo ser compreendido de modo fragmentado.

6 Consideramos pertinente ressaltar que as proposições científicas são uma possibilidade de explicação para determinado fenômeno, não devendo ser tomadas como verdade absoluta e inquestionável. Tal compreensão permite o próprio avanço da Ciência.



(vide Borges, 2002). Também em decorrência de suas crenças, em seus estudos e pesquisas, procuram demonstrar que uma anomalia no aparelho biológico da pessoa cria possibilidades de diferentes processos de desenvolvimento intelectual, dependendo do impacto desta no ambiente social de desenvolvimento.

Num passado relativamente recente, cientistas do grupo naturalista chegaram a defender que as pessoas com deficiência⁷ constituiriam uma raça específica ou uma espécie degenerada (Gould, 1991). O defeito seria, assim, um produto do acaso, uma espécie de erro da natureza. A palavra mongolismo, que já foi usada em referência à síndrome de Down, não tem outra origem senão essa. Hoje, embora ainda presente em nossa sociedade, essa ideia acerca das pessoas com deficiência como espécie degenerada não é tão comum. Mas ainda existem cientistas que acreditam que uma anomalia biológica atrapalha ou impede o curso *natural* do desenvolvimento intelectual. Por isso, pensam que se deve buscar os meios biológicos de combatê-la ou eliminá-la. O defeito é visto, pois, como uma *barreira, um obstáculo* ao processo natural de desenvolvimento intelectual.

Já entre os cientistas que compartilham uma visão social do desenvolvimento intelectual, a anomalia biológica é tida apenas como uma manifestação da diversidade da espécie humana. Logo, as pessoas com deficiência não constituem um grupo da espécie distinta do *Homo sapiens sapiens*. Para esses cientistas, o distúrbio não cria, diretamente, uma deficiência, mas apenas indiretamente, dependendo do impacto que tem sobre o ambiente

• • • • •

7 O texto traz em sua versão original a expressão “pessoas deficientes”. Ao fazermos a transcrição para este documento, optamos por substituí-la pelo termo “pessoa com deficiência” em conformidade com a literatura especializada na área (Cf. SASSAKI, 2003).



social de desenvolvimento. Por exemplo, hoje, a ambliopia, um defeito de visão que consiste na ausência de visão em um dos olhos, passa-nos despercebida. Há muitas pessoas que apresentam esse defeito e não são consideradas como tendo deficiência visual. Isso se deve ao fato de, apesar de não se ter como corrigi-lo, as pessoas que o apresentam conseguirem realizar as atividades comuns que se espera que realizem.

As restrições a essas pessoas são, na verdade, muito pequenas e incidem sobre atividades que não são as mais valorizadas socialmente. Todavia, se pensarmos em um passado bastante remoto, em que a caça era uma atividade muito importante, certamente haveria algum estranhamento em relação a essas pessoas, já que a deficiência na visão de profundidade poderia causar-lhes um imenso obstáculo para a realização da atividade de caçar.

Assim, é na relação anomalia biológica *versus* sociedade que devemos buscar a compreensão do fenômeno da deficiência. Isso quer dizer que uma pessoa com um distúrbio biológico não é, necessariamente, uma pessoa com deficiência. A denominação deficiência decorre do impacto que esse distúrbio tem em seu ambiente social. Logo, a deficiência não é uma propriedade da pessoa que apresenta uma anomalia biológica. Uma mesma anomalia biológica gera impactos sociais diferentes, dependendo do momento histórico em que acontece, e, assim, pode ou não ser associada a uma deficiência na realização de alguma atividade. Além disso, e exatamente pelo seu impacto social, a pessoa que a tem envolve-se intensa e ativamente na busca de formas de contornar o seu impacto.

Ela busca meios alternativos para realizar a atividade; ela cria caminhos que lhe permitem contornar as dificuldades impostas pela disfunção na realização da atividade, ou seja, a existência de



um distúrbio ou disfunção com forte impacto social propicia a emergência de processos altamente criativos de desenvolvimento intelectual (Vygotsky, 1993). Por isso, os cientistas que manifestam a visão socialista acreditam que devem ser buscados *os meios sociais de aproveitamento do potencial criativo das pessoas que apresentam uma disfunção biológica*. Então, a anomalia é um desafio que se apresenta à pessoa que a manifesta e às pessoas que participam da sua educação.

Em vista do que foi exposto, podemos dizer que uma das diferenças fundamentais entre os cientistas naturalistas e os socialistas diz respeito, portanto, ao modo como concebem as diferenças na constituição biológica das pessoas. Vista como uma barreira socialmente intransponível, a disfunção biológica desencadeia a exclusão, em princípio, enquanto se aguardam as descobertas científicas que permitem atuar biologicamente sobre aquela anomalia. Mas, enquanto se aguarda, amplifica-se o potencial desta como barreira, uma vez que a própria exclusão desencadeia a constituição de outras barreiras ao desenvolvimento intelectual, num processo contínuo. *Cria-se, assim, uma deficiência*.

Todavia, visto como um desafio, o distúrbio impulsiona-nos à ação. Ele impele-nos a investigar e identificar as formas sociais de atuar sobre ele, isto é, as formas sociais de contornar as dificuldades que impõe, amplificando o seu potencial criador. Essa busca implica de imediato a não exclusão da pessoa que apresenta uma anomalia das atividades que valorizamos socialmente. De outro modo, não teremos como descobrir as formas de contornar as dificuldades que ela impõe, na realização daquela atividade. Logo, as barreiras secundárias ao desenvolvimento intelectual, criadas pela exclusão, não se farão sentir.



Falamos de inclusão porque, vendo a diferença de constituição biológica como uma barreira socialmente intransponível, realizamos práticas sociais de exclusão. Mas hoje mesmo podemos instituir novas práticas sociais. Basta não excluir e aceitar a diferença biológica como um desafio a ser socialmente enfrentado e vencido. Trata-se, pois, de uma opção: a de promover socialmente a pessoa biologicamente diferente, não a apartando de nós, respeitando, portanto, a sua condição de ser humano entre seres humanos. Assim, o campo ético do movimento da inclusão é demarcado pela afirmação ou negação do Outro, aceito na sua singularidade, respeitado na diferença que o faz único entre todos os seres.

Para refletir e debater

1. O que você entende por “deficiência socialmente construída”?
2. Que opções pedagógicas possibilitam acentuar o déficit biológico de uma criança, na escola?
3. Na sua opinião, de que modo a escola pode interferir para minimizar tal déficit, evitando que a deficiência secundária se instale na pessoa?

Para saber mais

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman



de. (Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, p. 93-120.

MITJÁNS Martínez, Albertina. Educação Inclusiva: desafios para a escola. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (Org.). **Educação como espaço de cultura**. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2007, p. 197-207.



REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS: INCLUSÃO X EXCLUSÃO

Conforme foi abordado na Unidade 1, o desenvolvimento de práticas educacionais tem uma estreita relação com as crenças, concepções, valores e opções configurados nos educadores.

Observa-se que se tornou comum a denúncia, por parte destes – sejam professores, gestores, coordenadores pedagógicos ou mesmo técnicos que atuam nas escolas –, de que não se sentem preparados para trabalhar em uma perspectiva inclusiva, especialmente quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência. Na compreensão de Tunes (2003, p. 11), de fato, não estamos preparados e, por isso, essa tarefa se traduz como um desafio. “É desafio exatamente porque não sabemos como fazer. Temos que investigar, buscar, descobrir. Mas a questão a ser feita não é se *estamos* ou não preparados para isso. A pergunta é outra: *queremos* aceitar o desafio?”

A aceitação é uma opção que nos mobiliza, sem a qual os conhecimentos e informações a que temos acesso não se materializam nas nossas práticas. Na sequência, serão apresentadas duas situações por nós identificadas durante uma pesquisa realizada numa escola pública regular. Elas serão utilizadas como instrumento de reflexão individual e coletiva.



Situações para análise

Primeiro caso

Vitória era surda, estava matriculada em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública regular. A aluna conhecia Libras e estudava há dois anos com a mesma professora. Essa última era muito comprometida com o seu trabalho e, no momento da pesquisa, já havia adquirido noções básicas de Libras, o que lhe possibilitava estabelecer alguma comunicação com Vitória.

Muitos colegas da sala conheciam a datilologia (ensinada pela professora) e, também, colaboravam para que Vitória realizasse suas atividades escolares. Vitória tinha um bom relacionamento com os colegas, tanto na sala de aula quanto nos demais espaços da escola. Em uma das aulas observadas, a professora trouxe um dominó, que ela mesma construiu, com a finalidade de avaliar a habilidade de leitura de Vitória, constituindo uma das estratégias desenvolvidas para ajudá-la em seu processo de escolarização. Não havia intérprete na escola.

Segundo caso

Marina não apresenta nenhum tipo de deficiência. Também era aluna do 5º ano do ensino fundamental. Em uma aula, sua professora realizava um exercício com toda a turma. Para tal, copiou as questões no



quadro e explicou oralmente. Enquanto os demais colegas tentavam responder às questões propostas, Marina, que copiara o exercício do quadro, não estava respondendo à atividade e permanecia nitidamente dispersa, rabiscando em outra folha. Perguntada por qual motivo ela não estava fazendo a tarefa, já que o tempo designado pela professora estava próximo de se esgotar, ela respondeu timidamente: – É que eu não sei ler. Essa situação era conhecida pela professora, entretanto, ela não fazia uma intervenção sistemática visando a superação daquele quadro. Uma das justificativas para tal consistia no fato de que o processo de alfabetização é tarefa delegada aos professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental e ela tinha outros conteúdos para dar conta naquela etapa.

Para refletir e socializar

1. Como você analisa cada situação, considerando a perspectiva da inclusão? As alunas estão sendo incluídas? Por quê?
2. Considerando a função que você exerce na escola, como procederia em cada caso, visando a contribuir para a efetiva inclusão das alunas?



3. Descreva uma situação envolvendo alunos, vivenciada no seu contexto de atuação profissional que, na sua percepção, pode ser considerada um caso em que houve exclusão.

Elaboração coletiva de um diagnóstico da atuação da escola em uma dimensão inclusiva/excludente

Em atividade anterior, foram ressaltados elementos individuais que se apresentam como obstáculos ao processo de inclusão. Nesta atividade, serão abordados elementos mais relacionados à escola na sua totalidade. Para realizá-la, deverão ser disponibilizadas folhas de papel sulfite ou outra semelhante em quantidade suficiente para a indicação dos pontos fortes e fracos da escola em relação à sua atuação em uma perspectiva inclusiva. Cada ponto deverá ser escrito em separado para posterior categorização.

A aceitação do desafio inerente à inclusão escolar e, de modo mais específico, à inclusão de alunos que apresentam necessidades mais acentuadas em seu processo de escolarização, pode se traduzir na observância de alguns princípios importantes, que pontuaremos na sequência. Esses princípios foram extraídos das proposições de Vigotsky (1995), decorrentes do seu tratado sobre a defectologia, dentre os quais destacamos os seguintes:

- é importante lembrar que, educamos não uma criança deficiente, mas antes de tudo, uma criança;



- o trabalho deve ser orientado para a criação de instrumentos psicológicos especiais que focalizem as suas funções intactas e suas forças residuais;
- orientar o trabalho com a finalidade de propiciar o alcance de formas culturais de pensamento valorizadas pela sociedade, em oposição a uma visão minimalista da educação das pessoas com constituição biológica diferente;
- deslocar o foco das limitações e centrá-lo nas potencialidades;
- adotar a premissa de que a educação da pessoa biologicamente diferente precisa orientar-se para a participação ativa desta na vida coletiva;
- tratar a diferença biológica como desafio a ser enfrentado, superando ou contornando as dificuldades que impõe para a realização de atividades, criando meios especiais para que a pessoa atinja as mesmas metas educacionais definidas para as pessoas que não apresentam essas características;
- buscar as condições que maximizem o sucesso e minimizem o fracasso, o que requer a investigação e a exploração das características positivas da pessoa, isto é, o que ela possui, ao invés das negativas, isto é, o que lhe falta;
- operar com metas de desenvolvimento das funções psicológicas complexas, rejeitando meios estritamente concretos e grafovisuais;
- proporcionar à pessoa com constituição biológica distinta da comum a oportunidade de acesso ao pensamento formal,



abrindo-lhe possibilidades de operar numa esfera não concreta e visando ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva em relação a toda a sua vida futura.

Tomando por base os princípios anteriormente situados e os demais conhecimentos construídos ao longo do curso, pense sobre os pontos fortes da escola no que concerne à sua atuação em uma perspectiva inclusiva. Pense, também, nos pontos fracos dessa atuação, que poderiam ser caracterizados como excludentes. É importante atentar para os aspectos trabalhados ao longo do curso como elementos a serem considerados na elaboração desse diagnóstico.

Assim, devem ser alvo de reflexão, os próprios fundamentos da Educação Inclusiva, como eles se materializam ou não nas práticas da escola; de que forma se têm efetivado ou não as políticas educacionais inclusivas, os aspectos relativos à formação continuada em serviço e ao uso de Tecnologias Assistivas; a estruturação e a adequação do currículo, bem como as estratégias para o atendimento educacional a alunos com deficiência e outras⁸ necessidades especiais.

Agora, professor (a) pense a partir dos seguintes indutores:

1. A escola em que atuo ainda não pode ser considerada inclusiva por que...

• • • • •

8 Consideramos importante ressaltar que, embora a Educação Inclusiva seja compreendida por muitos como a provisão de meios que tornem possível a inclusão de alunos com deficiência, em muitos casos é preciso atentar para que os alunos que não têm deficiência também sejam efetivamente incluídos.



2. Podemos dizer que temos avançado na perspectiva de uma prática educacional inclusiva pelos seguintes aspectos...

Cada ponto positivo ou negativo que encontrar deverá ser anotado, de modo separado. Após a realização da atividade, relacionar os aspectos positivos e os negativos apontados pelo grupo, de modo a categorizá-los. Para a categorização do diagnóstico⁹, sugerimos a utilização dos seguintes quadros¹⁰:

ATENÇÃO! Esse trabalho será tomado como base para a estruturação do esboço de um plano de ação, a ser desenvolvido na próxima unidade.

• • • • •

9 Organize o diagnóstico realizado em categorias.

10 Depois de organizados, sugerimos a reprodução dos quadros por parte do coordenador para serem distribuídos entre os participantes e utilizados no segundo encontro.



PONTOS POSITIVOS INDICADOS		
Número de ordem	Categorias apontadas	Incidência ¹¹
01	Aceitação da matrícula de todos os alunos, indistintamente.	06
PONTOS NEGATIVOS INDICADOS		
Número de ordem	Categorias apontadas	Incidência
01	Falta de estudos coletivos no contexto escolar para abordar aspectos relativos à inclusão.	09

OBS: Exemplos meramente ilustrativos. Descrição: Tabela com pontos positivos e negativos. Pontos positivos indicados.

• • • • •

11 Número de participantes que indicou a referida categoria.



Número de ordem: 1; categorias apontadas: aceitação da matrícula de todos os alunos, indistintamente; incidência: 06

Sete linhas em branco para serem preenchidas.

Pontos negativos indicados.

Número de ordem: 1; categorias apontadas: Falta de estudos coletivos no contexto escolar para abordar aspectos relativos à inclusão; incidência: 9

Sete linhas em branco para serem preenchidas.

Atividade vivencial

1. Leia o caso real de Emília, relatado pelo psicólogo Jairo Werner. A história nos serve de exemplo sobre como as interações sociais e uma adequada intervenção trazem contribuições fundamentais para o desenvolvimento de uma pessoa. Em seguida, desenvolva a atividade solicitada. Não se esqueça de trazê-la no próximo encontro!

A história de Emília

Emília nasceu de parto normal, com peso um pouco abaixo do adequado para a idade gestacional. Nos primeiros meses de vida, ela teve várias e curtas hospitalizações, por desidratação.

Aos seis meses de vida, foi hospitalizada mais uma vez – por desidratação e desnutrição. Em função das precárias condições sociais e econômicas da família, a equipe de saúde do hospital achou melhor ela ficar internada por um tempo mais prolongado. Esse tempo



foi se estendendo e Emília acabou ficando internada até completar quatro anos e meio de idade.

Durante esses quatro anos de internação hospitalar, Emília teve acesso à alimentação e a cuidados de saúde e higiene. Faltaram, entretanto, oportunidades adequadas de convivência social e afetiva.

Aos quatro anos e meio, Emília teve alta e foi entregue à mãe como deficiente. A equipe de saúde disse à mãe de Emília que ela jamaisalaria ou andaria.

A mãe de Emília acreditou, então, que não havia mais nada a fazer com a menina. Tinha que se conformar que a filha era uma incapaz, um fardo. Emília, assim, passava a maior parte de sua vida em casa, numa esteira, recebendo apenas comida e cuidados.

Aos dezessete anos, Emília media apenas 97 centímetros, não se comunicava nem por palavras nem por gestos, não andava.

Nessa época, a mãe de Emília voltou a procurar um hospital, dessa vez o Hospital Universitário Antônio Pedro, por causa de uma ferida na perna da filha (erisipela bolhosa – tipo de infecção causada pela bactéria estreptococcus).

Nesse hospital, após ter sido feito tratamento para a infecção na perna, Emília permaneceu internada por um ano para que fossem feitos estudos a respeito do seu nanismo (pequeno tamanho) e atraso global no desenvolvimento (motor, intelectual, linguístico etc.).



Enquanto se estudava o problema, foi desenvolvido um programa com o objetivo de proporcionar-lhe maiores oportunidades de interação social.

Em menos de um ano, ocorreu uma grande transformação em Emília: andava e já se expressava através da fala. Cresceu de 97 para 120 centímetros, sem uso de qualquer tipo de medicação para o crescimento.

Chegou-se à conclusão de que os fatores hormonais relacionados ao crescimento haviam ficado bloqueados todos aqueles anos, possivelmente devido a inadequadas relações socioafetivas mantidas com Emília, desde a época de sua internação aos seis meses de idade. Foi constatado que ela podia produzir os hormônios, mas para tanto, faltara a interação social.

(Werner, 2005, p. 30-31).

Pelo exposto, constata-se que o isolamento social ou mesmo a presença física de uma criança na escola, sem as devidas intervenções pedagógicas por parte dos educadores, diminui as suas chances de alcançar significativos níveis de desenvolvimento. Esse caso nos leva a refletir, também, sobre o peso que se costuma atribuir ao diagnóstico apresentado por profissionais de outras áreas, que funcionam, via de regra, como obstáculo ao trabalho educacional no interior das instituições de ensino.

Agora é com você, professor (a):

Tomando por base o caso de Emília, realize uma investigação buscando identificar um aluno (com ou sem deficiência), cujo



processo de escolarização não seja bem-sucedido. Pesquise fatores relacionados ao contexto familiar, formas de convívio social e afetivo, processo de escolarização, elementos do processo pedagógico desenvolvido na sala de aula e o sistema de comunicação existente na família e na escola em que ele estuda.

Em seguida, faça um relato sobre o caso, estruturado em três partes:

1º Caracterização do aluno (idade, dados pessoais, estrutura familiar, série/ano que estuda, dados inerentes à escola, dificuldade apresentada, dentre outros).

2º Breve análise, estabelecendo relações entre a realidade vivenciada pelo aluno, os dados produzidos durante a investigação e seu insucesso no processo de escolarização, buscando compreender possíveis razões que expliquem o fracasso escolar e, portanto, a sua não inclusão.

3º Algumas considerações e indicações pessoais sobre o caso e sugestões de estratégias que possam modificar a realidade investigada.



UNIDADE III – 1º MOMENTO

ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE TRABALHO VISANDO À EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Atividade desencadeadora

3.1 Leitura e reflexão do texto “O vestido azul”¹²:

• • • • •

12 Disponível em: <https://www.contandohistorias.com.br/historias/2006113.php>. Acesso em: 8/8/2023.



Figura 3 – Vestido azul



Fonte: <https://www.freepng.es/hd-png/blue-dress.html> Acesso em: 8/8/2023

Descrição da imagem: ilustração em um fundo quadriculado, do croqui de um vestido azul em manequim com sapatos azuis ao lado. [Fim da descrição]

O vestido azul

Num bairro pobre de uma cidade distante, morava uma garotinha muito bonita. Ela frequentava a escola local. Sua mãe não tinha muito cuidado, e a criança quase sempre se apresentava suja. Suas roupas eram muito velhas e maltratadas. O professor ficou comovido com a situação da menina e pensou: – como é que uma menina tão bonita pode vir para a escola tão mal-arrumada?



Separou algum dinheiro do seu salário e resolveu lhe comprar um vestido novo. Ela ficou linda no vestido azul. Quando a mãe viu a filha naquele lindo vestido azul, sentiu que era lamentável que sua filha, vestindo aquele traje novo, fosse tão suja para a escola. Por isso, passou a lhe dar banho todos os dias, pentear seus cabelos, cortar suas unhas.

Quando acabou a semana, o pai falou: – mulher, você não acha uma vergonha que nossa filha, sendo tão bonita e bem-arrumada, more em um lugar como este, caindo aos pedaços? Que tal você ajeitar a casa? Nas horas vagas, eu vou dar uma pintada nas paredes, consertar a cerca e plantar um jardim. Logo mais a casa se destacava na pequena vila pela beleza das flores que enchiam o jardim, e o cuidado em todos os detalhes.

Os vizinhos ficaram envergonhados por morar em barracos feios e resolveram, também, arrumar as suas casas, plantar flores, usar pintura e criatividade. Em pouco tempo, o bairro estava todo transformado.

Um homem que acompanhava os esforços e as lutas daquela gente pensou que eles bem mereciam um auxílio das autoridades. Foi ao prefeito expor suas ideias e saiu de lá com autorização para formar uma comissão para estudar os melhoramentos que seriam necessários ao bairro.

A rua de barro e lama foi substituída por asfalto e calçadas de pedra. Os esgotos a céu aberto foram canalizados, e o bairro ganhou ares de cidadania. E tudo começou com um vestido azul. Não era intenção de



aquele professor consertar toda a rua, nem criar um organismo que socorresse o bairro. Ele fez o que podia, deu a sua parte. Fez o primeiro movimento que acabou fazendo com que as outras pessoas se motivassem a lutar por melhorias.

É difícil reconstruir um planeta, mas é possível dar um vestido azul.

a) Questões sobre o texto:

1. Como você avalia a ação do professor e a sua repercussão?
2. Na sua compreensão, no que concerne à construção de uma escola inclusiva, de que modo os membros que atuam nessa escola podem contribuir para o alcance desse objetivo?

b) Momento para troca de experiências, através da socialização dos estudos de caso investigados durante a atividade vivencial

Considerando a importância da socialização dos casos investigados, neste momento, sortearmos dois casos a serem socializados, visto que o tempo não permite que todos sejam discutidos. A socialização dos casos tem como objetivo contribuir para a reflexão em torno dos fatores que concorrem para o fracasso escolar, dos quais, as limitações biológicas, certamente, não se constituem no elemento mais importante.



A construção de uma escola inclusiva

A necessidade de construir escolas inclusivas que tornem possível o alcance de um trabalho educativo na e para a diversidade é inquestionável e tem sido amplamente difundida por autores diversos, tais como Carvalho (2004, 2005), Martins (2009), Ainscow (2001), dentre outros. Mas cabe-nos indagar: o que entendemos por escola inclusiva?

Uma escola inclusiva é entendida, primordialmente, pelo compromisso com o direito inalienável que todas as pessoas têm à educação, à igualdade de oportunidades e à efetiva participação em todas as esferas da vida escolar. Quando a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar de todos os alunos são valorizados, a escola caminha numa perspectiva inclusiva; portanto, não há discriminação e a diversidade humana é valorizada. Na escola inclusiva, as pessoas são consideradas na sua singularidade e apoiadas em suas necessidades.

Algumas pesquisas e acompanhamentos realizados em várias escolas apontaram determinadas condições que facilitaram o desenvolvimento de práticas inovadoras em seu interior, possibilitando um avanço em direção à inclusão escolar. Assim, foram identificados elementos importantes para o processo de mudança, dentre os quais podemos ressaltar: a estruturação da organização escolar; as formas de gestão; os processos pedagógicos como planejamento, metodologias, uso de recursos diversos e avaliação; a formação permanente dos docentes e as políticas educacionais em âmbito geral e local, dentre outros (BRASIL, 2007).

Segundo Ainscow (2001), são vários os fatores que contribuem para a implementação de práticas inclusivas, dentre as quais ele cita:



- a utilização de práticas e conhecimentos do cotidiano e experiências vivenciadas como ponto de partida para o aperfeiçoamento educacional;
- a concepção das diferenças como oportunidades de aprendizagem e não como problemas a solucionar;
- análise dos obstáculos que se antepõem à participação dos alunos;
- uso eficaz dos recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
- criação de condições para que os docentes não sintam temor ao desenvolver novas práticas pedagógicas.

Sem dúvida, os aspectos considerados pelo autor são pertinentes e, com igual grau de importância, outros elementos podem ser acrescidos, dentre os quais mencionamos:

- a importância concedida ao processo de formação continuada no contexto escolar;
- a formulação e implementação da proposta pedagógica, norteadas pelo princípio da inclusão;
- o desenvolvimento de práticas coletivas;
- o estreitamento das relações da escola com as famílias e toda a comunidade;
- a melhoria dos processos de comunicação entre todos os que fazem a escola, dentre outros.



A partir da discussão situada, realizaremos mais uma atividade que consiste na análise da estrutura e funcionamento da escola, bem como de outros elementos que podem favorecer ou dificultar a efetivação de um trabalho inclusivo. Individualmente, atribua uma nota de **0 a 10** aos indicadores sugeridos, pensando na realidade de sua escola. Em seguida, compartilhe com o colega da sua direita ou esquerda.

Análise da atuação da escola¹³

INDICADORES	NOTA DE 0 A 10
1. A equipe pedagógica lidera a realização de estudos em reuniões específicas e periódicas.	
2. Nessas reuniões, um dos temas trabalhados é concernente à inclusão escolar.	
3. A escola possui adaptações arquitetônicas, tais como rampas, banheiros adaptados, sinalização, piso podotátil, dentre outros.	
4. Os professores que atuam com alunos que têm deficiência trabalham em parceria com profissionais especializados e outros servidores da escola.	
5. As famílias de alunos que não têm necessidades especiais participam do processo educativo de seus filhos.	
6. As famílias de alunos que têm deficiência ou outra necessidade especial participam do processo educativo de seus filhos.	

• • • • •

13 Tal como no diagnóstico realizado anteriormente, é importante que você atente para os indicadores que receberão a menor pontuação, pois esses constituem os pontos mais críticos da escola, em uma perspectiva inclusiva. Dessa forma, são elementos sobre os quais se torna necessária a previsão de ações estratégicas mais urgentes, visando a sua superação.



7. Há uma política de formação continuada no que concerne à área da inclusão.	
8. Os professores fazem uso de recursos de Tecnologia Assistiva, especialmente aqueles que trabalham com alunos com deficiência.	
9. No caso de ter a matrícula de aluno surdo, a escola conta com algum profissional que trabalhe com Libras.	
10. A escola possui Sala de Recursos Multifuncionais ou outro recurso de apoio à inclusão.	
11. Os demais profissionais que atuam na escola apoiam a inclusão de alunos com deficiência.	
12. Entre os professores, as concepções em relação à deficiência possuem uma dimensão mais relacional e social, centrada nas possibilidades e não nas limitações.	
13. Entre os demais profissionais da escola, as concepções em relação à deficiência possuem uma dimensão mais relacional e social, centrada nas possibilidades e não nas limitações.	
14. Os alunos que têm deficiência são de responsabilidade de toda a escola.	
15. A escola discute, coletivamente, a inclusão escolar, elaborando estratégias para sua efetivação.	
16. A escola recebe apoio por parte da Secretaria de Educação e do MEC.	
17. O projeto pedagógico apresenta princípios e metas claros relativos à inclusão.	
18. A proposta pedagógica da escola tem por base o Desenho Universal para Aprendizagem.	
19. A proposta de avaliação é flexível e considera a singularidade dos educandos.	
20. A proposta pedagógica é pautada pela ideia de aluno enquanto um ser ativo e não passivo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.	



DESCRIÇÃO DE ANÁLISE DA ATUAÇÃO DA ESCOLA	
INDICADOR 1	A equipe pedagógica lidera a realização de estudos em reuniões específicas e periódicas. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 2	Nessas reuniões, um dos temas trabalhados é concernente à inclusão escolar. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 3	A escola possui adaptações arquitetônicas, tais como rampas, banheiros adaptados, sinalização, piso podotátil, dentre outros. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 4	Os professores que atuam com alunos que têm deficiência trabalham em parceria com profissionais especializados e outros servidores da escola. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 5	As famílias de alunos que não têm necessidades especiais participam do processo educativo de seus filhos. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 6	As famílias de alunos que têm deficiência ou outra necessidade especial participam do processo educativo de seus filhos. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 7	Há uma política de formação continuada no que concerne à área da inclusão. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 8	Os professores fazem uso de recursos de Tecnologia Assistiva, especialmente aqueles que trabalham com alunos com deficiência. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 9	No caso de ter a matrícula de aluno surdo, a escola conta com algum profissional que trabalhe com Libras. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 10	A escola possui Sala de Recursos Multifuncionais ou outro recurso de apoio à inclusão. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 11	Os demais profissionais que atuam na escola apoiam a inclusão de alunos com deficiência. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 12	Entre os professores, as concepções em relação à deficiência possuem uma dimensão mais relacional e social, centrada nas possibilidades e não nas limitações. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 13	Entre os demais profissionais da escola, as concepções em relação à deficiência possuem uma dimensão mais relacional e social, centrada nas possibilidades e não nas limitações. Nota de 0 a 10: para preencher.



INDICADOR 14	Os alunos que têm deficiência são de responsabilidade de toda a escola. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 15	A escola discute, coletivamente, a inclusão escolar, elaborando estratégias para sua efetivação. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 16	A escola recebe apoio por parte da Secretaria de Educação e do MEC. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 17	O projeto pedagógico apresenta princípios e metas claros relativos à inclusão. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 18	São realizadas adequações curriculares, segundo as necessidades dos alunos. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 19	A proposta de avaliação é flexível e considera a singularidade dos educandos. Nota de 0 a 10: para preencher.
INDICADOR 20	A proposta pedagógica é pautada pela ideia de aluno enquanto um ser ativo e não passivo em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nota de 0 a 10: para preencher.



ELABORAÇÃO DO ESBOÇO DE UM PLANO DE AÇÃO

Organize-se em grupo de dez pessoas e, juntos, elabore o esboço de um plano de ação, tomando como base o diagnóstico já realizado e a análise da atuação da escola feita anteriormente. Siga as seguintes etapas:

- Discuta sobre os pontos positivos, a fim de aprimorá-los e otimizá-los no contexto escolar, prevendo formas de alcance;
- Em seguida, observando os pontos negativos situados, pense e sugira ações que poderão ser desencadeadas, visando à superação de tais dificuldades.

O quadro a seguir deverá ser utilizado na estruturação das ideias suscitadas nos grupos. Embora incipiente, acredita-se que este instrumento poderá contribuir para desencadear importantes mudanças nas escolas. Para tal, ele poderá ser apresentado, posteriormente, a todos os membros que compõem a instituição escolar onde você atua, podendo ser redimensionado de acordo com cada realidade.



Esboço de um plano de ação

Em que podemos contribuir para que a nossa escola se torne mais inclusiva

AÇÕES DE CURTO PRAZO	RESPONSÁVEL (EIS) PELA AÇÃO	ESTRATÉGIAS PARA O ALCANCE DA AÇÃO
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
AÇÕES DE MÉDIO PRAZO	RESPONSÁVEL (EIS) PELA AÇÃO	ESTRATÉGIAS PARA O ALCANCE DA AÇÃO
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
AÇÕES DE LONGO PRAZO	RESPONSÁVEL (EIS) PELA AÇÃO	ESTRATÉGIAS PARA O ALCANCE DA AÇÃO
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Descrição: Tabela com esboço de plano de ação.

Ações de curto prazo; responsável ou responsáveis pela ação; estratégias para o alcance das ações.

Cinco linhas numeradas de 1 a 5 para serem preenchidas.



Ações de médio prazo; responsável ou responsáveis pela ação; estratégias para o alcance das ações.

Cinco linhas numeradas de 1 a 5 para serem preenchidas.

Ações de longo prazo; responsável ou responsáveis pela ação; estratégias para o alcance das ações.

Cinco linhas numeradas de 1 a 5 para serem preenchidas.

OBS.: É importante lembrar que os itens que tiveram maior incidência no diagnóstico deverão ser contemplados nas ações de curto prazo.

Sistematização e socialização coletiva do esboço do plano de ação elaborado

Para a socialização do esboço do plano de ação, cada grupo definirá um relator que, utilizando-se de recurso visual, apresentará as ideias do grupo. As ideias que não forem comuns aos grupos deverão ser por estes acrescentadas ao seu plano, pois a intenção é que esse esboço possa servir de base nas suas respectivas escolas, visando à organização de um trabalho pedagógico que possibilite a prática educativa numa perspectiva inclusiva.

Referências

AINSCOW, M. **Desarrollo de escuelas inclusivas**. Espanha: Narcea Editorial, 2001.

BORGES, E. T. **Concepções de professores sobre a deficiência mental**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educar na diversidade**. Material de formação docente. Brasília: MEC/SEESP, 2007.



CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Investindo na escola pública visando a contribuir com a inclusão: relato sobre uma pesquisa participante. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 93-100.

MITJÁNS Martínez, Albertina. Educação inclusiva: desafios para a escola. In: Monteiro, Filomena Maria De Arruda; Müller, Maria Lúcia Rodrigues (Org.). **Educação como espaço de cultura.** Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2007, p. 197-207.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 93-120.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

TUNES, Elizabeth. O estudo do desenvolvimento. In: Corrêa Filho, Laurista; Corrêa, Maria Helena G.; França, Paulo Sérgio (Ed.). **Novos olhares sobre a criança até os 3 anos:** saúde perinatal, educação e desenvolvimento do bebê. Brasília: LGE, 2002, p. 135-150.

TUNES, Elizabeth. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 05-12, jan. /jun., 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. The Fundamentals of defectology. In: Riever, Robert W.; Carton, Aaron S. (Ed.). **The collected works of L. S. Vygotsky.** New York: Plenum Press, 1993, p. 135-150.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Fundamentos da defectología.** Obras completas. v. 5. Habana: Pueblo y Educación, 1995.

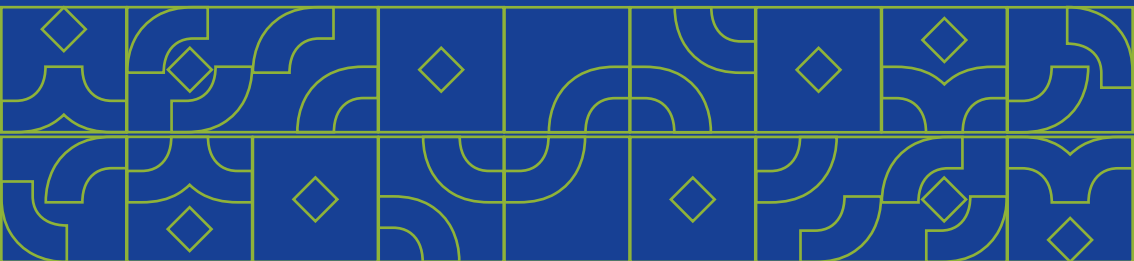


WERNER, Jairo. **Saúde e educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

YAROSHEVSKY, M. G. **Psicologia del siglo XX**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.



Sobre as autoras e autor de cada módulo





Descrição da imagem

Fotografia da Profa. Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins, mulher de pele clara, com cabelos loiros e curtos, olhos claros e boca pequena. Usa blusa estampada com decote quadrado e detalhe na cor lilás e colar prata com pingente. Ao fundo, estante com livros. [Fim da descrição].

Lúcia de Araújo Ramos Martins

Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1971), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1993) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1998). Atualmente, é Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atuou como docente na graduação de Pedagogia e em outras licenciaturas, bem como no Mestrado e Doutorado em Educação, na Linha Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares e no Mestrado em Educação Especial. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, formação docente, educação de alunos com deficiência intelectual, práticas pedagógicas e Educação Especial, história da Educação Especial. É autora e organizadora de vários livros, de capítulos e artigos que abordam a educação e inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. Coordenou por vários anos a Linha de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, na UFRN (CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4028503466396532>

Orcid: 0000-0003-1867-4866





Descrição da imagem

Fotografia da Profa. Dra. Rita Magalhães, mulher de pele clara, com cabelos castanhos dourados curtos e cacheados, tem olhos e boca pequenos. Usa óculos de grau em armação retangular de metal, blusa branca com decote em V com cordão de amarração e manga curta. Está sentada numa cadeira de madeira com os braços apoiados sobre a mesa. [Fim da descrição]

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Educação Especial pela UFSCar-SP e Doutora em Educação pela UFC. Foi professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFRN. Pesquisadora na área de educação especial/ inclusão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0351736925269307>

Orcid: 0000-0001-9052-2395





Descrição da imagem

Fotografia da Profa. Dra. Luzia Guacira, mulher de pele clara, cabelos castanhos dourados bem curtos, olhos pequenos, nariz grande e boca com lábios finos. Usa óculos de grau em acetato preto, brinco dourado, blusa azul marinho com decote canoa e sorri. Ao fundo, parede com troncos e bancada em madeira maciça e objetos rústicos. [Fim da descrição]

Luzia Guacira dos Santos Silva

Graduada em Pedagogia – Habilitação Orientação Educacional, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-doutorado na Universidad de La Coruña - Espanha. Professora aposentada da UFRN – Centro de Educação, Natal/ RN. Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFRN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Educação Inclusiva, atuando nos seguintes temas: educação e inclusão escolar de pessoas com deficiência visual, formação, gestão e coordenação pedagógica na perspectiva inclusiva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1032425601643160>

Orcid: 0000-0001-8180-119X





Descrição da imagem

Fotografia da Profa. Dra. Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva, mulher de pele clara, com cabelos loiros e longos, olhos castanhos claros, nariz e boca medianos. Usa blusa jeans com decote redondo. Com a cabeça levemente inclinada para a direita, olha na mesma direção, usa o cabelo todo por cima do ombro direito e sorrir. Ao fundo, parede de tijolos marrom. [Fim da descrição].

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva

Possui graduação em Pedagogia (2002), mestrado (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Docente do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial do Centro de Educação, e atua como Secretária Adjunta da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade - SIA. Desenvolve pesquisas na área da Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, principalmente nos seguintes temas: Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, Gestão Inclusiva, Formação Docente, Psicologia Educacional e Didática.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2655772002844453>

Orcid: 0000-0002-4707-7086





Descrição da imagem

Fotografia do professor Eduardo Cardoso, homem de pele clara, cabelos escuros e calvo, olhos castanhos, barba rala e sorrir. Usa óculos de grau em acetato marrom e camisa azul de botão e mangas longas dobradas. Ao fundo, estante com livros. [Fim da descrição]

Eduardo Cardoso

Professor adjunto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Doutor e mestre em Design pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Arquiteto e Urbanista - UNISINOS. Especialista em Tecnologia Computacional Aplicada ao Projeto pela UFRGS, Especialista em Tradução Audiovisual Acessível - Audiodescrição pela UECE. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Design PgDesign e Professor Adjunto do Departamento de Design e Expressão Gráfica nos Cursos de Graduação em Design na Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Pesquisa na área de Acessibilidade na Comunicação nos contextos de: educação inclusiva; mediação cultural acessível; e divulgação institucional acessível. Coordena o Grupo de Pesquisa COM Acesso - Comunicação Acessível. Atualmente atua como Vice Pró-Reitor de Extensão da UFRGS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6147229997002169>

<https://orcid.org/0000-0002-1202-1779>





Descrição da imagem

Fotografia da Profa. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira, mulher de pele clara, cabelos castanhos curtos na altura dos ombros, olhos pequenos e castanhos claros, nariz grande e boca mediana. Usa óculos de grau com armação parafusada, brinco dourado, blusa listrada em branco e preto, gola alta, sem manga e sorri. Ao fundo, estrada e montanha com vegetação. [Fim da descrição]

Francileide Batista de Almeida Vieira

Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Desenvolve pesquisas na área de inclusão escolar e formação de professores. Membro do Núcleo de Pesquisas em Educação (NUPED – CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0771033292637600>

E-mail: leidaalmeid@hotmail.com

Orcid: 0000-0002-7980-1155





Composto na
CAULE DE PAPIRO GRÁFICA E EDITORA
Rua Serra do Mel, 7989, Cidade Satélite
Pitumbu | Natal/RN | (84) 3218 4626
cauledepapiro.com.br



