

ANAIIS

Educação Especial por Valores e Inclusiva



**I Congresso Diálogos Necessários entre
Gestores/as, Professores/as da Educação Básica
Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso
do Sul e Acadêmicos/as com vistas a uma Educação
por Valores e Inclusiva**

VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva

**UFMS/AQUIDAUANA
2023**



I Congresso de Diálogos Necessários entre Gestores/as, Professores/as da Educação Básica Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso do Sul e Acadêmicos/as com Vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva

VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva
Curso de Pedagogia/CPAQ/UFMS



ANAIS

EDUCAÇÃO ESPECIAL POR VALORES E INCLUSIVA

I Congresso de Diálogos Necessários entre Gestores/as, Professores/as da Educação Básica Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso do Sul e Acadêmicos/as com Vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva

VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva

Rita de Fátima da Silva
Vera Lucia Gomes

Organizadoras

2023

UFMS – Campus de Aquidauana 24 a 26 de maio de 2023



I Congresso de Diálogos Necessários entre Gestores/as, Professores/as da Educação Básica Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso do Sul e Acadêmicos/as com Vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva

VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva
Curso de Pedagogia/CPAQ/UFMS



Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP

© 2023 by Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

E-mail: revistageppfip@gmail.com

Endereço eletrônico: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint>

PRODUÇÃO EDITORIAL

Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Lucas Martins de Paula (UFMS, Brasil)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenadora

Rita de Fátima da Silva

Coordenadora adjunta

Vera Lucia Gomes

Membros da comissão organizadora

Dra. Vera Lucia Gomes – UFMS/CPAQ

Dra. Rita de Fátima da Silva – UFMS/CPAQ

Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia – UNESP/Marília

Dra. Janete Rosa da Fonseca - UFMS/CPAQ

Me. Ádria Cristina Eubank de Almeida – SEMED/PP

Me. Almir José Weinförtnner – IFMS/PP

Me. Marilucia Moraes de Paula Ferreira

Colaboradores

Dra. Eva Teixeira dos Santos - UFMS/CPAQ

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira – UFMS/CPAQ

Dra. Helen Paola Vieira Bueno – UFMS/CPAQ

Dra. Janete Rosa da Fonseca - UFMS/CPAQ

Dra. Janaína Nogueira Maia Carvalho - UFMS/CPAQ

Me. Priscilla Basmage Lemos Drulis - UCDB

Me. Rafael Melcher - UFMS/CPAQ

Esp. Diego dos Santos Braga – SEMED/CG

Leia Cristina Oliveira Santos - UFMS/CPAQ

Andressa Souza - UFMS/CPAQ

Vitória de Jesus - UFMS/CPAQ

Valquíria Martines dos Santos - UFMS/CPAQ

Vanuza Delgado da Silva - UFMS/CPAQ

Marília Freire Barros - UFMS/CPAQ

Andreza Sales Ferreira – UFMS/CPAQ



**I Congresso de Diálogos Necessários entre Gestores/as, Professores/as da
Educação Básica Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso do Sul e
Acadêmicos/as com Vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva**

**VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva
Curso de Pedagogia/CPAQ/UFMS**



COMISSÃO CIENTÍFICA

Dra. Vera Lucia Gomes – UFMS/CPAQ
Dra. Rita de Fátima da Silva – UFMS/CPAQ
Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira – UFMS/CPAQ
Dra. Helen Paola Vieira Bueno – UFMS/CPAQ
Dra. Janete Rosa da Fonseca - UFMS/CPAQ
Dra. Janaina Nogueira Maia Carvalho - UFMS/CPAQ
Me. Priscilla Basmage Lemos Drulis - UCDB
Dra. Thálita Gonçalves Santos - UNICAMP
Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia – UNESP- Marília
Dra. Eva Teixeira dos Santos - UFMS/CPAQ
Dra. Luciane Porto Frazão de Sousa - UFRJ
Me. Flávia Heloísa Nogueira Francisco – SED/MT
Me. Brenda Cavlcante Matos Vieira – UCDB
Esp. Parizete de Souza Freire - São Paulo/SP
Me. Ádria Cristina Eubank Oliveira de Almeida – SEMED/PP



APRESENTAÇÃO

A partir de interesses comuns ligados ao fortalecimento da escola pública e da ressignificação na formação humana por meio de práticas morais e democráticas, formou-se um grupo de professores para pensar juntos sobre os fenômenos apontados acima. O I Congresso Nacional de Diálogos Necessários entre Professores/as da Educação Básica, Professores/as da Educação Especial e Acadêmicos/as com vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva, é fruto deste pensar e buscou socializar a produção científica desenvolvida no Curso de Extensão Diálogos Necessários entre (Gestores e Professores) da Educação Básica Regular e Profissionais das APAEs de Mato Grosso do Sul com Vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva e o VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva, realizado entre os anos de 2021 e 2022 pelo Grupo de Estudos e Pesquisa GEPA e Laboratório de Ações Docentes Inclusivas, LABAC, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Na oportunidade, Acadêmicos/as dos cursos de Matemática, Biologia, Geografia e Pedagogia da UMFS/CPAQ participaram, assim com os especialistas da Educação Especial das APAEs de Mato Grosso do Sul, professoras pesquisadoras da UNESP de Marília, UFRJ, IF de Ponta Porã, UEMS, UCDB e da própria UFMS.

Partimos, inicialmente, da síntese elaborada em outubro de 2020 pela equipe de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação do Município de Aquidauana, cujo período analisado foi de 01/01/2018 à 31/12/2019. Dessa forma, buscamos (Fase 1) conhecer onde o município de Aquidauana se encontra com relação a seu Plano Municipal de Educação. Para então compreendermos (Fase 2) onde e como poderíamos contribuir. Elencando assim, a Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada e a Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Todos estes elementos nos levaram a acreditar que juntos poderíamos (Fase 3) articular/ desenvolver uma proposta que nascesse dos valores e sonhos da comunidade escolar, onde em conjunto pensássemos sobre: Como eu entendo a escola? Com que valores eu penso e ajo na escola? O que eu quero que seja esta escola? O que eu entendo por qualidade na formação humana? Qual a identidade da minha escola? Como eu convivo com as demais pessoas aqui na escola?

Desta forma, os elementos expostos anteriormente, se consolidaram numa alquimia que nos levou a formulação deste evento de extensão, atentando especialmente para a "... melhoria das condições de permanência do aluno na escola, com aprendizagens significativas, passando pela melhoria dos processos de capacitação continuadas de docentes e de gestão..." (SEMED/PME, 2019)

Propomos, desta forma, um evento construído em via de muitas mãos, colaborativo que acreditou nas competências profissionais dos(as) professores(as) envolvidos(as) – todos eles(as), que buscou o diálogo, a troca, no intuito de gerar conflitos cognitivos com vistas a uma ressignificação urgente das formas de ser e estar na escola, de se fazer gestor, de se fazer docente e de exercer a docência. Bem como de ser discente atuante nesta área da Educação.

Entendemos que a escola é um todo orgânico, e portanto, um evento dentro desta área (Educação Especial) deve levar em conta esse pressuposto. O que significa dizer que pensar na melhora do ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes em condição de deficiência ou outras necessidades educacionais especiais, perpassa por um olhar abrangente, onde todas as configurações sejam abarcadas.

Nesse sentido, o evento busca interligar as competências da gestão e sua forma de ser exercida com as da docência e suas ações; estas (gestão e docência) com a aprendizagem de todos os alunos e alunas e, neste escopo, incluídos aqueles(as), público da Educação Especial. Todos estes elementos articulados com a questão da ambiência institucional, ou seja, dos aspectos que envolvem as inter-relações dentro da escola.

Assim, os ANAIS aqui organizado refletem este percurso entre curso de extensão e evento científico.

Profa. Dra. Rita de Fátima da Silva



DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MORAL – PIAGET E KOHLBERG E O TRABALHO COM DILEMAS MORAIS.

Patricia Unger Raphael Bataglia
Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP-Marília
patricia.bataglia@unesp.br

RESUMO

Apresentamos nesse texto as ideias principais de Piaget e Kohlberg a respeito do desenvolvimento moral. Seus trabalhos têm sido muito discutidos e trazem importantes contribuições para nossas reflexões sobre a educação moral.

Palavras-chave: desenvolvimento cognitivo; desenvolvimento moral, construtivismo.

Introdução

É necessário esclarecer de início a concepção de desenvolvimento aqui adotada, ou seja, o desenvolvimento seja ele cognitivo, afetivo ou moral implica em um processo, em etapas, ou processos de mudança que se orientam em determinado sentido, o que revela um caráter teleológico, estrutural e universalista, e, tais mudanças se dão na interação do indivíduo e o meio.

Tratarei de elucidar o que isso significa. Assumir uma perspectiva teleológica significa dizer que há uma progressão possível de um nível mais elementar para um nível mais complexo na atividade referida. Se pensarmos no desenvolvimento cognitivo por exemplo, significaria dizer que operar sobre hipóteses é mais complexo do que operar sobre o concreto e isso é mais complexo do que o pensamento intuitivo. No desenvolvimento afetivo, os afetos interindividuais ideológicos são mais complexos do que os normativos e esses do que os intuitivos. E quando pensamos no desenvolvimento moral isso significa que a possibilidade de autonomia é posterior à heteronomia.

Quando dizemos estrutural, implicitamente assumimos que o que se torna mais e mais complexo não é o conteúdo, mas sim a estrutura subjacente no desenvolvimento. E quando dizemos universalista, queremos evidenciar que isso se dá em função de sermos humanos, independentemente de quaisquer outros fatores sociais, culturais ou



econômicos, construímos uma estrutura nas **trocas** com o meio em um sentido de menor complexidade para maior complexidade. A palavra troca aqui é muito importante. Não se pode dizer de troca em um sentido único, a troca é bidirecional sempre. Quando meio e sujeito trocam, o meio é modificado e o sujeito também. O sujeito é afetado e o meio também. Por isso, a crítica frequentemente recebida pela abordagem construtivista de que há uma tendência à harmonia, o que de fato não acontece, e de que há uma transmissão cultural que ocorre sempre de uma mesma forma, não se aplicam.

Aqui ainda se faz necessário um esclarecimento. Essa concepção não nega a influência da cultura, sociedade ou outras particularidades, mas sim afirma que há algo que nos iguala como humanos apesar de todas as diferenças decorrentes do sociocultural. A igualdade é estrutural, mas isso não significa, por um lado, que todos percorram, por assim dizer, todo o caminho do desenvolvimento possível para o humano, e por outro, atingir a possibilidade de um pensamento complexo (para dar o exemplo do cognitivo), não significa chegar à mesma conclusão.

Isso é muito claro na faceta de desenvolvimento que trataremos aqui: o desenvolvimento moral.

Para localizarmos a questão da moral na obra de Piaget, é imperativo que tratemos ao menos de passagem a Ética kantiana, já que não só a epistemologia genética de Jean Piaget apresenta raízes claramente kantianas, mas também sua teoria acerca dos juízos morais foi altamente inspirada na filosofia de Kant.

A moral kantiana, assim como sua teoria do conhecimento, é revolucionária. Enquanto a moral clássica e mesmo a moral cristã, se fundamentam em leis externas e muitas delas reveladas, o móbil do comportamento é a crença, a espera da recompensa ou o medo da punição, a moral kantiana negará todo o tempo que a **determinação exterior** do comportamento moral seja a última forma a ser alcançada.

Kant rompe com a moral clássica e com várias tradições de seu tempo. Segundo Leibniz por exemplo, a moralidade se relaciona diretamente com o conhecimento. Para ele, Deus é plenamente moral e os homens caminham para a moralidade de acordo com o progresso de seu conhecimento. Kant contra-argumenta dizendo que o conhecimento do homem é sempre limitado e sendo assim, se a moral se relacionasse ao conhecimento,



ou o homem não passaria de uma degradação da divindade ou a moral seria algo completamente inatingível.

Kant afirma que a moral deve se pautar em algo que independa do conhecimento adquirido, ou seja, a moral deve se basear em uma vontade infinitamente boa, em um querer reto. A boa vontade é determinada por uma disposição interna, independentemente de toda consideração sobre a utilidade das metas.

É claro que não se trata aqui de um simples desejo, mas sim ao emprego de todos os meios de que as nossas forças disponham (KANT, 1988, p. 23).

Vemos assim que a boa vontade, o querer, a que Kant se refere não se trata de um simples desejo ou aspiração que permaneça unicamente no nível da intenção, mas a um esforço real e efetivo para a realização dessa vontade. Diferenciamos assim, sua postura do utilitarismo, que classificaria por exemplo como moral o ato de salvar uma vida tendo em vista uma recompensa. Para Kant esse ato não seria absolutamente moral, nem tão pouco o juízo que o determinou, por outro lado, uma ação que não tenha um fim útil, mas que tenha sido movida por uma boa vontade, essa sim seria moral.

Agir moralmente segundo ele, é obedecer a uma lei interna incondicionalmente. É o dever pelo dever.

Kant se distingue por outro lado das doutrinas hedonistas que pregam a felicidade como um fim em si. Seus argumentos poderiam ser resumidos assim: Na ação temos o instinto e a razão. Se a felicidade fosse nosso fim, a natureza teria elegido o instinto para nos conduzir e não a razão; A razão não nos leva à felicidade, mas sim, se ocupa de nossas necessidades, multiplicando-as, agravando-as, até nos tornando infelizes. E conclui, se referindo à razão:

Ora, se num ser dotado de razão e vontade a verdadeira finalidade da natureza fosse a sua *conservação*, o seu *bem-estar*, numa palavra a sua *felicidade*, muito mal teria ela tomado as suas disposições ao escolher a razão da criatura para executora destas suas intenções. Pois todas as ações que esse ser tem de realizar nesse propósito, bem como toda a regra do seu comportamento lhe seriam indicadas com muito maior exatidão pelo instinto, e aquela finalidade obteria por meio dele muito maior segurança do que pela razão (KANT, 1988, p. 24)

Para Kant "Tudo na natureza age segundo leis". O ser racional age moralmente quando ele segue uma lei que lhe é interna e absolutamente livre de quaisquer inclinações:



o imperativo categórico. Esta lei é por outro lado, universal, isto é, capaz de ser elaborada por qualquer ser racional.

É a razão pura que determina o juízo moral e o ato moral e não quaisquer outros fatores externos ou internos, como por exemplo o princípio do prazer, no caso das doutrinas hedonistas. O único determinante moral de uma ação é, portanto, a vontade segundo o dever, que não é outra coisa senão a razão pura prática.

Por razão pura prática, Kant designava, a razão que independe da experiência, só depende da faculdade de raciocinar ela mesma, e ao mesmo tempo é prática, quer dizer, refere-se a ações, à produção da realidade.

A vontade é o que nos leva a agir e deve ser regida por uma lei puramente formal, que independa de quaisquer determinações externas ou internas. Uma vontade desse tipo, determinaria o comportamento ético. A ética, passa a ser entendida, portanto, como a razão prática formalizada e a lei moral que dirige nossas ações, deve ser de ordem tal, que tenha completa independência de quaisquer fatores materiais.

Pois bem, se Piaget, como esclarece Ramozzi-Chiarottino (1984), fez na verdade em sua obra um Kantismo Evolutivo, no que se refere à teoria do conhecimento, o mesmo se deu no que se refere à razão prática.

Se para Kant a lei moral também seria derivada de um a priori que antecederia logicamente a Boa Vontade, condição do juízo moral, para Piaget, a lei moral, a autonomia é gradativamente construída tendo como condição de necessidade, o desenvolvimento da inteligência. Note-se bem que a inteligência não constitui fator de suficiência também, mas somente de necessidade para que o sujeito possa atingir o nível de moralidade autônoma.

Veremos a seguir como Piaget trata o desenvolvimento da moralidade e como essas relações se estabelecem.

Como já dissemos, Piaget desenvolve uma pesquisa com crianças acerca da gênese do juízo moral e propõe uma teoria que explica a passagem da anomia a heteronomia e enfim para a possibilidade da autonomia.

Sob o ponto de vista piagetiano, o desenvolvimento moral, não se reduz a um simples processo de aculturação, isto é, a uma gravação de normas e valores culturais, nem tão pouco a um processo de deflagração de normas e valores existentes a priori. Pelo



contrário, é gradualmente construído sobre as bases de estruturas cognitivas desenvolvidas no contato social. Vale ressaltar que as normas e valores sociais estão presentes neste processo de construção, de um modo muito importante, pois definem limites ou abrem possibilidades novas aos sistemas de valores que os sujeitos podem construir em dada cultura ou sociedade.

Piaget descreve o processo de desenvolvimento moral de um estado de inserção social inconsciente para um estado de consciência cada vez mais nítida desse contexto social. À medida que interage, a criança reconhece a especificidade das relações sociais que a cercam e que codeterminam sua vida, até que possa constituir um sistema de valores próprio, que seja o imperativo de sua individualidade.

Abordaremos a seguir as principais contribuições de Piaget para a compreensão do desenvolvimento moral na criança. Não seguirei uma lógica que frequentemente encontramos em teses e dissertações, como a de colocar síntese dos quatro capítulos do livro. Destacarei aqui um tema do desenvolvimento moral que muito tem me intrigado e que parte da seguinte afirmação:

É assim que podemos afirmar que a moral é uma lógica das ações, como a lógica é uma moral do pensamento (PIAGET, 1994, p. 11).

Para uma boa compreensão dessa afirmação, lembremos que moral para Piaget é um sistema de regras. A lógica é a moral do pensamento porque é o conjunto de regras que ordena o pensar. A moral é uma lógica das ações porque implica nas tomadas de decisão que o sujeito é capaz de fazer em problemas morais. Vemos nessa afirmação a profunda relação entre as dimensões cognitiva, afetiva e conativa. Esta última se refere à tendência à ação que é construída a partir do pensamento e do sistema de valores elaborado pelo sujeito.

No período pré-operatório, Piaget descreve sentimentos seminormativos que se apoiam sobre configurações receptivas estáticas, ou seja, o juízo é emitido frente à situação imediata como percebida no momento. Por isso, um melhor amigo pode ser o pior inimigo dependendo da situação, ou que algo pode ser correto para um ao mesmo tempo que é muito errado para outro na percepção de uma mesma pessoa, simplesmente porque um é amigo e o outro inimigo.



No período operatório (sem diferenciar aqui o concreto do formal) é possível a ação mental reversível, a operação, e também a co-operação, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro, descentrando-se de sua perspectiva e coordenando com os demais em busca da melhor solução.

Do ponto de vista dos valores morais, constatamos, do mesmo modo, um conjunto de novidades que não excluem os sentimentos precedentes, mas os integram e modificam sob certos aspectos, porém os guardam sob outros. Ora, esse conjunto de transformações parece inteiramente paralelo àquele da inteligência. Por exemplo, assistimos de um lado, à formação de um Sistema de conservação de valores, e, por outro lado, à formação de um Sistema de conjunto que será a base da reciprocidade, em particular, e mesmo de sistemas reversíveis no sentido de uma volta a valores anteriores e de uma permanência de valores, o que nos permite comparar uma situação nova a uma situação anterior ou posterior. (PIAGET, 2014, p.116).

Lawrence Kohlberg (1927-1987), pesquisador americano, lecionando em Harvard desenvolveu seus trabalhos no Harvard's Center for Moral Education. Em seu curso denominado "Moral Development and Moral Education", ensinava a combinação entre uma teoria filosófica de justiça, com uma teoria psicológica do processo de desenvolvimento moral para produzir uma teoria educacional que prescrevesse uma prática razoável de educação moral nas escolas.

A ineficiência da educação moral trabalhada nas escolas tinha sido instrumento de pesquisas extensas de Hartshorne e May (1928-1930). Esses autores concluem que não há algo como um caráter moral que possa ser educado. A moralidade seria um comportamento em uma situação específica relacionado a circunstâncias e não passível de ser generalizado a outras situações.

As pesquisas que foram realizadas a partir daí, seguiram basicamente as linhas psicanalítica e behaviorista, chegando a resultados não conclusivos, que segundo a análise realizada por Kohlberg nem estabelecem relação entre quantidade de recompensas e punições e resistência moral (no caso das teorias de aprendizagem social), nem relacionam a formação do superego a uma sequência de estágios no desenvolvimento da



moralidade e só fazem afirmar a importância dos primeiros anos de vida na formação de uma consciência moral (no caso das teorias psicanalíticas).

O enfoque que Kohlberg desenvolveu em suas pesquisas foi o que chamou cognitivo-desenvolvimentalista derivado dos estudos de Piaget, segundo o qual o desenvolvimento implica em transformações básicas de estrutura cognitiva, que não podem ser explicadas dentro dos parâmetros de aprendizagem por associação, mas sim como resultado dos processos de interação entre a estrutura do organismo e o meio ambiente. Nessa interação, a construção da estrutura cognitiva tende para um maior equilíbrio, que representa a adaptação.

O trabalho de Lawrence Kohlberg está reunido em três volumes principais que resumem suas pesquisas de mais de trinta anos de duração. O primeiro volume trata da filosofia moral, o segundo volume, da psicologia moral e o terceiro da educação moral. Há ainda um outro livro publicado com um instrumento de mensuração do juízo moral elaborado por Kohlberg e colaboradores, a Entrevista de Juízo Moral.

Embora Kohlberg tenha iniciado suas pesquisas empiricamente e mesmo seus primeiros escritos tenham sido voltados para a psicologia ele próprio recomenda que a primeira preocupação do estudioso em desenvolvimento moral seja relacionada com aspectos filosóficos que embasem as pesquisas que virão. A ideia central de Kohlberg é a de mostrar o desenvolvimento do juízo moral como uma sequência hierárquica, onde o último estágio descrito seja de fato o melhor, mais evoluído em relação aos demais. A resposta que encontrou para essa questão focaliza a ideia de Justiça como princípio moral básico.

Kohlberg define três níveis de desenvolvimento moral, cada qual contendo dois estágios. Tais níveis e estágios, obedecem a uma sequência invariável, isto é, uma pessoa persegue passo a passo, cada nível e cada estágio de desenvolvimento moral, em velocidades que, estas sim, variam de cultura para cultura e de indivíduo para indivíduo. Há, a possibilidade de uma parada em determinado degrau da escala, mas, a continuidade se dá necessariamente na sequência prevista. O estágio não define um conteúdo, mas uma estrutura, um modo de raciocínio. Duas pessoas podem ter opiniões opostas e contraditórias em relação a uma questão e pertencerem ambas ao mesmo estágio de



desenvolvimento moral. Um outro aspecto, é que nas pesquisas transculturais realizadas por Kohlberg e colaboradores, a mesma sequência foi verificada, assim como os mesmos princípios, mostrando que o tipo de juízo emitido não é um problema de estruturas verbais aprendidas ou de costumes impressos por uma sociedade específica.

Kohlberg define o desenvolvimento do juízo moral como uma estrutura de justiça, à semelhança das estruturas mentais definidas por Piaget, que vai progressivamente se tornando mais e mais abrangente, diferenciada e equilibrada do que a estrutura inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo aqui foi o de discutir o desenvolvimento moral na criança do ponto de vista construtivista, tendo como autores de base Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. O trabalho de ambos os autores é bastante extenso e traz consequências para a educação moral.

REFERÊNCIAS

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 1988.

KOHLBERG, Lawrence. **Essays on moral development**. San Francisco: Harper&Row, 1984. (volume 1: The philosophy of moral education: moral stages and the idea of justice)

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, ZÉLIA. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo, Ática, 1984 (ensaio 107).



A INCLUSÃO DE CRIANÇAS NEUROATÍPICAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Thálita Gonçalves Santos
Edison Duarte

Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
thalitags.ltda@gmail.com

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. A inclusão escolar de crianças autistas é respaldada por leis e políticas, que reforçam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciação curricular. Objetivamos promover reflexões e direcionamentos a respeito o processo de inclusão de crianças com neurodesenvolvimento atípico no ambiente escolar. Para tanto realizamos análise bibliográfica a partir de uma revisão narrativa, de cunho qualitativo. Para alcançar um ensino mais inclusivo, ações mais efetivas em políticas públicas, capacitações dos profissionais envolvidos no processo educativo nas escolas são necessárias. Esses profissionais ainda são orientados por um currículo que reflete uma construção social relacionada à classe dominante, o que dificulta uma inclusão adequada de alunos com deficiências. O Plano de Ensino Individualizado é uma estratégia que visa atender às necessidades específicas do aluno, proporcionando um planejamento escolar individualizado. É importante considerar estratégias de ensino baseadas em evidências científicas para ampliar a comunicação de crianças autistas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Neurodesenvolvimento atípico; Inclusão escolar; Plano de Ensino Individualizado.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos (DSM-V, 2013; OMS/CID 11, 2021). Estima-se que uma em cada 36 crianças de oito anos seja diagnosticada com autismo nos Estados Unidos (MAENNER et al. 2023). No Brasil, o número de matrículas de educação especial em escolas regulares do estado de São Paulo alcançou 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016 (BRASIL, 2021).

A inclusão escolar teve início no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito à educação para todos, embora sem



direcionamentos eficazes para a inclusão (BRASIL, 2015). Os princípios da inclusão destacam a participação da pessoa com deficiência em diferentes contextos sociais e a necessidade de reestruturação social para atender às demandas dessa população (DINIZ, 2003; SHERRIL, 2004). No entanto, os processos educativos nas escolas ainda são orientados por um currículo que reflete uma construção social relacionada à classe dominante, o que dificulta a inclusão adequada de alunos com deficiências (ALVES et al. 2022).

A presença de crianças com deficiências desafia os ideais capacitistas da escolarização, criando um conflito entre as expectativas e a realidade do processo inclusivo. Os alunos com deficiência muitas vezes precisam se adequar a padrões educacionais estabelecidos para alunos sem deficiências (ALVES et al. 2022). A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelece a obrigatoriedade de matrícula de estudantes com TEA em escolas regulares, com penalidades para a rejeição da matrícula (BRASIL, 2012). Essa lei também prevê a presença de profissionais de apoio escolar, sem excluir a possibilidade de frequência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2015; BARBOSA, 2018).

A importância da inclusão e da diferenciação curricular é enfatizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2015; BRASIL, 2018). O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é uma estratégia prevista na política pública educacional que estabelece um planejamento escolar individualizado, levando em consideração as necessidades específicas do aluno e passível de avaliação e revisão periódica pela comunidade escolar (BARBOSA, 2018). Pacheco (2007) destaca a complexidade da inclusão escolar, que envolve integração entre planejamento, trabalho cooperativo nas salas de aula, relacionamento social, avaliação do trabalho, colaboração de outros profissionais e pais.

A falta de adequação da estrutura escolar e as percepções equivocadas e preconceituosas sobre o autismo têm impacto negativo na prática pedagógica dos professores (SCHMIDT, 2016). Os professores enfrentam dificuldades na inclusão, como sentimento de frustração e medo ao lidar com comportamentos específicos de alunos com TEA, além da falta de conhecimento específico devido a lacunas na formação inicial e



continuada (SCHMIDT, 2016).

Diante dessas questões, o objetivo deste trabalho foi promover reflexões e direcionamentos a respeito do processo de inclusão de crianças com neurodesenvolvimento atípico no ambiente escolar.

MÉTODO

Tivemos por método a análise bibliográfica a partir de uma revisão narrativa, de cunho qualitativo. A revisão narrativa é uma modalidade de investigação e publicação abrangente, este tipo de revisão não exige um protocolo restrito para sua elaboração, o que torna a busca e seleção dos artigos flexível, além de permitir a interpretação subjetiva do pesquisador (ROTHER, 2007).

Para a busca das informações utilizamos os termos em português: Transtorno do Espectro Autista e inclusão escolar, a partir de um levantamento bibliográfico atemporal em documentos legais e bases de dados da SciELO e Google Acadêmico. Como critérios de inclusão, consideraram-se estudos com dados das especificidades do autismo e práticas educacionais inclusivas para este público.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo foi realizado para embasar práticas inclusivas no ambiente escolar para crianças autistas, e os resultados foram agrupados por temas. Iniciamos com a explicação das características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, em seguida, abordamos aspectos da educação inclusiva com base no modelo social da deficiência. Além disso, discutimos estratégias para promover a inclusão escolar, destacando a importância do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

O conhecimento sobre os sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) por parte dos professores e da comunidade escolar é importante para identificar as necessidades dos alunos com base nas características da deficiência. No entanto, é crucial considerar as particularidades individuais dos alunos, reconhecendo-os como indivíduos com saberes, cultura e costumes, para valorizá-los dentro do modelo social da deficiência (SILVA, GESSER, NUERNBERG, 2019).

O TEA é diagnosticado clinicamente por meio da observação direta, seguindo os



critérios da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11). Esses critérios incluem limitações persistentes na comunicação, interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento (OMS/CID-11, 2021). Esses sintomas podem variar em intensidade e estar presentes em diferentes contextos. A causa do autismo pode ter origem genética, sendo distinguidas causas genéticas hereditárias, genéticas não hereditárias e fatores ambientais durante a gestação, como drogas, infecções ou trauma (HOANG, CYTRYNBAUM, SCHERER, 2018; BAI et al. 2019; JESUS, 2020).

Embora o CID-11 aborde o TEA (6A02) sob a perspectiva médica e do modelo médico da deficiência, que destaca aspectos biológicos e associa a deficiência a doenças ou suas consequências, é importante adotar uma visão mais ampla, compreendendo a deficiência como uma característica da pessoa, conforme defendido pelo modelo social da deficiência.

O modelo social da deficiência enfoca a estrutura social inadequada para a plena participação dessa população, buscando reduzir barreiras sociais, como a mudança de atitudes discriminatórias e o uso de linguagem positiva para se referir ao autismo (WOODS, 2017; SILVA, GESSER, NUERNBERG, 2019). O movimento da "neurodiversidade" defende o uso desse termo para descrever a diversidade neurológica humana, reconhecendo neurotípicos e neuroatípicos apenas como uma diferença que deve ser respeitada (ORTEGA, 2009; SILVA, GESSER, NUERNBERG, 2019).

Para ampliar a discussão sobre o movimento de inclusão, é importante considerar o modelo social da deficiência, que desafia a visão médica tradicional da deficiência como uma condição inerente à pessoa (ALVES, FIORINI, 2018). Esse modelo destaca a necessidade de mudanças nas estruturas organizacionais para acomodar pessoas com deficiência, porém, apesar da presença do modelo social da deficiência no processo de inclusão ainda são necessárias mudanças significativas nesse setor.

A inclusão está relacionada ao desenvolvimento de senso de pertencimento e valor no grupo (ALVES, FIORINI, 2018). Diniz (2003) enfatiza que o modelo social da deficiência destaca a importância de eliminar barreiras sociais e arquitetônicas para garantir inclusão social plena, acessibilidade e igualdade de direitos e oportunidades para pessoas com deficiência.



No contexto escolar, a inclusão deve ser assumida como uma responsabilidade da comunidade escolar e não apenas do professor (ALVES, FIORINI, 2018). A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE/PEI) estabelece diretrizes para garantir o acesso, a participação e o aprendizado de estudantes com deficiência na educação básica. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma parte integrante da PNEE/PEI e sendo responsável pelos recursos e serviços relacionados. O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece normas para a educação de alunos com deficiência na educação básica e define a utilização do Plano de Ensino Individualizado (PEI). O PEI é um instrumento utilizado pelas escolas para atender às necessidades educacionais especiais a partir da particularidade do aluno.

Com foco na aprendizagem do aluno com deficiência a construção do PEI deve ser realizada com olhar crítico, visto que as diretrizes para a elaboração do plano, tem por base o currículo formal e o currículo oculto no processo educacional. O currículo formal refere-se ao conhecimento declarado, enquanto o currículo oculto é composto por normas, valores e atitudes aprendidos pelos alunos por meio de práticas escolares encobertas. Frente ao que está posto, as diretrizes refletem as relações de poder entre classes dominante, o que faz com que a pessoa com deficiência frequentemente não tenha espaço ou ações que as beneficiam, cabendo então medidas adaptativas presente no ambiente escolar (ALVES et al. 2020; ALVES, M.L.T., et al. 2022). Neste sentido, é fundamental que a elaboração do PEI leve em conta o contexto do aluno com deficiência (COSTA, 2022).

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) desempenha um papel crucial na inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tannús-Valadão e Mendes (2018) destacam que o PEI auxilia o currículo oficial ao especificar atividades, determinar o tipo de apoio profissional necessário e promover um processo de ensino-aprendizagem mais estimulante. Silva e Camargo (2021) ressaltam que a implementação do PEI contribui para a qualidade e o sucesso da inclusão escolar de estudantes com deficiências no Brasil.

Dada a importância de sua elaboração, Oliveira, Silva (2022) enfatizam a importância da participação dos pais, profissionais da escola e profissionais externos na elaboração do PEI, considerando as características individuais da criança. Além disso,



ressaltam a necessidade de capacitação adequada do mediador do PEI para promover o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e outras habilidades relevantes para o aprendizado. O PEI deve conter informações detalhadas, como estratégias teóricas-metodológicas, recursos, identificação do aluno, dados escolares, descrição das habilidades acadêmicas a serem trabalhadas, objetivos de aprendizagem, adaptações, habilidades comportamentais e sociais, e avaliação (OLIVEIRA, SILVA, 2022).

No contexto da inclusão escolar de estudantes autistas, medidas como a criação de espaços silenciosos e o uso de recursos visuais, como imagens e histórias sociais, são importantes para evitar sobrecarga sensorial e promover equidade no acesso ao conhecimento (ZAKS, 2015; SILVA, GESSER, NUERNBERG, 2019). O modelo social da deficiência enfatiza a colaboração entre o indivíduo e a sociedade na construção de um ambiente inclusivo (SILVA, GESSER, NUERNBERG, 2019). O movimento em direção a escolas mais inclusivas, que atendam às necessidades de estudantes autistas, envolve discussões entre pessoas autistas, pais e professores. Essas discussões levam a medidas como a criação de espaços silenciosos para evitar sobrecarga sensorial e crises (ZAKS, 2015; SILVA, GESSER, NUERNBERG, 2019).

O modelo social da deficiência reforça a ideia de uma escola inclusiva, em que o indivíduo e a sociedade colaboram na construção do processo inclusivo, fornecendo recursos como imagens e histórias sociais que promovam equidade no acesso ao conhecimento (SILVA, GESSER, NUERNBERG, 2019).

Para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) podemos generalizar a descrição apresentada por Mello, Fiorini e Coqueiro (2019) que propõem estratégias específicas para aulas de educação física, como estabelecer rotinas, explicar previamente as atividades, captar a atenção do aluno usando seus interesses, formar grupos estratégicos e gerenciar o comportamento do aluno. Além disso, estratégias de comunicação social, como o uso de pistas visuais, roteiros, marcadores de tarefas e comunicação alternativa e/ou aumentativa, podem beneficiar alunos com dificuldades nessa área (MELLO, FIORINI, COQUEIRO, 2019). É fundamental que toda a comunidade escolar participe ativamente do processo inclusivo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexões sobre o modelo social da deficiência são essenciais para criar um ambiente inclusivo nas escolas, reconhecendo a deficiência como uma característica da pessoa. O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é uma estratégia promissora para ampliar a inclusão escolar de crianças autistas, proporcionando atividades, recursos e apoios específicos. No entanto, é necessário investir em ações mais efetivas e capacitações para garantir que o plano promova aprendizado. A participação ativa de toda a comunidade escolar é fundamental nesse processo inclusivo.

Os esforços para a inclusão devem ser contínuos, baseados em evidências, com atualização de conhecimentos e implementação de estratégias efetivas. A valorização da individualidade de cada criança é essencial o desenvolvimento pleno de suas habilidades e potenciais.

REFERÊNCIAS

ALVES, M.L.A.T., FIORINI, M.L.S. Como promover a inclusão nas aulas de educação Física? A adaptação como caminho. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, v. 19, n. 1, p. 3-16, 2018.

ALVES, M.L.A.T., GRENIER, M., HAEGELE, A. J., DUARTE.E. 'I didn't do anything, I just watched': perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education, **International Journal of Inclusive Education**, 24:10, 1129-1142, 2020.

ALVES, M.L.T., et al. The 'normal' physical education classes: the ableism facing the inclusion of disabled students, **Disability & Society**, 2022.

BAI, D. et al. Associação de fatores genéticos e ambientais com autismo em uma coorte de 5 países. **JAMA Psychiatry**. 2019; 76 (10): 1035–1043. Disponível em <<https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/2737582>> Acesso em: 10 mai. 2023.

BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil -Junio, vol. 31, núm. 61, 2018, pp. 299-310.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da



Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2021

COSTA, S.R.de F. O plano de ensino individualizado (PEI) e suas contribuições para a alfabetização de estudantes com autismo. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 4, n. 4, p. 237-250, 2022.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em:

<[http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf)>. Acesso em: 09 mai. 2023.

HOANG, N.; CYTRYNBAUM, C.; SCHERER, S. W. Communicating complex genomic information: A counselling approach derived from research experience with autism spectrum disorder. **Patient Educ Couns**. Vol. 101, Issue 2, 2018, Pages 352-361, ISSN 0738-3991.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **Escalas para Transtorno do Espectro do Autismo: Triagem, Diagnóstico e Plano de Ensino Individual**. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/escalas-para-transtorno-do-espectro-do-autismo-triagem-diagnostico-e-plano-de-ensino-individual/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

JESUS, A.J.B.de. **Avaliação de componentes de risco para o Transtorno do Espectro do Autismo em participantes do Projeto a Fada do Dente**. Tese (Doutorado em Anatomia dos Animais Domésticos e Silvestres) - Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MAENNER, M.J. et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 72, n. 2, p. 1, 2023.

MELLO, L.A., FIORINI, M.L.S., COQUEIRO, D.P. Benefícios da educação física escolar para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista na percepção dos professores. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 20, n. 1, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ICD-11 Application Programming Interface (API). Genebra: OMS, 2021.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67–77, 2009.



PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisión sistemática X Revisión narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, p. v-vi, 2007.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.** [online]. 2016, vol.18, n.1, pp. 222-235. ISSN 1516-3687.

SILVA, G.L. da , CAMARGO, S.P.H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021.

SILVA, S. C. da; GESSER, M., NUERNBERG, A.H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. **Revista educação, artes e inclusão**, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019.

SHERIL, C. **Adapted physical activity, recreation, and sport: crossdisciplinary and lifespan**. 6th ed. Boston: McGraw-Hill Higher Education, 2004.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

WOODS, R. Exploring how the social model of disability can be re-invigorated for autism: in response to Jonathan Levitt. **Disability & Society**, p. 1–6, 2017.

ZAKS, Z. Building the Enterprise: Designs for a Neurodiverse World. In: *NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York: **Avery Publishing**, p. 286–292, 2015.



I Congresso de Diálogos Necessários entre Gestores/as, Professores/as da Educação Básica Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso do Sul e Acadêmicos/as com Vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva

VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva
Curso de Pedagogia/CPAQ/UFMS



A POLÍTICA EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS

Vera Lucia Gomes
Universidade Federal de MS/CPAQ
vera.lucia@ufms.br

Liara Barbosa Vieira Nogueira
Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS

Raquel de Camargo Sousa
Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo sobre as políticas educacionais desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS para garantir a inclusão escolar do público da educação especial, no ano de 2023, a partir de pesquisa bibliográfica e documental tendo como principais documentos relatórios da Divisão de Educação Especial, Resoluções e Leis que amparam as políticas desenvolvidas. Concluiu-se que a inclusão escolar, por meio do acesso à matrículas e programas desenvolvidos, está acontecendo na rede municipal de ensino, no entanto, identificou-se as lacunas quanto ao atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação e o quantitativo de alunos que frequentam o atendimento educacional especializado de salas de recursos multifuncionais. Verificou-se que a Secretaria está se organizando para que a REME se torne inclusiva, para garantir não só o acesso por meio da matrícula, mas também, a participação e a aprendizagem dos alunos da educação especial.

Palavras-chave: política educacional; inclusão escolar; educação especial.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo sobre as políticas educacionais desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS para garantir a inclusão escolar do público da educação especial, no ano de 2023.

Compreende-se que a inclusão escolar refere-se “a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” (BUENO, 2008, p. 49). Nesse sentido, a inclusão escolar como objetivo político é ofertada a todos os estudantes, em uma escola que respeite as diferenças, com igualdade de oportunidades, com “procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (GLAT;



BLANCO, 2007, p. 16), promovendo ensino de qualidade para todos, incluindo o público da Educação Especial.

O procedimento metodológico adotado partiu da pesquisa bibliográfica e documental tendo como principais documentos relatórios da Divisão de Educação Especial, Resoluções e Leis que amparam as políticas desenvolvidas.

DESENVOLVIMENTO

A partir do movimento de implantação da política de inclusão educacional nas redes públicas de ensino, a Educação Especial que era uma modalidade de educação à parte oferecida pelas escolas especiais, passou a atuar como complemento, apoio e colaboração à educação inclusiva (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Como uma modalidade de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, e ainda “realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 10), ou seja, é um sistema de suporte permanente e efetivo a escola.

Esse suporte acontece nas práticas e estratégias pedagógicas, no atendimento educacional especializado e nos recursos e serviços disponibilizados na escola regular para atender as especificidades do público da educação especial.

Nesta pesquisa considera-se que o público da Educação Especial são aqueles: com deficiência, que segundo o Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), apresentam “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015); com transtorno global do desenvolvimento que possuem

[...]um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. (BRASIL, 2009, p. 1).



E, aqueles com altas habilidades/superdotação que “apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, p. 1).

Para que aconteça a inclusão escolar, é necessário o provimento de serviços, recursos, acessibilidade, professores com formação adequada (das classes comuns do ensino regular e do atendimento educacional especializado), entre outros, para atender às necessidades de cada um, isto é, a inclusão entendida para além da igualdade de oportunidades.

Na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o direito a inclusão escolar é reafirmado, ao prever que o sistema educacional deva ser inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino e ainda, o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015).

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação tem-se 4.035 alunos matriculados sendo que o maior número é com autismo 2.095, seguidos de 1.498 com deficiência intelectual, e somente 7 com altas habilidades/superdotação. Percebe-se a falta de atendimento para alunos com altas habilidades, no entanto, está em fase de implantação o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de Altas Habilidades ou Superdotação, com projeto, Decreto de criação, instrumentos para avaliação elaborados e escolha do prédio para funcionamento, com previsão de inauguração para primeiro semestre de 2024.

Para esses estudantes, na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS, identificou-se serviços e recursos oferecidos ao público da educação especial como: profissional de apoio escolar, tradutor intérprete de Libras, instrutor mediador, sala de recursos multifuncionais, adequações de livros e atividades em Braille ou fonte ampliada, avaliação funcional da visão, entre outros.

O atendimento educacional do profissional de apoio é ofertado aos estudantes com deficiências e autismo. Esse atendimento está previsto na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 04/2009 como “profissionais da educação [...] que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009), na LBI Art. 3º Inciso XIII, o profissional de apoio escolar:

exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).



Ou ainda, na Lei nº 12.764/2012, “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. (BRASIL, 2012). Assim, a SEMED oferece 1.025 Assistentes educacionais inclusivos 153 auxiliar pedagógico especializado e 150 assistentes educacionais infantis e 30 estagiários que realizam o atendimento de auxiliar ou apoio ao professor regente em classes comuns do ensino regular.

Para os estudantes com surdez usuários da Libras, é o acesso ao “tradutor intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação” (BRASIL, 2005) e, ainda, devido à diferença linguística, devem estar com outros pares surdos, em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008).

Visto que a maior parte dos estudantes surdos ainda não dominam a Libras, tem-se 83 profissionais que atuam como instrutores mediadores, com proficiência linguística em Libras, responsável pela acessibilidade linguística dos estudantes surdos pré-linguísticos em ambiente escolar, em processo de aprendizagem de Libras e de Língua Portuguesa escrita.

Outro atendimento educacional regulamentado pela Resolução da SEMED nº 188/2018, é o acompanhamento de 33 profissionais que integram a Equipe Técnica de Acompanhamento Educacional Especializado, com o objetivo de emitir pareceres quanto à necessidade e os tipos de apoios e de acompanhamento pedagógico; acompanhar e orientar os serviços oferecidos nas unidades escolares; realizar formação continuada nas unidades de ensino sobre a educação especial; verificar e direcionar o acompanhamento das clínicas especializadas no atendimento multiprofissional oferecido aos público- da educação especial nas unidades de ensino, entre outros (CAMPO GRANDE, 2018).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado de sala de recursos multifuncionais deve ser disponibilizado pelos sistemas de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os estudantes que tiverem necessidade deste atendimento de forma complementar ou suplementar à formação do estudante na escola comum, não podendo ser substitutivo ao ensino regular (BRASIL, 2008). Na rede municipal de ensino existem 79 salas de recursos multifuncionais distribuídas nas seguintes escolas: Abel Freire de Aragão, Agrícola Arnaldo, Estevão de Figueiredo, Antônio José Paniago, Carlos Vilhalva Cristaldo, Celina Martins Jallad, Consulesa Margarida Maksoud Trad, Coronel Antonino, Coronel Sebastião Lima, Des. Carlos



Garcia de Queiroz, Domingos Gonçalves Gomes, Dr. Eduardo Olímpio Machado, Dr. Plínio Barbosa Martins, Dr. Tertuliano Meirelles, Elízio Ramirez Vieira, Elpídio Reis, Frederico Soares, Geraldo Castelo, Gov. Harry Amorim Costa, Imaculada Conceição, Irene Szukala, Irmã Edith Coelho Netto, Irmã Irma Zorzi, Isauro Bento Nogueira, João Nepomuceno, José Mauro Messias da Silva "Poeta das Moreninhas ", José Rodrigues Benfica, Leovegildo de Melo, Maestro João Corrêa Ribeiro, Major Aviador y - Juca Pirama de Almeida, Nagen Jorge Saad, Nazira Anache, Nerone Maiolino, Padre Heitor Castoldi, Padre José Valentim, Padre Tomaz Ghirardelli, Prefeito Manoel Inácio de Souza, Professor Aldo De Queiroz, Professor Antônio Lopes Lins, Professor Arassuay Gomes de Castro, Professor Arlindo Lima, Professor Fauze Scaff Gattass Filho, Professor Hércules Maymone, Professor José de Souza, Professor Licurgo de Oliveira Bastos, Professor Licurgo de Oliveira Bastos, Professor Luis Antonio de Sá Carvalho, Professor Luíz Cavallon, Professor Múcio Teixeira Junior, Professor Nagib Raslan, Professor Nelson Pinheiro, Professor Plínio Mendes dos Santos, Professor Virgílio Alves de Campos, Professor Wilson Taveira Rosalino, Professora Adair de Oliveira, Professora Aglair Maria Alves, Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista, Profa. Arlene Marques Almeida, Profa. Brígida Ferraz Fóss, Profa. Danda Nunes, Profa. Elizabeth Maria Gomes Salles, Profa. Eulália Neto Lessa, Profa. Gonçalves Faustina de Oliveira, Profa. Hilda de Souza Ferreira, Profa. Ione Catarina Gianotti Igydio, Profa. Iracema de Souza Mendonça, Profa. Iracema Maria Vicente, Profa. Leire Pimentel de Carvalho Corrêa, Profa. Lenita de Sena Nachif, Profa. Maria Lúcia Passarelli, Profa. Maria Regina de Vasconcelos Galvão, Profa. Maria Tereza Rodrigues, Profa. Marina Couto Fortes, Profa. Oliva Enciso, Profa. Oneida Ramos, Rafaela Abrão-Caic, Santos Dumont, Senador Rachid Saldanha Derzi, Valdete Rosa da Silva e Vanderlei Rosa de Oliveira, que atendem a 1.785 estudantes.

Considerando que a Rede Municipal de Ensino tem-se 4.035 alunos identificados e 1.785 frequentam o AEE de sala de recursos multifuncionais, percebe-se que apenas 44% dos alunos são beneficiados por esse atendimento.

A SEMED, oferece ainda o atendimento do Grupo de Atendimento Psicopedagógico (GAPSI) com o objetivo intervir para a recuperação da aprendizagem dos alunos com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem. A psicopedagoga deve estabelecer encontros com a equipe técnico-pedagógica responsável para articular a parceria com o professor e família para que tenha conhecimento do trabalho que está sendo desenvolvido e possam contribuir nos avanços dos alunos. Esse atendimento é ofertado aqueles que apresentam dislexia, disgrafia,



discalculia, disortografia e transtorno do déficit atenção com hiperatividade. Esse atendimento é regularizado pela Resolução SEMED nº 227, de 20 de setembro de 2021 (CAMPO GRANDE, 2021). As salas do GAPSI funcionam em 17 escolas municipais, à 573 alunos, que recebe vale-transporte para frequentar o atendimento no turno inverso da escolarização. No entanto, tem-se uma lista de espera de 664 alunos, necessitando assim, da ampliação de salas do GAPSI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo demonstrou as políticas educacionais desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS para os estudantes público da educação especial, identificando-se a função e importância de cada uma. A pesquisa foi realizada em documentos oficiais, relatórios da Divisão de Educação Especial, Resoluções e Leis que amparam as políticas desenvolvidas.

Demonstrou ainda, que o direito à educação do público da educação especial no ensino comum esteja amparado legalmente, percebe-se que a inclusão escolar por meio do acesso a matrículas e programas desenvolvidos está acontecendo na rede, no entanto, identificou-se as lacunas quanto ao atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação e o quantitativo de alunos que frequentam o atendimento educacional especializado de salas de recursos multifuncionais.

Verificou-se a Secretaria está se organizando para que a REME se torne inclusiva, para garantir não só o acesso por meio da matrícula, mas também, a participação e a aprendizagem dos alunos da educação especial, no entanto, ainda existem os desafios quanto a qualidade dos atendimentos educacionais, das adequações e acessibilidade, da formação dos professores, da oferta do atendimento educacional especializado, é necessário maior investimento em políticas educacionais, de modo a assegurar mudanças reais, sem perder de vista a garantia dos direitos sociais a todos os cidadãos

REFERÊNCIAS

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



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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012

BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Lei no 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 2015

BUENO, José Geraldo Silveira. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina. (Orgs.) **Inclusão escolar e educação especial:** teoria e prática na diversidade Uberlândia. EDUFU, 2008.

CAMPO GRANDE, Resolução SEMED. n. 188, de 5 de novembro de 2018. Dispõe sobre a Inclusão do Aluno Público-Alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Campo Grande, MS, 2018.

CAMPO GRANDE, Resolução SEMED. n. 227, de 20 de setembro de 2021. Dispõe sobre a criação do Grupo de Atendimento Psicopedagógico da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Campo Grande, MS, 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Revista em Educação.** Santa Maria, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/2007/a5.htm>. Acesso em: 08 de fev. de 2023.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. pp. 15-35. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de Educação Especial no Brasil no início do século XXI.** Florianópolis 2017. Disponível em: http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em 15 fev. 2023.



VIDA E SUPERAÇÃO DE UM ALUNO COM AUTISMO

Aparecida Alessandra de Oliveira Faria dos Santos
Associação Pestalozzi de Aquidauana
cida.farias@yahoo.com.br

Helen Paola Vieira Bueno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
helen.bueno@ufms.br

RESUMO

O tema trabalhado nesta pesquisa trouxe a discussão sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em um estudo de caso, apresentando a superação dos obstáculos para educar uma criança com esse diagnóstico, salientando o mérito do amor incondicional da mãe que mesmo sem conhecimento teórico a respeito do assunto, conseguiu atingir os objetivos propostos no desenvolvimento de seu filho. O objetivo desta pesquisa foi o estudo acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), apontando algumas reflexões de vários pesquisadores a respeito do assunto; análise de como a família recebeu o diagnóstico e como deu-se seu desenvolvimento social, afetivo e interação do meio em prol do filho; pesquisas de métodos proficientes utilizados na aprendizagem do aluno com TEA na escola e no ambiente familiar; verificação do progresso pessoal deste aluno diante dos desafios; e, por fim, análise de como a família está estruturada nos dias atuais. A metodologia utilizada foi qualitativa, com estudo de caso, foi realizada a observação da rotina do aluno e suas experiências, a evolução no ambiente escolar e familiar e a transcrição de relatos e de entrevistas com os familiares e professores envolvidos. O sucesso desta pesquisa se deu pela parceria estabelecida pelos profissionais da escola e dos familiares que aceitaram relatar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem da criança com autismo.

Palavras-chave: Autismo; Família; Educação.

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), particularmente observado no estudo de caso de um aluno da Escola Especializada Mundo Feliz (Ensino Fundamental) na cidade de Aquidauana, estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Os relatos descritivos da vida deste aluno, assim como, a superação dos obstáculos para chegar à disciplina acadêmica foram analisados, salientando o mérito do amor



incondicional da mãe pelo filho em seu depoimento.

Gadia (2006, p. 423) afirma que “entende-se por Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), ou simplesmente Autismo, o comprometimento das relações de interações sociais ligados a comunicação e padrões de comportamento restritos e estereotipados”. O termo Autista se originou de uma palavra grega que significa “próprio e a partir deste princípio duas vertentes foram criadas para auxiliar no estudo de relacionamentos com as crianças diagnosticadas com o mundo exterior” (FACION, 2007, p. 28).

Uma das vertentes dos estudos sobre o Autismo foi traduzida por Leo Kanner (1943) voltada para o conjunto de aspectos habituais desenvolvidos por características próprias do ser humano. Outra vertente foi desenvolvida por Hans Asperger (1944) que tem estudos voltado para as raras crianças autistas “quase” normais, inteligentes e altamente verbais (FACION, 2007). O Autismo, segundo Gillberg (1990, p. 10) é uma:

[...] síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento. Tem como característica sintomática a tendência ao isolamento, de acordo com a ASA - Autism Society of América, (1999. O autismo é um distúrbio de desenvolvimento, permanente e severamente incapacitante". Contudo, embora haja limitações e inabilidades, antes de ser autista, esse indivíduo é um ser humano.

MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo, tipo relato de experiência e pesquisa-ação e pesquisa participativa. A relevância de um relato de experiência está na pertinência e importância dos problemas que nele se expõem, assim como o nível de generalização na aplicação de procedimentos ou de resultados da intervenção em outras situações similares, ou seja, serve como uma colaboração à práxis metodológica da área à qual pertence.

A pesquisa ação se encontra na interação entre os pesquisadores e os membros da comunidade que está sendo pesquisada e na obrigatoriedade de executar uma ação e avaliá-la posteriormente (GIL, 2002).



Thiolent (1985) ressalta que toda pesquisa-ação é uma pesquisa participante, mas, nem toda pesquisa participante é uma pesquisa-ação. Isto é, a pesquisa participante nasce da necessidade de conhecer e estudar os problemas da população envolvida.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Acredita-se que toda criança diagnosticada com Autismo, já apresentava, desde o seu nascimento, alguma desorganização básica que acarretou vários problemas característicos, porém não há uma forma concreta que defina a causa deste transtorno. Partindo desse princípio, podemos notar o atraso intelectual de algumas crianças, mas sem classificar como uma forma de atraso intelectual, apesar de que a maioria dos casos de Autismo apresentam Q.I. (Quociente de Inteligência) abaixo da média, caracterizando certo atraso intelectual, mas as pesquisas não conseguiram explicar esta relação (KANNER, 2007).

Com o passar dos anos, vem evoluindo, não só na área escolar como na área médica, o tratamento dessas crianças, buscando assim, uma abordagem semelhante à do desenvolvimento mental, adequando as técnicas comportamentais, visando induzir várias formas de se perceber, compreender e se comportar diante do mundo e lhes ensinando noções de como fazer higiene, comer e vestir (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Na consulta dos diversos autores, nos deparamos com diferentes perspectivas a respeito da origem do Autismo. Kanner (1943) foi um dos pioneiros a estudar a origem do desenvolvimento Autista e o definiu como Distúrbio do Contato Afetivo, em que algumas características eram parecidas com a Esquizofrenia. A partir de Kanner houve outras contribuições decorrentes de pesquisas e investigações dos sintomas e características apresentadas por várias crianças (FACION, 2007).

Mahler (2002) definiu o Autismo como Psicose Simbiótica, atribuindo a causa da doença ao mau relacionamento entre mãe e filho, obtendo assim uma divergência entre autores em relação à definição do Autismo. Após anos de pesquisa apresentada por diversos autores que estudaram crianças com esse tipo de comportamento, surgiram diferentes concepções teóricas desenvolvidas sobre formas de tratar e interagir para o desenvolvimento de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (SILVA;



GAIATO; REVELES, 2012).

Direcionando nossos olhares para a questão educacional, percebemos a exclusão dos alunos com Autismo, e refletimos sobre a responsabilidade do educador que é:

[...] a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando. Logo, se é impossível fazer de conta que o autismo não existe, certamente podemos, enquanto educadores, nos dispormos à busca de maneiras inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a pessoa com autismo (ORRÚ, 2000, p. 01).

No decorrer da evolução da ciência em torno do Autismo, várias técnicas educacionais foram surgindo para melhorar o aprendizado da criança, por isso o profissional da Educação precisa estar sempre atualizado e conhecer bem as características do quadro para embasar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com cada aluno e ter um resultado positivo e gratificante em ambas as partes.

Silva, Gaiato e Reveles (2012) bem como Fonseca (2016), destacaram que os indivíduos com TEA necessitam intervenção especializada tanto na área educacional quanto na área da saúde. Na saúde, há predomínio do tratamento psicológico comportamental associado aos atendimentos em fonoaudiologia e terapia ocupacional, dentre outros. Na educação, acompanhando as orientações da educação inclusiva, há, geralmente, necessidade de abordagem estruturada de ensino.

Temos que considerar que a Educação brasileira passa por problemas significativos, como o caso da evasão escolar de crianças especiais, com deficiências mais complexas, como o Autismo; além de ser pertinente salientar que há a existência de professores incapacitados para esse tipo de ensino, sobrecarregados e que não conseguem fazer um ensino de qualidade. Sobre o significado de “superação”, que destacamos no título deste trabalho, o consideramos tal qual Rossato (2009) como um movimento com avanço. A partir do exposto, fizemos um estudo de caso com anuência dos familiares envolvidos, fundamentado por pesquisa bibliográfica descritiva.

O estudo de caso é sobre João Guilherme, nome fictício dado ao aluno, 25 anos e 7 meses, sexo masculino, filho mais novo de um casal com 3 filhos, foi diagnosticado



com 4 anos por equipe multidisciplinar (psicóloga e fonoaudiólogas) com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), segundo os critérios diagnósticos da CID 10 (1998) e DSM IV TR (2002) e atendido, desde então, na Escola Especializada Mundo Feliz, localizada na cidade de Aquidauana - MS.

João Guilherme teve seu desenvolvimento fetal sem intercorrências durante a gestação, não houve intercorrências como alguma doença (rubéola, sarampo, dentre outras) ou desconforto emocional, nasceu saudável, sem apresentar evidências de anormalidades (física ou mental). Seu desenvolvimento ainda continuava normal no aspecto físico, mas a mãe começou a perceber diariamente que João Guilherme dificilmente chorava, não demonstrava sinal de desconforto (como fome, ou dor de qualquer tipo) e onde ela o colocava, ali ele ficava.

Aos 12 meses, João Guilherme começou a apresentar um atraso no seu desenvolvimento, sem nenhuma interação com o meio familiar, onde crianças consideradas típicas nesta idade já interagem com as pessoas. Bebês nesta idade gostam de lançar algo no chão, empurrar, mas ele não tinha nenhum estímulo pelas coisas e pessoas. A mãe levou o filho a um médico pediatra, e logo foi diagnosticado um atraso no seu desenvolvimento. Segundo a mãe, naquela ocasião, o filho estava regredindo.

Segundo Peerter (1998), apesar de 80% dos indivíduos com Autismo apresentarem deficiência intelectual, o que os define é o “estilo cognitivo diferente”; uma forma de pensar própria do transtorno. Este estilo é caracterizado pela rigidez dos pensamentos e pouca flexibilidade no raciocínio. As crianças com Autismo apresentam dificuldades em criar coisas novas, fazer um raciocínio inverso, dar sentido além do literal, associar palavras ao seu significado, compreender a linguagem falada e generalizar a aprendizagem.

O pediatra fez encaminhamento para avaliação neurológica. Segundo o neurologista, João Guilherme apresentava uma distorção precoce do comportamento, a partir dos resultados dos exames feitos nas áreas do cérebro, ainda sem a certeza de que era Autismo. Foi apresentada à mãe a gravidade do problema e a melhor sugestão era encaminhar a criança para uma escola especializada.

Com o diagnóstico e o encaminhamento para escola especial, houve a rejeição e o preconceito da família. Com a insistência da mãe, João Guilherme começou a frequentar



a escola indicada. Santos (2008) nos relatou que todos os pais de filhos com problemas, passam por sentimentos como: negação, culpa, frustração, medo, impotência, ressentimento, raiva, rejeição, além de fantasias diversas.

Assim, a mãe de João Guilherme não tinha noção de como lidar com esse tipo de problema, sempre tendo a esperança de que seu filho pudesse ser uma criança “normal”, sempre na expectativa dele se tornar um adulto que pudesse namorar e constituir uma família. Os anos se passaram e somente quando João Guilherme completou 11 anos a família aceitou o trabalho proposto pela escola e começou a contribuir para facilitar o desenvolvimento do filho, mas a falta de informação dos pais a respeito do Autismo continuava nula porque não buscaram ler ou se informar sobre o assunto.

Para ter êxito no trabalho, a escola partiu da rotina da criança para desenvolver um pouco da sua independência. João Guilherme não apresentava sinais de agressividade, o que era um ponto positivo a favor do trabalho escolar que, na época, era feito em casa. Vários pontos teriam que ser trabalhados porque o aluno não tinha limites para comer, chupava dedo ao dormir, o que era considerado um momento de distração, dormia no mesmo quarto com os pais, não sabia se locomover na rua mesmo saindo acompanhado e não gostava de barulho.

Com a conscientização da família, João Guilherme obteve um progresso satisfatório aos 11 anos: i) manteve sua independência para se alimentar, comia bem todos os tipos de alimentos; ii) adquiriu um convívio familiar e social excelente; iii) permanecia em lugares públicos acompanhado de alguém que o orientasse; iv) conseguia atender ordens simples (como por exemplo: esperar, sentar, parar, etc.) e iv) mesmo com tanto progresso o aluno não apresentou nenhum sinal de fala, e foi acrescentada uma rotina dentro de casa.

Com o decorrer dos anos a evolução educacional da criança foi melhorando cada vez mais, ele obteve limites de comportamento, mas de acordo com relatórios feitos pela escola foi possível perceber que o aluno adquiriu conhecimento até os 14 anos e, não evoluiu mais no aspecto pedagógico e parou de desenvolver em vários aspectos.

Ser professor de um aluno com Autismo não é uma tarefa fácil. Ensinar quem, aparentemente, não tem sede de saber, por apresentar várias dificuldades, pode gerar no professor sentimentos de mal-estar, angústia e ansiedade. Pensando nisso, foi elaborado



um questionário apresentado a uma professora da Escola Especializada Mundo Feliz que acompanhou o aluno e, começando a entrevista, foi perguntado como era realizada a comunicação com os pais de João Guilherme a respeito das dificuldades do filho e as necessidades de mudança.

A professora relatou que em conversa com os pais de João Guilherme, orientou uma comunicação clara e objetiva e também foi apresentada pela professora para os pais a maneira de como lidar com o aluno Autista de forma firme, objetiva e sempre terem a troca de informação.

Todas as formas de ensinar o aluno eram em conjunto, família e escola, ou seja, trabalhar de forma concreta e através da visualização descrita pela proposta pedagógica escolar. Uma das atividades de adaptação desenvolvida com o aluno foi quanto à locomoção e os programas educativos desenvolvidos com os pais eram realizados através da fala verbal. A professora percebia apenas o envolvimento da mãe, participando de todas as atividades e buscando compreender mais sobre o universo das pessoas com Autismo e não percebia o mesmo empenho dos demais membros da família.

Em virtude dos fatos mencionados, a mãe do João Guilherme tinha certeza de que precisava melhorar a capacidade adaptativa de seu filho da melhor forma possível para que ele pudesse atingir uma vida adulta com mais autonomia. Havia uma falta de informação em como lidar com esse tipo de transtorno, que, na época, era raridade tanto para os profissionais da saúde e educadores, então a intervenção ocorreu por meio da rotina familiar e como esta poderia realizar umas adaptações para controlar o comportamento do sujeito.

Nesse caso estudado, a criança não fez todos os tratamentos, até mesmo devido à dificuldade de acesso aos serviços, bem como ao fato de que não faz muito tempo que estas intervenções estão sistematizadas para o atendimento às pessoas com Autismo. Vale destacar que todo o esforço, empenho e trabalho, no caso estudado, foram por meio dos profissionais da escola. Os métodos proficientes utilizados na aprendizagem do João Guilherme na escola começaram através do atendimento domiciliar observando como era a rotina e o envolvimento familiar.

Foi proposta uma rotina diária sobre higiene pessoal para o aluno, e depois foi introduzido um processo de aprendizagem através da visualização, que segundo Fonseca



(2016) gera um impacto significativo para pessoas com o Autismo. Foi trabalhado de forma que o aluno não ficasse dependente do processo de visualização, introduzindo a comunicação verbal para obter resultados também no comando de voz em que o aprendiz desenvolveu muito bem.

Posteriormente, ele passou a frequentar a escola, trabalhando em conjunto com os colegas de turma, respeitando a proposta curricular da escola, mas sempre desenvolvendo os ajustes entre pais e professores referentes à rotina do aluno para que o progresso pudesse andar junto tanto no lar quanto na escola. O progresso pessoal de João Guilherme diante dos desafios teve um resultado bastante gratificante. Hoje, mora somente com a mãe, é um adulto tranquilo, fica em ambientes com aglomerados de pessoas, barulhos, dentre outros e não é uma pessoa agressiva.

O sucesso desta pesquisa se deu por meio da parceria da escola e dos familiares que aceitaram relatar o desenvolvimento do aluno com Autismo, e mostrar que, apesar de todas as dificuldades, ainda há esperança na sua educação, necessitando da compreensão e conhecimento do que seja o TEA. Reforçamos também que a família é a base da sustentação da educação. O caminho é difícil, mas a persistência, a paciência, o envolvimento e o trabalho planejado trazem resultados satisfatórios e, por isso, não se deve, nunca, desistir. A proposta deste trabalho foi atingida ao destacar a possibilidade de superação e crescimento educacional de uma criança com Autismo do nascimento à vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos algumas reflexões de pesquisadores que estudam o Transtorno do Espectro Autista, considerado um distúrbio do desenvolvimento humano, estudado pela ciência há mais de seis décadas. Este quadro ainda surpreende pela sua diversidade de características envolvidas e pelo fato da criança possuir uma aparência normal. As crianças com Autismo apresentam vários graus e tipos de dificuldades e devido à complexidade e variação dos sinais do Espectro, alguns pesquisadores o consideram uma síndrome. A incidência do TEA também varia segundo o critério de cada autor (FACION, 2008).



Ao desenvolver esta pesquisa foi possível perceber que é muito difícil para os pais enfrentarem qualquer tipo de deficiência em seus filhos e que a falta de informação a respeito também prejudica a evolução das crianças, adiando a expectativa de algum progresso. Para muitos é mais fácil viver na ilusão que um dia tudo vai acabar e voltar ao normal ou então usar da superproteção, que pode atrapalhar o desenvolvimento da criança. Muitos pais de crianças com alguma deficiência esquecem que seus filhos vão crescer e se tornar adultos.

O descaso da família pode contribuir para que essas crianças se tornem adultos agressivos e vulneráveis, porque a educação do aluno com Autismo não se faz do dia para noite, precisa de tempo e demanda persistência da família e dos educadores envolvidos.

REFERÊNCIAS

- FACION, J. R. **Transtorno do desenvolvimento e do comportamento**. 3ª ed - Curitiba: Ibpx, 2007.
- FONSECA, M. E. G. **Vejo e aprendo: fundamentos do Programa TEACCH: o ensino estruturado para pessoas com autismo**. 2ª ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016.
- GADIA, C. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GIL, N. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GILLBERG, C. Infantile autism diagnosis and treatment, **Acta Psychiat. Scand.**, 1990, p. 9-15. 1990.
- KANNER, L. Psiquiatria infantil. In: FACION, J. R. **Transtorno do desenvolvimento e do comportamento**. 3. Ed. Revista atual. Curitiba: Ibpx, p.18, 2007.
- MAHLER, M. As psicoses infantis e outros estudos. In: FACION, J.R. **Transtorno do desenvolvimento associados a graves problemas do comportamento: reflexões sobre um modelo integrativo**. Brasília:Ministério da Justiça, 2002.
- ORRÚ, S. E. **A formação de professores e a educação de autistas**. Fundação de Ensino Octavio Bastos, p. 1, 2001.
- PEETERS, T. **Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional**. Rio de Janeiro. Ed. CulturaMédica, 1998.
- ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação as dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- SANTOS, A. M. T. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao CRDA. Centro de Referência em Distúrbios de



I Congresso de Diálogos Necessários entre Gestores/as, Professores/as da Educação Básica Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso do Sul e Acadêmicos/as com Vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva

VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva
Curso de Pedagogia/CPAQ/UFMS



Aprendizagem, São Paulo, p. 28,2008.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.



I Congresso de Diálogos Necessários entre Gestores/as, Professores/as da Educação Básica Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso do Sul e Acadêmicos/as com Vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva

VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva
Curso de Pedagogia/CPAQ/UFMS



EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS SURDOS EM FOCO

Andreza Sales Ferreira
Rede Municipal de Ensino (REME/MS) e
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
andrezaaee@gmail.com

Helen Paola Vieira Bueno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
helen.bueno@ufms.br

RESUMO

Este tem por objetivo fazer reflexão sobre a educação especial e educação inclusiva coligado ao tema às pessoas surdas, sendo assim, este tem como objetivo admitir a importância da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no contexto educacional e cultural. Este trabalho visa refletir sobre a educação especial e inclusiva de surdos em nossa atualidade, de modo a reconhecer o significado de educação inclusiva e compreender os princípios da inclusão, considerando a necessidade de se analisar os métodos, perante os novos paradigmas e a legislação vigente. Esse resumo foi realizado através de revisão bibliográfica etnográfica ele buscou de modo expandido aprofundar um olhar reflexivo sobre a educação das pessoas surdas em nossa realidade, onde percebemos que é de suma importância discutir esse tema a fim de minimizar preconceitos e aumentar a compreensão sobre o tema.

Palavras-chave: Surdos; Educação Inclusiva; Educação; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em educação de surdos em uma perspectiva inclusiva, percebemos que cada vez mais esse tema está sendo objeto de estudos e análises científicas, buscando estudar as teorias e os padrões de diretrizes instituídas e à prática pedagógica no âmbito educacional em uma perspectiva voltada para a importância de uma análise cultural e de protagonismo da comunidade surda.

Quando mencionamos a educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva ela está relacionada ao pensamento e a busca de ações voltadas a uma ideia de uma educação de surdos para todos e no respeito a peculiaridade de cada sujeito, com o alvo de permitir a



integração, socialização, inclusão e a interação dos educandos surdos e não surdos no contexto educacional.

Temos diversos documentos legais e normativos que demonstram a importância tanto da educação inclusiva quanto a da especial, esses documentos denotam um marco político no avanço e conquista das leis referentes a nação brasileira. Por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 / 96, no artigo 58, destaca que, entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, seja estadual, municipal e/ou federal para educandos público-alvo da educação especial.

E a comunidade surda não ficaria de fora de ser contemplada desta lei e busca de marcos legais, a fim de, buscar a valorização dos surdos em foco em educação especial na perspectiva da educação inclusiva como marco político e legal isso no ano de 2010. Instrumento esse que denota o avanço do Brasil nas últimas décadas com melhorias relativas à efetiva busca e concretização do direito aos estudos e educação para surdos tanto na educação em sala de aula quanto no contraturno com o atendimento educacional especializado voltado para a pessoa surda.

Mas é pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, constituídos pela Constituição Federal de 1988 e fundamentado no protótipo da inclusão, nos direitos humanos e na junção entre o direito à igualdade, a uma identidade e cultura surda própria e à diferença os quais acenderam caminhos para a modificação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Para isso a importância da Sala de Recursos em língua de sinais para surdos, posto que é lá que o pessoa surda poderá obter contato com outros surdos adultos ou da mesma idade para se construir culturalmente e ir se moldando, se conhecendo, diminuindo a baixa estima e se reconhecendo na sua identidade e protagonismo surdo.

A pessoa surda passa por diversos desafios, podemos ver através da educação a necessidade de uma nova forma de organizar a prática no contexto inclusivo e da educação especial, como observa Cevalco (2008) quando menciona Raymond Williams em um projeto didático envolvendo o experimentalismo, interdisciplinaridade e envolvimento político, fazendo assim, com que os estudos devam ser voltados para a parte cultural e de ordem teórica.



Sendo assim, entender os marcos legais da concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos faz com que a vida das pessoas com deficiência e/ou surdos possam ter um caminho de práticas de luta e de busca da igualdade para com os direitos e acesso à instituição escolar, vemos essa evolução quando a matrícula dos alunos público alvo da educação especial, das pessoas surdas nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado específico para surdos crescerem.

Enfim, a educação especial e a inclusiva devem andar de mãos dadas privilegiando e objetivando a cultura de cada ser priorizando suas particularidades, especificidades, identidades e modo de agir para que efetivamente os direitos possam ser garantidos por lei e prática da inclusão.

Sendo assim, o processo educacional inclusivo deve estar alicerçado na teoria e prática e vice-versa, bem como na práxis dessas ações é necessário entendermos que “[...] a relação homem/sociedade é um conjunto complexo de imbricações constantes e dinâmicas. Nessa complexa relação, o movimento social é percebido como fruto da ação humana/histórica” (KASSAR, 2003, p.415).

E a necessidade da busca diária dessa práxis passa a ser a chave mestra para que o educando ouvinde em parceria com deficiência auditiva/ surdez e/ou algum tipo de necessidade educacional especial alavanque suas aprendizagens e na mesma intensidade, tenha valorizada sua participação no grupo escolar na qual é pertencente.

A práxis e a relação entre a teoria e prática na educação de estudantes ouvintes em contraponto dos com deficiência auditiva/ surdez na educação inclusiva será então, um aparato essencial para que este tenha exploradas suas capacidades e habilidades e em contrapartida, beneficiem sua evolução enquanto ser em desenvolvimento.

Quando a sociedade se adapta para receber uma pessoa com deficiência, a inclusão ocorre. Mas para isso, também é necessária a participação efetiva da família, da comunidade e da escola para incluí-la. A escola deve passar por transformações para receber esse aluno. A inclusão é uma proposta educacional e social que celebra as diferenças e as diversidades. Trata-se de um grande movimento, pois envolve a todos. Aqui o princípio é a igualdade, sem, é claro, negar a história de vida, a cultura e as condições físicas e mentais de cada educando, sejam estes deficientes ou não (MAZZOTTA, 2009, p.16).



Levando-se em conta que a escola faz parte dos segmentos sociais que, mesmo que de forma indireta, reúne sujeitos com as mais diversas características e limitações, deve também agregar as suas ações mais significadas, além de aumentar sua área de alcance. Desta forma, esta deve primar pela inclusão em totalidade e buscar apoio dos recursos, apoios e pessoas dispostas a exercitar a práxis entre teoria e a prática para que as aprendizagens que ali se concluírem sejam de qualidade e pautadas nas expectativas de todos os que se beneficiam delas.

MÉTODO

A pesquisa se dá com procedimentos voltados para a revisão bibliográfica etnográfica, a fim de ressaltar o método histórico e legal da temática trabalhada de modo qualitativo, com o desígnio de verificar a importância da educação de surdos em uma perspectiva inclusiva, levando em consideração a educação especial voltada para o público e protagonismo surdo.

O levantamento dos marcos históricos, documentos legais e perspectiva do Atendimento Educacional Especializado foram levantados, com o intuito de demonstrar a educação de surdos e a sua real importância para a comunidade Surda em nossa atualidade.

Os documentos norteadores são a Constituição Federal, a LDB 9394/96, a Lei nº 10.436, a Política Nacional de Educação Especial (2008) entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao realizar a pesquisa bibliográfica nos permitem fazer uma análise mais específica do modo qualitativo da educação especial e inclusiva. É importante ressaltar as diferenças e semelhanças nos estudos nestas áreas, principalmente os voltados para alunos surdos com suas identidades, alteridades de modo inclusivo.

O trabalho é de suma relevância para uma discussão comparada com a literatura utilizada. Este tema deve ser lido, pensado para prerrogativas e as possibilidades sobre o tema proposto em foco a pessoa com surdez.

Ao considerar o público-alvo da educação inclusiva nos moldes atuais, percebe-se que a escola se desenvolve de modo a receber, educar e preparar o indivíduo para a vida em coletividade. Todavia, “na inclusão todos os indivíduos são colocados em salas comuns. Porém,



os ambientes físicos, estruturais e os procedimentos educativos são adaptados para receber este aluno com suas particularidades” (MAZZOTTA, 2009, p.16).

Com isso, o que se percebe é que a escola pública necessita criar um ambiente propício a aquisição de conhecimentos de forma ampla, flexível e em acordo com as possibilidades de cada educando. Estando ele em uma sala de ensino, espera-se que ele receba da escola todo o aparato necessário a sua escolarização, como também, a atenção necessária para que tenha valorizadas suas aptidões, percepções e carências.

Posto isto, a comunidade escolar e familiar deve fazer uso de instrumentos que elevem suas habilidades e o coloquem em contato com materiais adequados as suas possibilidades. Nesta perspectiva, este apoio deve surgir em forma de recursos pedagógicos adequados e momentos de troca e mediação entre todos os envolvidos em sala de aula.

Com isso, a escola que está posta hoje, pauta-se em direitos, obrigações e princípios que incluem a todos os sujeitos de maneira unificada, segmentada e alicerçada na valorização da dignidade humana e no contato mais estreito com aquilo que acrescenta em sua formação acadêmica e cidadã.

Sendo assim, de acordo com Jesus (2009, p.18):

Para a verdadeira inclusão educacional e social ocorrer é indispensável e imprescindível à vivência e sentimentos e posturas de respeito ao próximo como cidadão. Pois, os princípios da inclusão escolar são a valorização das diferenças individuais, (como atributo e como obstáculo), da diversidade humana, do aprendizado cooperativo, da solidariedade, do direito de pertencer e não de ser excluído, ou seja, cidadania com qualidade e dignidade.

Posto isto, e partindo do pressuposto que a escola tem a função social de acolher, educar e possibilitar a aquisição de conhecimentos por todos os indivíduos, esta deve também, pautar-se no uso de material adequado para a idade e necessidade individual, ou seja, deve ter ao seu alcance o material previamente adequado e em pleno acordo com as possibilidades dos educandos em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivar e refletir sobre a educação especial e educação de surdos nos fizeram compreender a relevância do tema trabalhado. A importância deste tema se faz parte do aproveitamento cultural que é necessário para a pessoa e na comunidade surda.



Revisar bibliograficamente nos dá uma base dos marcos legais e documentos norteadores que estimulam o currículo voltado para a pessoa surda, no quesito, educacional inclusivo e em foco.

Organizar um trabalho voltado para a educação de surdos protagonizando a força da comunidade surda faz com que possamos entender a relevância do tema. Devemos sim pensar, colocar em prática e lutar para a comunidade surda, posto que a categoria da surdidade necessita ser levada em consideração em todos os aspectos do ser, do fazer e do conquistar.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALCÂNTARA, K. R. de. **A (in)acessibilidade artístico-cultural para surdos na cidade de Campo Grande/MS**. Orientador: Antonio Firmino de Oliveira Neto. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, do Campus de Aquidauana, UFMS, 2021 p. 76;

BAUMAN, H-D. L; MURRAY, J. J. **Estudos surdos no século 21: “Deaf-gain” e o futuro da diversidade humana**. In: ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (org.). Educação de surdos em debate. Curitiba: UTFPR, 2014, p. 67-68. Disponível em: <https://bityli.com/sBSsfM>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. Decreto **5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24/04/2001 e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <https://bityli.com/Vf9IEM>. Acesso: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Lei 10098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Lei da acessibilidade. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm Acesso em: 08 jul 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõem sobre a língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL, O. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**, 2008, em Inclusão: Revista de Educação Especial, Brasília, v.4. n.1, jan/jul. 2008 p.16 apud QUADROS, 2008.



BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

HALL, S. **Estudos culturais: dois paradigmas**. In: HALL, S. Da diáspora: identidade. Identidades e mediações culturais. Liv Sovik (org.) Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JESUS, L. N. de. Inclusão do deficiente auditivo. Alicerce: família, escola e sociedade. **E-pappers**. Rio de Janeiro, p.18. 2009.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.** 2003, n.35, p. 115.

MAZZOTTA, M. J. S. **A educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª Ed. Cortez. São Paulo, p.16, 2009.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.



EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS MODALIDADES DE ENSINO

Amanda Lorrainy Barbosa Arzamendia
amandalorrainy2001@gmail.com

RESUMO

O resumo expandido a seguir tem o objetivo de identificar quais são os fatores que dificultam a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas de ensino regular. Para isso, foi utilizada a pesquisa bibliográfica com base em materiais que abordassem sobre o tema proposto. Com base no estudo feito, concluiu-se que a falta de acessibilidade adequada das escolas é um dos pilares para este problema de inclusão, e através da criação de ambientes educacionais adequados, a educação especial promove a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Palavras-chave: necessidades especiais; educação especial; inclusão.

INTRODUÇÃO

O seguinte projeto aborda o histórico da educação especial inclusiva no Brasil, destacando a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008. Antes, a educação de pessoas com deficiência era predominantemente segregada, com escolas e classes especiais separadas. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu a educação inclusiva como um princípio educacional, obrigando as escolas regulares a oferecer educação para todos os alunos (BEZERRA et. al, 2019, BRASIL, 2008).

No entanto, ainda existem barreiras que impedem a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, como a falta de acessibilidade física e tecnológica nas escolas, a falta de recursos e suporte para atender às necessidades educacionais específicas e a falta de formação adequada dos professores. Entre as deficiências e necessidades especiais, foram citadas a deficiência física, intelectual, sensorial e múltipla, bem como altas habilidades/superdotação e transtornos do espectro autista (MENDES, 2016).



O trabalho também destaca o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço oferecido pela escola para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE é realizado por profissionais especializados e busca promover a inclusão educacional, oferecendo recursos e estratégias específicas (MENDES, 2016).

Também são apontadas as perspectivas futuras para a Educação Especial no Brasil, como a ampliação do acesso ao atendimento especializado, a formação continuada dos profissionais da educação, parcerias entre as escolas e as famílias, e a promoção da inclusão escolar e social. São mencionadas tendências e inovações, como a tecnologia assistiva, a aprendizagem personalizada, a educação inclusiva e as intervenções precoces.

O objetivo geral do presente trabalho foi apresentar as barreiras que impedem a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Os objetivos específicos foram identificar os tipos de deficiência e necessidades especiais, entender o que é o atendimento educacional especializado e apresentar as tendências e inovações na educação especial.

MÉTODO

A pesquisa desenvolvida neste projeto baseou-se em uma revisão bibliográfica. Para isso, foram utilizadas as palavras-chave "política nacional de educação especial", "sistemas de ensino no Brasil", "atendimento educacional especializado". Os critérios de inclusão foram estabelecidos para selecionar materiais que abordassem especificamente o tema proposto, excluindo aqueles que não se encaixavam no tópico da pesquisa. Os materiais coletados foram cuidadosamente analisados e resumidos, com o intuito de identificar as principais informações e contribuições dos estudos para a compreensão do assunto em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES



A implementação da educação inclusiva no Brasil é de extrema relevância para promover a igualdade de oportunidades e garantir o direito à educação para todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais. Ao incluir alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares, a educação inclusiva proporciona benefícios acadêmicos ao promover o aprendizado conjunto e o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas.

Além disso, valoriza a diversidade como um recurso pedagógico, enriquecendo a experiência educacional de todos os alunos e preparando-os para a convivência em uma sociedade plural, pois a inclusão de alunos com deficiência e necessidades especiais em escolas regulares de ensino é um compromisso do governo estabelecido por lei.

No entanto, a implementação da educação inclusiva enfrenta algumas limitações. A falta de recursos financeiros e infraestrutura adequada pode dificultar a acessibilidade física e tecnológica nas escolas, comprometendo a inclusão plena dos alunos. Além disso, a formação inadequada dos professores representa um desafio, pois é essencial que estejam capacitados para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos em sala de aula inclusiva.

Por fim, vale ressaltar que o AEE é garantido por lei no Brasil e deve ser oferecido pelas escolas de forma gratuita e sem qualquer tipo de discriminação. Assim, existem algumas tendências na educação especial brasileira que vêm ganhando destaque nos últimos anos, entre elas a tecnologia assistiva, aprendizagem personalizada, educação inclusiva e as intervenções precoces, essenciais para garantir que as crianças com deficiência recebam o apoio de que precisam desde o início de sua jornada educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto, A criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 busca promover a inclusão de pessoas



com deficiência nas escolas regulares. ela estabelece a educação inclusiva como princípio educacional e obrigação das escolas regulares de oferecer educação para todos os alunos.

Embora tenham ocorrido avanços significativos na área, ainda existem desafios a serem superados para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. A falta de acessibilidade física e tecnológica nas escolas, a escassez de recursos e apoio adequado para atender às necessidades educacionais específicas e a necessidade de formação continuada dos professores são barreiras que impedem a inclusão plena das crianças com necessidades educacionais especiais.

Para superar esses desafios, é fundamental que o governo e a sociedade se comprometam em ampliar o acesso à educação inclusiva, invista em infraestrutura, recursos e capacitação dos profissionais. Além disso, é necessário promover parcerias entre as escolas e as famílias, envolvendo-as no processo educacional.

REFERENCIAS

BEZERRA, Waldecirly Melgaço; RIBEIRO, Leticia Ewellyn Santos; MOREIRA, Paulo Roberto da Silva; DUARTE, Josiane Marques. Níveis e modalidades da educação brasileira após a LDB 9394/96. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008

BRASIL, Presidência da República. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

MENDES, Melina T. S. DUARTE, Márcia. GUADAGNINI, Larissa. Adaptações curriculares de atividades para criança com deficiência intelectual segundo relato de professoras da educação infantil. Revista Brasileira de Educação Básica, ano 1, n. 1, p. 61- 69, out./dez. 2016. <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/02/9-Adapta%C3%A7%C3%B5es-curriculares-de-atividade.pdf>

SILVA, Rosilania Macedo; SILVA, Josinete Gomes Ferreira da; SANTOS, Maria Rosiene Ferreira dos. A organização dos sistemas de ensino no Brasil. 2017.



AUTISMO E INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Mary Juvencio Macedo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
marymacedo73@gmail.com

Helen Paola Vieira Bueno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
helen.bueno@ufms.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir a questão da inclusão de crianças portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, ressaltando as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação no processo de inclusão do aluno. Pretende também discutir a importância da Lei 12.674 conhecida como a “Lei Berenice Piana” que defende os direitos de crianças com espectro autista e discutir na prática como de fato isso acontece. A educação é um direito de todos, inclusive de pessoas diagnosticadas com TEA e outros transtornos, síndromes ou deficiências, mas para que aconteça a inclusão é preciso uma mudança de cultura e de ações para transformar esta realidade. Com o empenho de todos os envolvidos no processo de inclusão, como a família, a escola, a sociedade e o poder público é possível acontecer uma educação de qualidade, digna e efetiva para as pessoas diagnosticadas com TEA.

Palavras-Chave: Autismo; Inclusão; Escolar.

INTRODUÇÃO

Um desafio constante que surge na educação é sobre a inclusão de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sobre o papel da escola e principalmente do professor frente a este cenário.

A definição do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Autismo, é caracterizado por um transtorno invasivo do desenvolvimento, ou seja, há uma dificuldade na interação social, na comunicação com os demais e na reciprocidade.

Outras características encontradas em pessoas com TEA é o surgimento de estereotípias como ações repetitivas ou ritmadas como balançar o corpo, gostar de ficar sozinho, em muitos casos não há o uso da fala para se comunicar, gostar de brincar com a água, apresentar gritos e caretas, não ter contato visual com as pessoas, apontar para o



professor indicando o que quer, não utilizar os brinquedos de forma funcional, presença de irritabilidade com barulho ou luzes, não ter noção de perigo, ou ainda ser uma pessoa muito agitada ou muito passiva, não sentir dor entre outras características.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos. Esses sintomas configuram o núcleo do transtorno, mas a gravidade de sua apresentação é variável (DSMV, 2014, p. 53)

Cada indivíduo com TEA pode apresentar aspectos e graus diferentes e pode estar condicionado a outras síndromes. É de extrema importância que a avaliação seja feita por profissionais como pediatras, psiquiatras, psicólogos, professores especializados na área da educação especial, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais entre outros e junto com a família, realizar um mapeamento com relatórios e elaborar um tratamento mais adequado e que trará resultados. Segundo Sassaki (1999, p. 41)

o processo a adaptação da sociedade em fazer com que aconteça essa inclusão para pessoas com necessidades especiais e por consequências dando a oportunidade para a qualificação e assim ocupar seu espaço na sociedade e seus direitos garantidos.

O presente trabalho tem o objetivo de realizar uma análise sobre as práticas pedagógicas de inclusão de crianças diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como na realidade acontece dentro da sala de aula. Os pais precisam de ajuda para que seus filhos sejam amparados e acolhidos, pois a escola é responsável pela socialização e é a mediadora de soluções, mas para isso é preciso que o professor, a escola e o poder público sejam defensores da inclusão do aluno com o TEA.

MÉTODO

Para a realização dessa pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizado uma metodologia com abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2008, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Em outro estudo desenvolvido por Gil



(2008), esse autor aponta que a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa, para a partir daí avançar nas investigações sobre determinado tema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, conhecida como a “Lei Berenice Piana” garante os direitos de inclusão das pessoas diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista - TEA e de outras síndromes como a de Asperger, Kanner e Heller.

A lei diz que cada aluno com TEA tem direito a um professor exclusivo para que este possa oferecer um atendimento mais personalizado e que garanta que o aluno não seja excluído da convivência na escola com os outros colegas, pois, isso se acaso acontecer, poderá ser considerado como preconceito e discriminação e não ajudará no desenvolvimento e na socialização deste aluno e isso refletirá no seu desenvolvimento cognitivo e motor.

Foi constatado nesse estudo que todas as professoras trabalham sem ajuda de um facilitador então não tiveram o número de alunos reduzidos. As professoras também relataram se sentir cobradas demasiadamente pelos responsáveis quanto aos resultados e que forma geral, não consideravam positiva a inclusão de alunos autistas na escola regular, sugerindo o retorno dos mesmos às classes especiais (OLIVEIRA; PAULA, 2012, p. 61).

Os recursos e materiais para trabalhar os aspectos do desenvolvimento físico, psíquico e motor da pessoa com diagnóstico de TEA são escassos e, o espaço muitas vezes não está condicionado a fazer este acolhimento de forma mais interativa e segura, por isso é imprescindível que os pais, a escola e comunidade façam valer esses direitos e exigir o que está na lei para garantir condições tanto para os alunos, para os pais e professores com a finalidade de alcançar um ambiente propício dando oportunidade para a criança ou adolescente de um desenvolvimento melhor.

Atualmente, o Projeto de Lei nº 2352, de 2022 está em tramitação para alterar a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, para estabelecer que o laudo



de diagnóstico que identifique o transtorno do espectro autista tenha validade indeterminada.

Outros Projetos de Lei para beneficiar as pessoas com diagnóstico de TEA estão em trâmite no senado federal brasileiro, como o Projeto de Lei 1129/2021 que propõe ampliar o acesso de pessoas com TEA ao benefício de prestação continuada e o Projeto de Lei 3630/2021 que pretende tornar obrigatória a criação de centros de assistência integral ao paciente com transtorno do espectro autista no Sistema Único de Saúde (SUS).

É necessário que o poder público proponha e aprove ainda novas legislações para beneficiar pessoas com TEA, visando projetos e ações que de fato promovam a inclusão no ambiente escolar e na sociedade, e um dos pontos chave é disponibilizar; além do professor da educação regular, um professor de apoio habilitado e capacitado para ocupar este cargo.

Outro aspecto que auxiliaria no atendimento as pessoas diagnosticadas com TEA, seria disponibilizar profissionais da saúde como pediatras, neurologistas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, especialistas em educação especial para avaliação e acompanhamento desses alunos.

Dessa forma, é possível um diagnóstico mais precocemente detectado e o amparo dos diversos profissionais envolvidos para traçar um planejamento do tratamento mais adequado para cada caso, acolhendo e amparando, dessa forma, a família e a criança. Outra questão é criar centros de convivência para pessoas portadoras do TEA e de outras deficiências e síndromes como forma de orientação e acolhimento para instrução e socialização.

Diante desta análise o quadro da inclusão de alunos com TEA, requer ainda diversas competência a serem adquiridas pelo corpo docente. Para o sucesso do desenvolvimento das habilidades deste aluno, o professor precisa ir em busca de informações para trazer avanços significativos para o desenvolvimento de seus discentes. Em vista disso, a formação continuada destinada aos profissionais da educação é de grande importância, para saber quais os caminhos poderá percorrer para obter resultados de forma mais efetiva para que possa, por exemplo, desenvolver um planejamento de acordo com as necessidades e as dificuldades do aluno com TEA.

O planejamento curricular é considerada uma das etapas mais importantes da



inclusão do aluno TEA, pois o planejamento dos conteúdos será o mesmo, tanto para o aluno autista como para o restante da turma e o que pode diferenciar são as formas de aplicação deste conteúdo. Pode ser apresentado ao aluno autista uma forma mais atrativa, com atividades mais interessantes e estimulantes que ajudará na socialização desta criança com outros alunos e com o professor. O profissional da educação precisa ter a sensibilidade para “entrar no mundo” do autista e chamar sua atenção despertando-o para novas descobertas.

Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Esta tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensivo e inclusivo (LOPEZ apud BARBOSA, 2013, p. 19781).

Algumas ações realizadas pelo professor podem auxiliá-lo a conduzir a preparação da aprendizagem e o acompanhamento do aluno com TEA. Por exemplo, o professor pode ter um portfólio onde possa relatar tudo o que diz respeito ao aluno com TEA, como relatos de seu comportamento, gostos, principais dificuldades e estereotípias aparentes. Juntamente com esse relatório, o professor também pode solicitar a família do aluno com TEA que relate ou descreva o comportamento desse jovem, diante disso é indispensável que os pais tenham uma boa comunicação e convivência com o professor para que juntos consigam traçar novas estratégias de aprendizagem, sendo que este trabalho em conjunto poderá trazer grandes resultados, possibilitando que a criança autista possa usufruir das oportunidades que surgirem em sua vida.

A inclusão está diretamente relacionada com o processo de ensino – aprendizagem, não basta só incluir, a escola deve ofertar um ensino de qualidade e para isso o professor deve desenvolver metodologias diversificadas e flexíveis. Para que se possa obter uma resposta positiva ao seu trabalho, essa desenvoltura terá que existir independente da heterogeneidade encontrada em sala de aula (BARBOSA, 2013, p. 19783).



Para o professor, os desafios de aprendizagem para o aluno TEA serão constantes, assim como para todos os envolvidos nesse processo, pois a criança poderá ter avanços significativos e apresentar retrocessos também. Para isso, é muito importante que o profissional da educação mantenha a sua persistência e flexibilidade. Situações em que o professor não poderá aplicar seu conteúdo planejado poderão acontecer, em decorrência, por exemplo, da criança estar agitada. Nesses momentos, o professor deve manter a rotina e as regras na sala de aula e por mais difícil que seja no início, essa atitude poderá auxiliar o docente a conduzir seu trabalho.

A adaptação de atividades, jogos e brincadeiras será necessária em vários momentos na rotina no planejamento do professor e deve haver também uma adaptação ao ambiente escolar. Objetos, acessórios, brinquedos didáticos e jogos auxiliam na alfabetização do aluno com TEA. A seguir serão listados alguns objetos necessários na sala de aula: i) balde sensorial: onde a criança encontra dentro do balde várias formas e texturas diferentes; ii) fantoches com expressão faciais; iii) carimbos com letras: utilizar tinta nos carimbos, assim podem assimilar as letras do seu nome; iv) placa com rosto de bonequinho: usar massinha para moldar a expressão facial de alegria e tristeza, por exemplo; v) gravura de uma melancia e suas sementes: o aluno poderá contar quantas sementes tem a melancia e representar com palitos para indicar a quantidade; vi) formas geométricas com papelão ou cartolina e vii) brinquedos recreativos para levar para casa.

O Transtorno do Espectro Autista não tem cura, mas pode ter um excelente progresso, porém, para isso é preciso utilizar as ferramentas certas e valorizar todas as habilidades que forem sendo desenvolvidas pelas crianças e a cada nova conquista comemorar. Muitos alunos com TEA já possuem habilidades extraordinárias, então é preciso que os pais e a escola saibam enfatizar esse lado criativo do aluno para que possa surgir abertura para o desenvolvimento de outras habilidades.

Quando escola e sociedade se reúnem para fazer o projeto político pedagógico haverá a transformação para acontecer a inclusão. É necessário a união da família, escola e sociedade para fazer valer os direitos adquiridos e que de fato o poder público cumpra com seus deveres e possibilite condições para os profissionais, para o aluno especial e para a família, propiciando inclusão e o desenvolvimento da criança.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir com este estudo que os obstáculos dentro da inclusão escolar são reais e diversos. A conscientização é a primeira aliada para uma mudança de hábitos e na promoção de conhecimentos que irá contribuir para alavancar a inclusão que está estagnada.

A escola precisa buscar todos os caminhos para que o aluno diagnosticado com TEA tenha a possibilidade de desenvolver seus aspectos físicos, social, psíquico, cognitivo e motor. A escola também pode abrir outras portas para uma aprendizagem significativa como o mercado de trabalho, por exemplo.

O poder público também precisa agir no sentido de disponibilizar profissionais habilitados em áreas multidisciplinares para atender essa demanda de alunos e orientar família e escola sobre como proceder diante de caso Autismo.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2014. 848 p.
- BARBOSA, A.M. et al. **O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo**. EDUCERE, v.6, p. 19776-19792, 2013.
- BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- OLIVEIRA, J. de; PAULA, C. S. de. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro autismo no Brasil. Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. 2018.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.



I Congresso de Diálogos Necessários entre Gestores/as, Professores/as da Educação Básica Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso do Sul e Acadêmicos/as com Vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva

VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva
Curso de Pedagogia/CPAQ/UFMS



AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Priscilla Basmage Lemos Drulis,
Universidade Católica Dom Bosco
pribasmage@gmail.com

Graziela Cristina Jara
Universidade Católica Dom Bosco
grazijarasantos@gmail.com

Nadia Bigarella
Universidade Católica Dom Bosco
nadiabiga@hotmail.com

RESUMO

Esta pesquisa busca contextualizar a importância das altas habilidades/superdotação na perspectiva da educação inclusiva. Habilidades/superdotação podem ser percebido em pessoas que possuem a simetria de três princípios: habilidade intelectual acima da média, abarcando a tarefa e a criatividade, por isso precisam de conteúdos escolares diferenciados, do mesmo modo que métodos de ensino/aprendizado especificado e/ou diferenciados e professores com formação na área. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, focada em documentos nacionais e internacionais, pôde-se compreender para que os estudantes com altas habilidades/superdotação sejam realmente incluídas nas suas escolas, necessitam do desenvolvimento de políticas de inclusão que prescrevam ações para a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos e formação para que o professor reconheça com propriedade os estudantes com Habilidades/Superdotação.

Palavras-chaves: Educação Especial; Inclusão; Altas Habilidades ou Superdotação.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido discutida e implementada em documentos internacionais como a declaração Universal sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Este tópico está incluído em documentos nacionais, por exemplo n. em uma decisão expressa no § 2º do Conselho Nacional de



Educação / Câmara do ensino Fundamental (CNE / CEB) de 11 de setembro de 2001, que define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (IBIRAPIRANGA, 2001). O parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, (CNE/CBE) n. 17/2001, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, conceitua inclusão como

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 8).

Todavia, somente em 2008 foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem por objetivo de

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A referida Política, também definiu o público-alvo como aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação (AH/ SD). Os alunos com AH/ SD aqueles que

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.15).

Ao nos referirmos à inclusão escolar do público da educação especial, de forma geral, nos remetemos aos estudantes que necessitam de adaptações, seja de recursos ou de acessibilidade escolar, o mesmo não ocorre quando se refere a um estudante que apresenta facilidade em aprender e, em geral, para este último, os questionamentos são



os mais diversos.

Martins e Alencar (2011) afirmam que, para que a escola se transforme num espaço de promoção de habilidades, é necessário que os docentes sejam melhor orientados, dirigidos e esclarecidos, para se desprenderem de antigos paradigmas, adotando novas atitudes e utilizando de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de seus estudantes.

A escola apresenta uma estrutura que busca atender estudantes que se desenvolvem em um padrão esperado, idealizado pela sociedade. Quando os estudantes não apresentam esse padrão, sofrem de exclusão escolar, e não é diferente em relação ao estudante com AH/SD, por isto, busca-se compreender sobre as altas habilidades/superdotação, bem como conhecer esses, estudantes público da Educação Especial, a fim de entender o movimento histórico e a legislação que, na lei, garante a inclusão escolar. Para tanto, discutir esta temática na perspectiva da educação inclusiva além de importante é necessária.

MÉTODO

Em relação ao método de pesquisa, Fioreze (2002) entende que é preciso fazer a escolha de um para qualquer tipo de pesquisa que se proponha a desenvolver.

Segundo Diehl (2006) a pesquisa qualitativa será aquela cujo objetivo é descrever a complexidade que envolve determinado problema, tornando necessário entendê-lo e classificar os processos dinâmicos na ordem em que são vivenciados pelos grupos. Dadas suas características, elegeu-se a pesquisa qualitativa para orientar esse estudo.

Essa pesquisa se caracteriza como documental, que de acordo com Gil (2008), refere-se a um tipo de estudo que localiza fontes em papel ou digitais disponíveis. Os documentos, de acordo com Bigarella e Lewandowski (2017, p.125), dão voz aos sujeitos que produziram os acontecimentos, “[...] revelam ação, ideias, opiniões, valores e concepções das políticas educacionais, comprovando os fatos, os acontecimentos”, podem também e revelar “[...] as circunstâncias das atuações humanas, permitindo acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social”.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

As AH/SD vêm tendo mais visibilidade na modalidade da Educação Especial, porém ainda se faz necessário mais pesquisas sobre o tema para chegar ao alcance da formação docente que irá trabalhar com esse público da educação especial.

Ao longo dos anos, inúmeras nomenclaturas foram usadas, por vários autores e pesquisadores, para definir AH/SD. Contudo, em consonância com Pérez (2016), a pluralidade de termos e expressões causam, por vezes, equívocos, dificultando a identificação e o registro desses estudantes no Censo Escolar e, por consequência, a preparação de políticas públicas eficazes e apropriadas, impedindo a constituição de uma identidade benéfica e válida. Ainda, segundo a autora:

[...] as confusões populares entre AH/SD e precocidade, genialidade, crianças prodígio e hiperatividade, que já têm sido bastante discutidas na literatura [...] a expressão AH/SD tem sido agraciada com diversas nomenclaturas, como altamente capaz, alto habilidoso, bem-dotado, brilhante, dotado, pessoa ou portador de altas habilidades, portador de genialidade, portador de superdotação, talentoso, superdotado [...] além dos tradicionais discriminatórios e preconceituosos Nerd e Geek, sabichão, CDF, entre outros (PÉREZ, 2016, p. 46).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que:

Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

No ano de 2001, a Resolução CNE/CEB n. 2 estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que, em seu artigo 5º, inciso III, determina os educandos com altas habilidades/superdotação como “aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001b, p. 2).

O vocábulo “superdotado” foi utilizado, inicialmente, para “identificar indivíduos que se colocavam na faixa de 5% em relação à população, após um teste de inteligência



geral” (SABATELLA, 2008, p. 66).

As primeiras discussões no Brasil sobre atendimento às pessoas com AH/SD marcam a década de 1920, conforme registra Osowski (1989, p. 24):

No Brasil, desde a década de 1920, é possível encontrar estudos, experiências-piloto, artigos e livros tratando desse tema. Inicialmente, eram atividades esporádicas, mas que revelavam a preocupação que perpassava alguns brasileiros. No fim da década de vinte início da década de trinta, pesquisas foram realizadas aqui no Brasil com o objetivo de identificar o número dos chamados superdotados. Foi feita uma estimativa que haveria, na época, em torno de 172.000 pessoas consideradas superdotadas dentre uma população de 40.000.000 de habitantes.

Diversos acontecimentos mundiais e históricos influenciaram no Brasil a trajetória dos superdotados, em meios a muitos mitos. Para Cupertino (2012), do mesmo modo que os Estados Unidos, no Brasil, por longas datas, houve a preconcepção de que a Educação Especial dos AH/SD é uma atitude favorável relativamente às elites que, conseqüentemente, promove a discriminação, porém, ambos países perpassavam pela dúvida de encontrar maneira de garantir a conciliação da igualdade e qualidade de ensino garantindo educação para todos.

No ano de 1924, a educação brasileira dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, passou pela divergência entre iniciativas governamentais a respeito das validações de testes de inteligência americanos em Recife e no Distrito Federal (DELOU, 2007).

Prosseguindo com a história, Ulisses Pernambuco, em 1925, criou a primeira escola para crianças excepcionais do país, no estado de Pernambuco (ANDRADE, 2009). Já em 1930 houve a publicação de “A educação dos Supernormais”, de Leoni Kaseff (CUPERTINO, 2012).

Em 1929, ainda segundo Cupertino, aconteceu o primeiro registro de atendimento ofertado aos estudantes com altas habilidades/superdotação, no Brasil (Delou, 2007). Helena Antipoff trouxe muitas ideias inovadoras ao Brasil, dando ênfase na educação dos “excepcionais”, identificando 8 (oito) crianças *super-normaes* e conceituando-as como as crianças bem-dotadas (DELOU, 2007).

No mês de agosto do ano de 1971, foi anunciada a Lei n. 5.692 que estabelecia, em seu artigo 9, que os alunos superdotados, também deveriam receber tratamento



especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971). Diante desse direito, foram criados o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (1975) e a Associação Brasileira de Superdotação (1978) (GAMA, 2006).

Em 2003, foi formado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), instituição não governamental com o fim de garantir os interesses dos alunos superdotados, envolvendo profissionais e interessados na área.

Em 2005, o Ministério de Educação/ Secretaria de Educação Especial, em parceria com os Estados e Distrito Federal, implantou como projeto-piloto Núcleos de Atividades e Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) por todo o país, com o objetivo de oferecer subsídios às escolas identificar e promover talentos entre os estudantes, estimulando a criatividade e o desenvolvimento do potencial dos seus alunos (BRASIL, 2005).

Em 2008 houve a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que estabelece orientações aos sistemas de ensino, a fim de proporcionar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais e determinando a adjudicação de matrícula adicional para os alunos que estejam recebendo AEE; e o Plano Nacional de Educação (2011), que estabelece metas estratégicas para ampliação do AEE para a Educação Especial e as AH/SD.

Segundo Virgolin (1998), a área da Educação Especial voltada as AH/SD, possui grandes desafios, como: ressaltar as necessidades cognitivas, sociais e emocionais desse público, combater os mitos, proporcionar treinamento especializado para os profissionais envolvidos, proporcionar espaços e materiais adequados para o atendimento, desenvolver técnicas modernas para a identificação dos AH/SD, adaptar e diferenciar os currículos e programas, implantar cursos de graduação e pós-graduação específicos para a área, realizar mais pesquisas com esse grupo, publicar e implementar a literatura especializada.

Nessa mesma direção, a inclusão objetiva trabalhar com a diferença no contexto escolar, para, assim, promover o acesso ao conhecimento, afim de que:

[...] a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 302).



Para Mendes (2009) ainda que haja leis que amparam a educação inclusiva, falta, ainda, uma política de formação operante e influente que propague e oferte cursos direcionados à inclusão e particularidades da educação especial ou que aborde com aprofundamento tais temas na formação inicial. Na maior parte dos casos, os docentes saem das universidades de educação sem esse preparo e só obtém conhecimento e formação referentes aos estudantes da educação especial, na prática em sala de aula (GONZÁLES, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se inferir que esta discussão está, ainda, no seu início, uma vez os alunos despertam curiosidades por conta das suas habilidades e os professores não, ainda, não possuem formação adequada para os atendê-los.

Embora as políticas e as discussões a respeito desta temática estejam avançando na perspectiva da educação inclusiva, ainda necessita uma prática efetiva que garanta a inclusão destes alunos. Para isso, faz-se necessário a garantia de uma formação inicial e continuada que abranja a temática.

Nota-se, a urgência da formação de pesquisadores na área de educação, que façam pesquisas voltadas para este público e realizem trabalhos fundamentados em teorias científicas para melhor entender o potencial e atender estes alunos AH/SD.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. Ulysses Pernambucano. Recife: Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, 2009. Disponível em: <http://goo.gl/hrk5e1> Acesso em: 09 fev. 2021.

BIGARELLA, N; LEWANDOWSKI, A.G. Os documentos como provas da história da sociedade, das suas contradições, conflitos e movimentos que influenciam as ações educacionais. Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, v. 5, p. 121-130, 2017.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Poder Executivo.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 ago. 1971.



BRASIL. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação**: 1ª Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005^a

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília: Jus Brasil. 2008b. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 18 abr. 2021

CUPERTINO, C.M.B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos. 2. Ed. rev. Atual. E ampl.** São Paulo: CENP/CAPE/FDE, 2012. Disponível em: <http://goo.gl/11gGok>. Acesso em: 09 dez. 2020.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson, 2006.

DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão**. In: FLEITH Denise de Souza (Org) **A construção de 120 práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: vol 2: atividades de estimulação de alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 49-59.

FIGUEIREDO, R. **Metodologia da pesquisa: como planejar, executar e escrever um trabalho científico**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2002.

GAMA, M.C.S.S. **Educação de Superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

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

GONZÁLES, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. **Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.24, n.39, p.31-46, 2011.

MENDES, G. B. C. N. **Inclusão e docência na educação infantil: um estudo de caso na perspectiva walloniana**. 2009. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.



OSOWSKI, C. I. **Os chamados superdotados: A produção de uma categoria social na sociedade capitalista.** Tese (Doutorado) Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1989, 248 fls. Porto Alegre: UFRGS, 1989

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 301 – 302.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, jun. 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso em: 14 fev. 2021

VIRGOLIM, A. M. R. **Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo Renzulli.** Trabalho apresentado na XXVIII Reunião Anual de Psicologia, Ribeirão Preto, SP. 1998.



I Congresso de Diálogos Necessários entre Gestores/as, Professores/as da Educação Básica Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso do Sul e Acadêmicos/as com Vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva

VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva
Curso de Pedagogia/CPAQ/UFMS



ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA INCLUSÃO ESCOLAR

Joice Vareiro da Costa Brites
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS
joicevcb@gmail.com

Priscilla Basmage Drulis
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
pribasmage@gmail.com

RESUMO

A efetivação da Escola de Tempo Integral no país exige algumas mudanças estruturais e posturais. Aqui, pensando no estudante público-alvo da Educação Especial fica claro que o principal objetivo visa romper com o estigma da exclusão, e dar possibilidades para que estes estudantes tenham uma educação igualitária, não só pensando na ampliação da carga horária, mais em práticas pedagógicas adequadas. A pesquisa está em fase de observação e entrevista, assim apresenta-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório delineado por uma abordagem descritivo-explicativa. Em síntese, esta pesquisa objetiva analisar como as práticas pedagógicas inclusivas estão sendo desenvolvidas nessas escolas. Assim, acreditamos que a Escola de Tempo Integral pode oferecer vantagens para o ensino de estudantes com deficiência, desde que seja integrada de maneira adequada e com recursos adequados.

Palavras-chave: Educação Especial, Escola de Tempo Integral, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A concepção de educação integral conforme proposta nos documentos governamentais traz importantes oportunidades complementares e suplementares de formação, com inovações e enriquecimento curricular, por um viés crítico e emancipador, que busca instigar a reflexão do sujeito inserido no ambiente escolar para agir e refletir sobre seu meio e agir/pensar em melhorias consistentes no seu ambiente e no ambiente coletivo, refletindo também sobre a função da escola. Bourdieu e Passeron (1982) explica:

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à



situação social, por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contradição que permeia (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 52).

É preciso considerar a vida do sujeito inserido no contexto escolar, suas experiências. Este precisa ser compreendido de forma a considerar seus aspectos biopsicossociais. A educação integral é uma modalidade de ensino e aprendizagem que vê o sujeito em suas múltiplas dimensões, valorizando não apenas aspectos cognitivos, mas também a compreensão de um sujeito que é corpo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Os especialistas concordam que implantar a educação integral no país exige mudanças estruturais e posturais.

Com relação à Escola de Tempo Integral, Anísio (1997) pensa numa escola nuclear – com os conhecimentos básicos e em parques escolares – com atividades mais descontraídas, diversificadas e organizadas, funcionando em dois turnos para cada criança.

É necessário ser otimista sobre o que esperar da Escola de Tempo Integral. No entanto, compreender a realidade de cada escola é essencial, não só para elencar as dificuldades, mas sobretudo para encontrar formas de ultrapassar os desafios que estão no cerne da realidade atual.

Toda escola deveria ter uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psiquiatra e pediatra, de modo que apoiem a comunidade educativa nas avaliações iniciais e intervenções, acelerando o processo de aprendizagem e saúde atendendo as necessidades fisiológicas, psiquiatra e pediatra dos estudantes.

Dito isso, pode-se então contar, dentro da rede pública, com as salas de recursos multifuncionais - que ofertam atendimento educacional especializado para os estudantes público-alvo da educação especial – como aliadas no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Fica claro que o principal objetivo das políticas de inclusão visa romper com o estigma da exclusão, incentivar as matrículas dos estudantes na escola regular e dar possibilidades para que estes tenham uma educação igualitária e convivência com o diferente, que beneficia a todos. E, nas Escolas de Tempo Integral, que visam a educação



formadora e inclusiva de todos alunos inseridos, a parceria entre professores, como de todas as áreas de conhecimento, com os professores das salas de recursos, no planejamento e execução de materiais acessíveis aos alunos com público-alvo da Educação Especial, é de extrema importância para alcançar a real inclusão e aprendizado desses estudantes.

Um ensino que rompa com a educação bancária e tradicional, já é algo muito inclusivo. Freire (1996) relata que para o processo de ensino e aprendizagem se concretizar, é necessária uma interação constante entre professor e estudante e para isso deve haver um diálogo entre os dois. O estudante não é encarado como uma caixa vazia, ao contrário, tem sua bagagem, suas experiências, seus saberes, potencial e também barreiras que, cabe ao professor refletir sobre sua prática, para poder eliminar todo tipo de barreira educacional.

Há uma necessidade em diversificar os recursos didáticos para auxiliar na abordagem e apresentação dos conteúdos, utilizando recursos visuais e sensoriais tais como: fotografias, tecnologias em geral, mapas e a construção de materiais didáticos lúdicos. Assim, o Ministério da Educação (2008) define como recursos didáticos no contexto escolar, todo material, ferramenta e equipamento usado como recurso para o ensino, que estimula, incentiva e aproxima o conteúdo do estudante.

Numa sociedade pautada pela diversidade, pluralismo cultural e inclusão, só faz sentido propor a ampliação da jornada escolar, ou instituir mais Escolas Integradas, como conceito educativo integrado, o horário expandido deve representar uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras, buscando favorecer a convivência, a participação e a autonomia do sujeito.

MÉTODO

Esta pesquisa está em fase de observação e entrevista, assim apresenta-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório delineado por uma abordagem descritivo-explicativa. Logo, segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, manifestados nas relações, nos processos e nos fenômenos que não podem ser restritos à operacionalização de variáveis. Também, Ludke e André (1986) argumentam que:



A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] 4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Em síntese, esta pesquisa objetiva analisar como as práticas pedagógicas inclusivas estão sendo desenvolvidas nessas escolas. Sob essa óptica, acreditamos que a pesquisa qualitativa pode contribuir, significativamente, no sentido de demonstrar resultados verossímeis mediante o fenômeno investigado.

Em relação aos instrumentos para a coleta de dados, apontamos que, diante dos elementos destacados, a pesquisa será direcionada metodologicamente mediante três etapas complementares: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa campo (trabalho empírico).

Dadas essas premissas, a motivação pela escolha dessa temática de pesquisa se deu a partir de minha experiência profissional na Educação Especial desde o ano de 2014, como apoio pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, e da oportunidade de atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial. Tal experiência proporcionou conhecimento prático no cotidiano escolar, de modo que conduziu alguns questionamentos no meu fazer pedagógico, como por exemplo: para que a inclusão aconteça de fato no ambiente escolar, é necessário profissionais que tenham competências formativas para criar metodologias adequadas, de modo que seja significativo o ensino em Escola de Tempo Integral.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a autora Figueredo (2012) a Educação de Tempo Integral, não compreende somente a ampliação da carga horária na escola, mas sim de possibilitar aos estudantes novas oportunidades e vivências, na qual os estudantes sejam orientados pelos professores, modificando a própria ideia do tipo de escolarização oferecida no ensino regular, não



devemos confundir a educação integral com uma nova (re)criação da escola, mas sim de uma formação integral de estudantes que já estão inseridos socialmente.

Diante disso, sabemos que a inclusão vai além de orientar, mediar e matricular o estudante com deficiência no ensino regular ou aumentar suas horas em sala de aula, é necessário oferecer materiais adaptados, investimentos, recursos necessários, além de formações continuadas para esses profissionais que atuam no Ensino Integral, a fim de tornar a aprendizagem desses estudantes realmente relevante.

Referente às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, nota-se que o professor, muitas vezes, desenvolve a mesma prática pedagógica para todos os estudantes, em razão da falta de formação, tempo e conhecimento sobre as necessidades desses estudantes, o que pressupõe a difícil compreensão e efetivação de práticas exitosas para o ensino, uma vez que, para efetivação desse ensino seja necessário proporcionar atividades concretas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, acreditamos que a Escola de Tempo Integral pode oferecer vantagens para o ensino de estudantes com deficiência, desde que seja integrada de maneira adequada e com recursos adequados.

Uma das principais vantagens é a possibilidade de oferecer um ambiente seguro, amplo e protegido para as crianças, com a presença constante de profissionais capacitados e preparados para lidar com as necessidades específicas de cada um. Além disso, uma Escola de Tempo Integral pode oferecer mais tempo de aprendizagem e de prática, o que pode ser especialmente importante para estudantes com deficiência que precisam de mais tempo para assimilar e aplicar os conceitos.

No entanto, é importante lembrar que cada estudante com deficiência é único e tem necessidades específicas, que deve ser considerado na hora de escolher sua prática e adaptações adequadas.



REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIGUEIREDO; Silva. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E TENSÕES ENTRE O PREVISTO E O REALIZADO**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. DOI: 10.21573/vol39n12023.117693. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/117693>. Acesso em: 09 maio. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. _____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 263p.



CONTROLE DIGITAL, ANTROPOCENO, AFETOS MAIS-QUE-HUMANOS E INCLUSÃO: PENSANDO EM DIFERENÇAS

Diogo Chadud Milagres
diogo.chadud.milagres@gmail.com

RESUMO

Esta proposta visa traçar caminhos diferentes, desde sua concepção, passeando entre espectros particulares, que caminham para discussões mais amplas, embasando-se em outras particularidades, para pensar em questionamentos mais gerais, suscitando exemplo a princípio desconexos, mas buscando sempre uma linha comum, o emaranhamento de linhas de fuga, diferenciais, mas que se entrelaçam em um cordão firme e resistente contra formas rígidas e ideias homogêneas, deslocando conceitos bem definidos para outras significações, onde o ser mais capacitado se dissolve em um *por vir* sempre alguém das possibilidades distópicas, mas não tão distantes, de futuros cibernéticos e maquímicos, mais que humanos. Mundos reais que se misturam a mundos virtuais, onde não se tem mais os limites entre o humano, o não-tão-humano e o mais-que-humano, mas uma condição pós-humana que nos coloca em pés de desigualdade (mas, o que temos além de diferenças?)

Palavras-chave: Corpo sem Órgãos; Educação Matemática; Filosofia da Diferença; Filosofia da Imanência; Inteligência Artificial.

INTRODUÇÃO

Esta proposta trabalhará com diferenças considerando os aspectos diversos e diferenciados das tecnologias digitais, sobretudo das plataformas em rede de computadores, disponíveis na Internet, e são acessadas por centenas de milhões de pessoas várias vezes por dia, produzindo volumes bilionários de acesso e de receita – entenda-se “dinheiro”. A princípio parecendo um ambiente mágico, um conto de fadas, com uma aparência de liberdade e novidade, o mundo digital acabou por se tornar um ambiente de preciso controle de nossas vidas, nossas ações, e de nossos mundos, por assim dizer. Dessa forma, um ambiente idealizado para proliferar diferenças acabou se tornando uma repetição de um mundo normatizado, uma repetição do desempenho excludente do mundo real por si mesmo. Diversos autores ressaltam as problemáticas inerentes às plataformas digitais.



Destacamos O' Neil (2016), que identifica ciclos de repetição de exclusões em algoritmos como o PredPol, programa de policiamento por reconhecimento facial utilizado nos EUA, em que se acentuou em mais de 10 vezes a possibilidade de um negro ser “reconhecido” no elo de um sistema como possível “reincidente” em crimes, além de sistemas de controle de escalas de trabalho que menosprezavam itinerários impossíveis de se concluir sem culminar em atraso por parte dos empregados, além de sistemas de empregabilidade que excluía pessoas com algum “desvio de normatividade”, como pessoas que tinham em seu histórico passagens por médicos com diagnósticos como “ansiedade”, e até financiamentos enganosos com taxas impraticáveis, mas que atingiram pessoas mais incautas como estudantes oriundos de famílias menos abastadas e inquilinos sem condições de arcarem com prestações a perder de vista para casas fora de seu “alcance”.

Já Skovsmose (2021) amplia a discussão em relação ao aspecto dos algoritmos das inteligências artificiais (IAs) sendo performadas a partir de máquinas de aprendizagem (*machine learning* – ML) e hoje em dia com base em redes neurais e que aprendem de forma mais aprofundadas, muitas vezes sem a implementação inicial de programadores, as chamadas máquinas de aprendizagem profunda (*deep learning* – DL) que podem proporcionar crises por si mesmo. É o caso dos algoritmos utilizados no mercado financeiro, que promove disputas de taxas centesimais de juros e trabalham em tempo real, 24 horas por dia, 7 dias por semana. Esse aspecto desumano – ou *superhumano* – das tecnologias digitais em rede também é destacado em O' Neil (2016), justificando, por exemplo, a crise imobiliária de impacto mundial causada pelo colapso dos fundos do banco Leeman Brothers, em 2008.

Ambos os autores destacam o papel de nossas inúmeras informações armazenadas em lotes imensos chamado de *Big Data*, e que aliados à imensa capacidade de processamento e à velocidade de espalhamento em tempo real, e a falta de uma auditoria confiável, impedida por segredos industriais e pela dinâmica agressiva de autoprogramação desses algoritmos, tornam essas ferramentas digitais verdadeiras armas de destruição em massa. Pelas lógicas de programação, ferramentas como essas são consideradas desenvolvimentos matemáticos, e, por isso, envolvidas em uma discussão sobre Educação Matemática, foco central desse projeto em sua concepção original.



Os *Big Data* expõem nosso micro dados em uma esfera imensa sujeita à vigilância, mas não deixam de ser mercadoria, ou *commoditie*, para um mercado em franca ascensão, que visa à comercialização de nossos perfis para conglomerados comerciais que invadem nossos celulares com anúncios que parecem ter sido projetados exatamente para cada um de nós (afinal, *Big Data* são sobre nossos *small data*). A esse mercado funesto do qual participamos voluntariamente, a menos que nos eximamos de participar dessa vida social em rede, pois todos os serviços digitais expõem nossos dados, que permitimos ao clicar no “concordo” nos termos de uso da plataforma, Zuboff (2021) denomina *capitalismo de vigilância*.

Nessa jornada insólita entre os dispositivos e plataformas digitais, entendemos que esses algoritmos nos colocam em um ciclo pernicioso de repetições de diferenças, mas estas como excludentes, do círculo normativa dessas tecnologias. Não há diferença, no entanto, desse desempenho do mundo digital e do nosso mundo real, galgado em exclusão dos diferentes e em busca de um avatar produtivo e perfeito, que preze pela produção racional, sempre em detrimento dos sentimentos e emoções envolvidos nos processos humanos. Esta é uma visão determinista de um futuro linear, sempre em direção a uma suposta melhoria.

Mas, o que o ser humano (que já começa por ser caracterizado como “o”, masculino) desempenha e que exclui as diferenças? Racismo é uma dessas características ruins. Diversos autores estão dissertando sobre o racismo nas plataformas digitais. Destacamos Dixon-Román (2016), que com seu estudo denominado *algo-ritmo*, dispara a seguinte problematização: “o que acontece quando atos ‘mais que humanos’ contam algo sobre nós mesmos?” (Dixon-Román, 2016, p. 482, trad. nossa). A discussão do autor se caracteriza como uma abordagem crítica da ontologia dos dados, produzida por diversos artefatos, incluindo relações sociopolíticas de poder e de diferença. Algo-ritmo é uma leitura do autor acerca das tecnologias digitais, em que enfatiza o compasso de repetição, que demarca ações excludentes em relação a dados oriundos de pessoas *não-tão-humanas*.

O objetivo dessa proposta, no escopo dos conjuntos de apresentações sobre uma *educação diferenciada* é questionar as estruturas ontológicas de pensamento homogêneo sobre a matemática em aspecto particular ao nosso estudo, mas ampliando o leque para



quebrar a pretensa homogeneidade do nosso sistema de ensino que nos amarra em propostas curriculares, sistemas nacionais de metas e conteúdos programáticos fechados, que nos formam *seres* (e endurecem nossa ontologia), mitigando a princípio somente formas de produção acadêmica “não normativas”, mas que se espalham como um câncer em nossas mentes, que como “doutores do saber”, nos incute o julgamento milimétrico de mentes de alunos (in)capazes de progredir em seus estudos. Como proposta *radical*, pretendemos também questionar a estrutura dessa pretensa proposta não com um fluxo “normal”, e, portanto, sem pretensões de se chegar a resultados, discutir atividade pronta, mas sim, abrir-se ao diálogo e aprender, mais do que ensinar.

MÉTODO

Nos embasamos em uma metodologia pós-estruturalista com base na Filosofia da Diferença, segundo Gilles Deleuze, e em uma Filosofia da Imanência, conforme Deleuze e Guattari. Dessa forma, ou desamarrando-se das formas, consideramos que toda diferença que escapa às normas não é negativa, nem peca pela falta de algo, mas, sim, faz proliferar as diferentes possibilidades de se pensar. Pensando em diferenças, Deleuze traz a ideia de torcer, ou deslocar, conceitos. Assim, alguém, docente ou discente, nunca estará em condição de julgamento por um desempenho aquém do “esperado”, pois a ideia é que não esperemos nada, nosso papel é de entender e contribuir para que esta ou aquele desempenho seja positiva e diferente. Este é o sentido das novidades: tornar todos os momentos com diferentes estudantes uma manifestação positiva.

A partir do conceito de Corpo sem Órgãos, o deslocamento é um convite a não pensar um corpo já esgotado – embora este seja premissa para se ter um Corpo sem Órgãos em seu ponto inicial, o Zero absoluto – mas que pensemos em corpos, em seu sentido mais amplo, ou incorporal, que dá conta de uma estrutura reorganizada, quebrando com as linhas duras dos sistemas normativos e traçando linhas de fuga, possibilidades de enfrentamento, às Máquinas de Estado. No nosso caso, normatividades curriculares e senso comum sobre professores, trabalhadores e estudantes em situação de exclusão por (mórbida) natureza da sociedade – de fato, a obra de Deleuze e Guattari (2011) trabalha com a ideia de que o sistema capitalista, não só economicamente, mas em



espectro sociocultural, nos adoece e traz manifestações negativas de exclusão, ódio e individualismo, o que se acentua em relação a pessoas que necessitam de uma atenção especial, inclusive as que aparentemente não possuem uma deficiência, mas que sofrem emocionalmente frente a uma sociedade exclusivista.

A partir dessa desconstrução radical, podemos pensar em outras formas de perceber os afetos ao nosso redor. Por exemplo, o perspectivismo ameríndio nos dá a possibilidade de pensar todos os seres como humanos (multiculturalismo) em uma cultura de respeito que enfrenta questões como a linearidade do tempo, a uma força anímica que vai além de nossos 5 sentidos como os conhecemos, o que se chama uni culturalismo. Ou seja, uma postura radicalmente de alteridade, com respeito a outrem, e diametralmente oposta à forma como a filosofia ocidental capitalista pensa o mundo (uni natural, dado que remete a um criador maior e inatingível; multicultural, para dar conta das diferenças como hierarquizadas e, imediatamente, inferiores à cultura colonialista europeia).

Bonaldo e Pereira (2023), ao contrário da tendência de se colocar uma oposição entre o antropomorfismo ameríndio e o antropocentrismo ocidental, pretendem provocar uma equivocação entre pensamentos antigos sobre o tempo ameríndio e perspectivas para um futuro tecnológico singular, advindo de pessoas de auto *know-how* na área como engenheiros do Google, por exemplo. A proposta é promover um diálogo intercultural entre essas duas tradições de raciocínio em um futuro onde a própria história se torna mais que humana e que as próprias inteligências artificiais se tornam sujeitos históricos mais que humanos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A problematização trazida na introdução e algumas pistas de um método nada convencional, mas totalmente aberto a questionamentos e convida a criarmos juntos, discussões acerca de inclusão e tecnologias digitais, nos leva a pensar em alguns modestos temas disparadores para uma discussão. Por exemplo, o site <https://term.ooo> traz um jogo onde o objetivo é adivinhar a “palavra-chave” do dia, sempre com 5 letras. O jogo mostra algumas dicas após cada tentativa, diferenciando letras que não pertencem à palavra-chave, letras que pertencem, mas não estão na posição correta, e as letras corretas em suas



respectivas posições corretas. Pensando em diferentes níveis de capacidade para desenvolver a atividade, temos o site <https://www.palavras.net/>, que escreve palavras com um número determinado de letras (inclusive 5 letras, conforme o jogo “termo”), podendo-se informar se algumas letras com certeza estão nas palavras, se há alguma sequência de letras nessa palavras, qual sua letra inicial e letra final, quais letras não pertencem à palavra procurada.

Observa-se que a continuidade da atividade pode ser múltipla, de formas diferentes, que dependem do envolvimento de discentes e docentes. O que colocamos em questão é que não importa a atividade, o que buscamos é a possibilidade de criar sempre possibilidades positivas. Um exemplo mais aprofundado é avançar em discussões como as que Bonaldo e Pereira (2023) suscitaram em suas discussões. Por exemplo, o Chat GPT tem sido foco de muitas críticas e dúvidas, dada sua aparente capacidade de conversar como se fosse um ser humano, e mais: com capacidades super-humanas de acesso à informação, fora que “ele” aprende com nossas interações. Não seria difícil obter com a ajuda dessa poderosa ferramenta algumas dicas para atividades que promovam a inclusão em aulas de matemática das séries iniciais, considerando uma turma com 3 cadeirantes e duas pessoas com deficiência intelectual, levando-se em consideração o uso de plataformas digitais.

Na verdade, o chat forneceu mais de 5 opções, dentre as quais: “utilize recursos visuais digitais, como vídeos explicativos, infográficos e animações, para auxiliar na compreensão dos conceitos matemáticos [...] especialmente úteis para alunos com deficiência intelectual, ao fornecerem uma representação visual clara dos conceitos abstratos; integre atividades práticas e manipulativas utilizando plataformas digitais, como programas de simulação e aplicativos interativos. Isso permite que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma concreta e tátil, o que pode ser especialmente benéfico para os cadeirantes”. Com base nesse grau de complexidade, como não ficarmos receosos quanto ao nosso futuro enquanto profissionais? Em relação a esses super-humanos, não somos todos de alguma forma, incapacitados? O que parecia ficção até pouco tempo, invadiu o mundo real quando uma série de empresários e cientistas



renomados lançaram um abaixo assinado para frear o desenvolvimento de tecnologias como o Chat GPT¹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outras questões emergentes surgem quando pensamos nos potenciais danosos dessas tecnologias, uma delas sendo o crescimento do bullying e dos ataques violentos a escolas, em sua maioria com elementos de espalhamento e intensificação pelas plataformas digitais, seguindo a mesma Lei de Moore sobre crescimento exponencial da capacidade de processamento, decréscimo exponencial do tamanho dos chips, parecem ciclos que se repetem, danosamente. Nos últimos 20 anos, cerca de 23 ataques violentos a escolas no Brasil, registrados desde 2002; quase 40 % nos últimos 12 meses². Extrapolamos as margens do que seriam problematizações e o que seriam considerações finais, pois nosso intuito não é terminar, mas vírgulas, em torno dessa proposta, que propõe principalmente repensarmos nossas impressões sobre uma filosofia, sobretudo, inclusiva.

REFERÊNCIAS

BONALDO, R.; PEREIRA, A. C. B. POTENTIAL HISTORY: READING ARTIFICIAL INTELLIGENCE FROM INDIGENOUS KNOWLEDGES*. **History and Theory**, v. 62, n. 1, p. 3–29, mar. 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia** 1. Trad. Luiz B. Orlandi. Coleção Trans, 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia** 1. Trad. Luiz B. Orlandi. Coleção Trans, 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

¹ <https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/>

² <https://g1.globo.com/politica/blog/andrea-sadi/post/2023/03/27/estudo-inedito-mostra-que-brasil-teve-pelo-menos-23-ataques-violentos-a-escolas-desde-2002.ghtml>



DIXON-ROMÁN, E. Algo-Ritmo: More-Than-Human Performative Acts and the Racializing Assemblages of Algorithmic Architectures. **Cultural Studies ↔ Critical Methodologies**, v. 16, n. 5, p. 482–490, 2016.

O' NEIL, C. **Weapons of Math Destruction**: how big data increases inequality and threatens democracy. New York: Ed. Crown, 2016.

SKOVSMOSE, O. **Mathematics and crises**. Educational Studies in Mathematics, 20 fev. 2021.

ZUBOFF, S. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro na nova fronteira de poder (Trad. George Schlesinger). 1. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Intrínseca, 2021.



CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES NOS HABILIDOSOS MATEMATICAMENTE SEGUNDO AUTORES CONTEMPORÂNEOS¹

Célia Miriam da Silva Nogueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.
nogueiraceliamiriam@gmail.com

RESUMO

Ao realizar o atendimento educacional especializado ou na sala regular de ensino, é fundamental conhecer e identificar as características do público com Altas Habilidades matemáticas, reconhecer tal característica também auxiliam no encaminhamento para o processo de identificação de um estudante acima da média. Este resumo expandido pretende auxiliar os profissionais que desenvolvem o atendimento aos superdotados matematicamente e aos professores de sala regular comum, sobre as principais características dos habilidosos matematicamente que autores contemporâneos têm elencados nas pesquisas. O resumo é um excerto com modificações de uma dissertação, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica com consulta de literatura de autores como: Howard Gardner, Robert Stenberg e outros que pesquisam na área da superdotação e nas habilidades matemáticas acima da média e foi amparada na inteligência lógico-matemática segundo este autor. Os resultados dos estudos bibliográficos mostraram que as características dos alunos acima da média em matemática são muito específicas e exigem do profissional que oferece o atendimento educacional especializado ou o professor regente da sala de aula comum, um conhecimento prévio dessas características para evitar frustrações e causar problemas sociais dentro do contexto educacional.

Palavras-chave: Características; Habilidosos; Matemática; Altas Habilidades.

CARACTERÍSTICAS DO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES MATEMÁTICAS (AHM)

O estudante com AH/SD pode ser atendido por tipos variados de intervenções: sistemas de agrupamentos específicos e sistemas de intervenção na sala de aula regular. O primeiro pode ser realizado em centros específicos, em aulas específicas em escolas regulares ou parcial e flexível, e o segundo por flexibilização/aceleração e enriquecimento curricular e extracurricular

¹ Texto modificado como excerto da Dissertação intitulada “A contribuição da demonstração em geometria para o Enriquecimento do currículo do estudante com superdotação Em matemática.” Apresentada à Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul Unidade Universitária de Campo Grande, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação (Área de Concentração: Organização do Trabalho Didático). Campo Grande – MS. 2020.



(CUPERTINO; SABATELLA, 2007). Com isso é fundamental conhecer as características desse público habilitado matematicamente.

Para este texto foram consideradas as características dos estudantes identificados com AH/SD Matemáticas. Foram consultados os tipos de inteligências apresentados por Howard Gardner (1999) e Robert Stenberg (1996), entre esses tipos foram elencados os predominantes observados nos estudantes durante o acompanhamento no campo da realização da pesquisa de dissertação. Outros teóricos apresentam diferentes conceitos e nomenclaturas sobre as

Quadro 1 - Tipos de Inteligências que resultam nas características de AHM

Teórico	Tipos de Inteligências	Inteligências consideradas para pesquisa	Características Predominantes
Howard Gardner (1999) Teoria de Inteligências Múltiplas	(1) linguística; (2) lógico-matemática; (3) musical; (4) corpo-sinestésica; (5) espacial; (6) interpessoal; (7) intrapessoal; (8) naturalista.	(1) linguística; (2) lógico-matemática; (3) espacial.	(1.1) sensibilidade à língua escrita e falada; (1.2) habilidade de interpretação e compreensão; (1.3) capacidade de usar a linguagem e atingir metas; (2.1) habilidade de analisar problemas; (2.2) detectar padrões lógicos; (2.3) raciocinar dedutivamente; (3.1) habilidade para representar configurações tridimensionais; (3.2) habilidade para manipular configurações tridimensionais.
Robert Stenberg (1986) Teoria Triárquica da Inteligência	(1) analítica; (2) criativa; (3) prática.	(1) analítica; (2) criativa; (3) prática.	(1.1) habilidade em analisar, avaliar e criticar; (2.1) habilidade de descoberta, criação e invenção; (3.1) introduzir e solucionar problemas do cotidiano; (3.2) habilidade de relacionar e aplicar o conhecimento acadêmico em soluções reais do cotidiano.

Fonte: Adaptado de Matos, (2018).



características para este público, como os cinco talentos primordiais discutidos e expostos na “Teoria do Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento” de François Gagné (2000) e elencadas as cinco habilidades por Kazimierz Dabrowski (1950) na “Teoria da Desintegração Positiva” (MATOS, 2018).

Gardner listou inicialmente sete inteligências e posteriormente adicionou a oitava, as quais são listadas na tabela acima, juntamente com a teoria de Stenberg.

A inteligência pode ser atribuída à hereditariedade e à influência modelada em ambientes adequados, porém essas, isoladas ou combinadas, não asseguram o desenvolvimento da superdotação. Outra consideração importante realizada por Renzulli é que, principalmente, durante os estágios da vida escolar, a inteligência pode sofrer mudanças (RENZULLI, 2014) (Quadro 1).

MÉTODO

O resumo é um excerto de uma dissertação que foi uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica e de campo com utilização de técnica de aplicação de atividades denominadas tarefas, essas atividades tratavam de demonstrações geométricas e os participantes da pesquisa foram alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação em Matemática matriculados no Atendimento Educacional Especializado do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para AH/SD. A discussão do excerto foi amparado em consulta de literatura de autores como: Howard Gardner, Robert Stenberg e outros que pesquisam na área da superdotação e nas habilidades matemáticas acima da média e foi amparada na inteligência lógico-matemática segundo este autor.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA SEGUNDO HOWARD GARDNER

Stadler (2016, p. 82) amparou-se em Gardner (2002) para formular a definição de inteligência e conclui que é:

A competência intelectual humana que deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas. Deve capacitar o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínas que ele encontrar, criar produto eficaz e apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas, por meio disso avançar na aquisição de conhecimento novo.



Essa definição é importante para compreender as inteligências consideradas para essa discussão. Ainda que a inteligência lógico-matemática seja dominante nas características dos EMH, as inteligências linguística e espacial também foram consideradas. A primeira é justificada porque um superdotado matematicamente demonstra características de domínio da escrita, leitura, interpretação e compreensão. Compreendem e interpretam problemas com maior destreza que os demais nas mesmas condições e faixas etárias. E a segunda porque os habilidosos matematicamente apresentam grande facilidade de transportar modelos para dimensões diferentes, demonstram agilidade em criar mentalmente modelos tridimensionais complexos e vice-versa. Destacam-se por suas habilidades para entender e recordar relações espaciais entre objetos, possuem facilidade para manipular objetos no espaço, capacidade para visualizar e separar partes de um conjunto físico no espaço, manifestam grande capacidade para perceber e transformar imagens (STADLER, 2016; GÓMEZ; RUIZ; PRIETO, 2014).

De acordo com Nogueira et al. (2022, p. 92) um estudante identificado com AH/SD em matemática apresenta características da inteligência lógico-matemática citada na Teoria de Inteligências Múltiplas de Gardner (1999).

A primeira característica a ser apresentada é a de solucionar problemas, sejam eles reais ou abstratos. O problema prático pode ser observado na história da Matemática quando os egípcios resolveram seus conflitos de seção de terras nas margens do rio Nilo, no entanto foram os gregos que iniciaram as construções de uma linguagem Matemática formal, pois utilizavam métodos de demonstrações e provas, axiomas e teoremas para persuadir seus seguidores e demais interessados (MUNIZ, 2014, p. 428).

Considera-se aqui, habilidade lógico-matemática cognitiva de agir reflexivamente sobre um dado objeto, que pode ser ostensivo ou não ostensivo. São objetos não ostensivos as ideias, os conceitos; e objetos ostensivos as formas de representação que são perceptíveis aos sentidos.

Estudantes com habilidade lógico-matemática dispõem de recursos de representação superiores e uma aguçada manipulação de informações que se apresentam na modalidade quantitativa e numérica. Possuem um bom raciocínio matemático, desfrutam da magia dos números e suas combinações, conseguem encontrar e estabelecer relações entre objetos que outros de seus pares não conseguem.

Segundo Machado e Stoltz (2013; 2014), um estudante matematicamente superdotado ao ser comparado com seus pares da mesma idade, manifesta com precocidade e maior rapidez



um pensamento criativo ao se expressar na construção de novos conceitos. Tem facilidade para memorizar o que foi aprendido e aplica com maior agilidade tais técnicas e procedimentos, utilizando-se também do pensamento dedutivo para encontrar saídas mais eficazes e sintéticas. Interessa-se por conceitos complexos e abstratos e por isso apresenta um elevado grau de precocidade. O EHM não tem o hábito de desistir das tarefas, é persistente e não gosta de respostas prontas. Ele apresenta necessidade de estar em constantes investimentos desafiadores. De acordo com as autoras, são indivíduos capazes de gerar inúmeras ideias e com ampla variedade de categorias, essas podem ser singulares ou extraordinárias e com atenção aos detalhes. Elaboram, no nível da abstração, soluções para problemas diversos, levando em conta todas as variáveis neles presentes, demonstrando um elevado grau de inteligência quando comparado aos seus pares.

O pensamento lógico-matemático que um superdotado apresenta permite que seja explorado caminhos inusitados para chegar aos mesmos resultados esperados para determinada tarefa. O sujeito com talento matemático apresenta capacidade de refletir sobre proposições. Nogueira et al. (2022, p. 93) amparada em Machado e Stoltz (2014) enfatiza que as operações proposicionais resultam de uma combinatória de ideias, raciocínios e hipóteses criativas.

Os autores citados anteriormente debruçaram-se sobre as concepções de Gardner (1999, 2002) para discorrer seus textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou por meio das discussões bibliográficas que as características dos alunos acima da média em matemática são muito específicas e exige do profissional que oferece o atendimento educacional especializado ou do professor regente um conhecimento prévio dessas características para evitar frustrações e causar problemas sociais no contexto educacional. O aluno com AH/SD matemática precisa estar em constante estímulo e sentir que está sendo desafiado, pois isso supre suas necessidades educacionais especiais. A motivação sempre vem acompanhada do conhecimento dos diferentes tipos de aprendizagens e onde o aluno habilidoso matematicamente se insere. Este texto teve como objetivo auxiliar os profissionais que desenvolvem o atendimento aos superdotados matematicamente, com o intuito de elencar as principais características que autores contemporâneos têm apresentado nas pesquisas.



REFERÊNCIAS

- CUPERTINO, C. M. B.; SABATELLA, M. L. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores. Brasília – DF, 2007. p. 71-73.
- GÓMEZ, M. S.; RUIZ, M. J.; PRIETO, L. Perfis emocionais de superdotados y talentos. **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) Criatividade e Emoção**. 1 ed. Curitiba – PR: Juruá, 2014. p. 127-148.
- MACHADO, J. M. Habilidades cognitivas e metacognitivas do aluno com Altas Habilidades/Superdotação na resolução de problemas em Matemática. **Curitiba: Setor de Educação da UFPR/ 2013 (Tese de Doutorado em Educação, 205 f.)**. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34928>>. Acesso em: 04 jul. 2018.
- MACHADO, J. M.; STOLTZ, T. O pensamento criativo de aluno superdotado matematicamente talentoso na resolução de problemas de matemática. **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) Criatividade e Emoção**. 1 ed. Curitiba – PR: Juruá, 2014. p. 245-263.
- MACHADO, J. M.; STOLTZ, T. Aluno com altas habilidades/superdotação matematicamente talentoso: um desafio ao professor. **Anais**. XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba - PR, 2013, p. 9.
Disponível em:
<http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/pdf/4132_2175_ID.pdf>.
Acesso em: 27 abr. 2019.
- MATOS, B. C. **Modelo Didático Concreto no Ensino de Ciências e Biologia para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências - Ensino – Aprendizagem). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS. 23 de out. de 2018.
- MUNIZ, C. O fazer matemática na escola e o desenvolvimento da inteligência: A criatividade revelando capacidades cognitivas. **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. 1 ed. Campinas – SP: Papirus, 2014. p. 427-453.
- NOGUEIRA, C. M. S. SALES, A. NERES, C. C. DIAS, M. A. Proposta de enriquecimento do currículo do estudante com superdotação em matemática. **TANGRAM: Revista de Educação Matemática**. Dourados – MS, V.05, Nº01, p. 86 – 109, jan. / mar. 2022.
- RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. 1 ed. Campinas – SP: Papirus, 2014. p. 219-264.



I Congresso de Diálogos Necessários entre Gestores/as, Professores/as da Educação Básica Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso do Sul e Acadêmicos/as com Vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva

VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva
Curso de Pedagogia/CPAQ/UFMS



STADLER, R. R. Investigação do raciocínio – lógico matemático de alunos com Altas Habilidades/Superdotação presentes na sala de recursos multifuncional, Tipo I.

Guarapuava, PR, 2016. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4931829>. Acesso em: 04 jul. 2018.



O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS INDIVÍDUOS: PSICOLOGIA, INCLUSÃO E TRABALHO

Glacieli Braga Ferreira Campos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
glacieli.campos@ufms.br

Helen Paola Vieira Bueno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
helen.bueno@ufms.br

INTRODUÇÃO

Os indivíduos desempenham desde o nascimento, múltiplos papéis e funções sociais que são experiências a partir do contexto no qual aquele sujeito encontra-se inserido. Ao nascer, o bebê assume o papel de filho, neto, sobrinho em determinada família. Quando inicia os estudos, ele assume a função de estudante e passa a exercer o papel de aluno. A partir de suas relações sociais, são construídos laços com pessoas externas à sua família, que possibilitam estabelecer vínculos de amizade e coleguismo. E então, passa a se apropriar de mais um papel, o de ser amigo/colega. E conforme cresce, aumentam-se as interações sociais, o engajamento em atividades e os papéis vão se somando, tornando-se mais complexos, alguns passam a ser extintos, mas todos corroboram para a construção de sua identidade.

De acordo com Krawulski (2004), os teóricos da Psicologia Social definem identidade como “conjunto de características próprias de um indivíduo, que o tornam diferente de outros e que vão sendo construídas nas e pelas relações sociais, bem como através dos diferentes papéis que esse indivíduo desempenha ao longo de sua trajetória existencial”.

O psicólogo Ciampa (1984) afirma que diversas combinações podem configurar a totalidade de uma identidade, e que esta totalidade é contraditória, múltipla e mutável e, no entanto, é singular. Para Pessoa (2011), grande parte da nossa identidade se baseia no trabalho que realizamos. Krawulski (2004) afirma a partir das formulações de Ciampa (1984), que a identidade vai se estruturando e reestruturando num processo dinâmico e



contínuo a partir do fazer profissional. Portanto, o papel desempenhado pelos indivíduos em seu contexto de trabalho pode ser entendido como constituinte da totalidade do sujeito.

Os indivíduos iniciam sua relação com o trabalho comumente no final da adolescência e início da vida adulta e a encerram próximo da velhice com a aposentadoria, na maioria das vezes. Porém, desde a infância já entram em contato com este mundo a partir da observação de pessoas que trabalham em casa, da imaginação sobre o que gostaria de fazer quando adulto, de conteúdos e atividades desenvolvidas na escola e, dependendo do contexto social no qual está inserido, algumas crianças iniciam esta relação pela prática, trabalhando para auxiliar no sustento da família.

Pessoa (2011) aponta que as referências estabelecidas na infância influenciam todo o processo de desenvolvimento de carreira profissional do indivíduo. Considerando que a escola é o segundo grupo social no qual a criança é inserida, pois o primeiro é a família, pode-se dizer que a escola tem papel importante e necessário na construção da identidade profissional de seus alunos.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define no Artigo 3º que a educação escolar deve se vincular ao mundo do trabalho e à prática social, pois a educação, conforme instituída no artigo 1º, abrange os processos formativos em diversos contextos, inclusive o do trabalho (BRASIL, 1996).

A vinculação entre educação e trabalho é assegurada também para os alunos que possuem deficiência. A Lei 9.394 preconiza que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com necessidades especiais a educação especial para o trabalho, de modo que estes tenham efetiva integração na vida em sociedade, como consta no inciso IV do Artigo 59 desta lei.

Assim sendo, pode-se dizer que a escola e os professores têm um papel ativo no processo de formação do indivíduo e por este motivo devem estar atentos às singularidades de cada aluno, para que toda criança possa ter sua autonomia desenvolvida, bem como a capacidade de socialização, de integrar movimentos sociais e culturais, e para poderem reconhecer suas potencialidades e habilidades para o trabalho.

Este estudo tem por objetivo apresentar a contribuição da psicologia para o entendimento de como se dá a construção da identidade profissional, elucidando os



conceitos de trabalho, identidade, identidade profissional e apontando o papel da escola para a formação do indivíduo, por meio de seus valores e da inclusão.

MÉTODO

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo foi uma pesquisa bibliográfica qualitativa e exploratória descritiva de corte transversal que será utilizada para subsidiar a escrita da dissertação da tese de mestrado em Estudos Culturais, curso ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus de Aquidauana (UFMS-CPAQ), e que terá como temática a identidade profissional de servidores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a aposentadoria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho está presente em boa parte da vida, para a maioria das pessoas. Esta afirmação se refere a quantidade de horas diárias que o indivíduo dedica a atividades laborais e também ao período, em anos, no qual o trabalhador desempenha seu papel profissional. No entanto, é importante considerar que, muitas vezes, a dedicação a uma profissão se inicia antes mesmo que o indivíduo se vincule a algum trabalho.

Conforme aponta o autor Martín-Baró (1990), as pessoas utilizam um período da vida para se preparar para o trabalho, como aprendizes ou como estudantes, e depois dedicam muito tempo para se formar em alguma especialização laboral ou para atualizar seus conhecimentos, em função do trabalho atual ou futuro. Portanto, a relação com o trabalho é construída e cultivada por um longo período da vida dos indivíduos.

Por conta desse vínculo duradouro que se estabelece entre o trabalhador e a sua profissão, pode-se dizer que o trabalho ocupa um lugar central na vida dos seres humanos. Martín-Baró (1990) pontua que depois que o indivíduo se estabelece em uma ocupação laboral, ele determina seu local de residência, organiza seu tempo e faz a distribuição de outras tarefas conforme as exigências do trabalho. A partir desta colocação, o autor enfatiza que o trabalho é o núcleo em torno do qual o indivíduo organiza sua vida pessoal.

Salanova, Gracia e Peiró (1996) indicam que o trabalho pode proporcionar onze funções positivas ao indivíduo, sendo elas: i) função integrativa ou significativa; ii)



função de proporcionar status e prestígio social; iii) fonte de identidade pessoal; iv) função econômica; v) fonte de oportunidades para a interação e os contatos sociais; vi) função de estruturar o tempo; vii) função de servir à sociedade a partir do trabalho; viii) função de ser uma fonte de oportunidades para desenvolver habilidades e competências; ix) função de transmitir normas, crenças e expectativas sociais; x) função de proporcionar poder e controle e a xi) função de comodidade (conforto).

Portanto, partindo do entendimento de que escolhas e decisões são norteadas muitas vezes a partir do contexto de trabalho no qual o indivíduo está inserido e considerando as muitas funções que o trabalho tem na vida, faz-se necessário refletir sobre a importância do papel profissional para a constituição da identidade do sujeito.

Cabe neste ponto, então, apresentar definições e compreensões sobre o que é e como se dá a construção da identidade para, posteriormente, relacioná-la com o papel profissional desempenhado pelos indivíduos no curso da vida.

Para esclarecer sobre a questão da identidade, estudiosos de áreas como a Sociologia, Antropologia, Estudos Culturais, Filosofia, Psicologia deram suas contribuições. Neste estudo, serão apresentados conceitos e postulações dos autores da Psicologia.

Erik Erikson, psicanalista germano-americano (1902-1994), teve como ponto central de sua obra a questão da construção de identidade, especialmente na adolescência. “O autor entende que identidade é uma concepção de si, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido” (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVEIRA, 2003).

Para Erikson (1966, apud NOACK, 2007, p.135) “identidade não significa um sistema interno encerrado, que seria inacessível para alterações, porém muito mais um processo psicossocial que sustenta e mantém no indivíduo como certos traços fundamentais na sociedade”. Portanto, ao citar que a identidade se estabelece a partir de um processo psicossocial no qual se mantém traços fundamentais no indivíduo e na sociedade, o autor relaciona fatores psíquicos e sociais para apresentar seu entendimento sobre identidade. Outros autores também interpretam e conceituam a identidade a partir da relação entre o indivíduo e as relações sociais.



Martín-Baró (1990), defende que é por meio da socialização primária que os indivíduos adquirem uma identidade pessoal cristalizada num Eu ao qual remetem suas ações, sua forma de pensar e sentir. Este autor postula que a identidade pessoal possui quatro características fundamentais: i) ela se insere num contexto; ii) se afirma na relação interpessoal; iii) é relativamente estável e iv) é produto tanto da sociedade quanto das ações do próprio indivíduo.

Portanto, para Martín-Baró (1990), identidade é o enraizamento da pessoa em um determinado contexto de significados bem como em uma rede de relações sociais pela qual ela se estabelece, ao considerar que é perante o outro e com o outro que a identidade se define e também por meio de suas ações que são moduladas a partir das relações sociais.

Já Ciampa (1984) estabelece que a primeira noção de identidade está na dualidade diferença-igualdade. Esse autor exemplifica que os indivíduos se igualam conforme o grupo social a que pertencem (ex: o brasileiro faz parte grupo de brasileiros e isto os igualam) ao mesmo tempo que se diferem de outros pela questão de não-pertencimento (ex: o brasileiro não faz parte do grupo de estrangeiros, o que o torna diferente dos membros deste outro grupo).

Seguindo a concepção de que identidade é constituída a partir dos diversos grupos do qual o indivíduo faz parte, faz-se necessário esclarecer sobre como um grupo existe objetivamente e segundo Ciampa (1984, p. 64) “é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo: ao pecar, pecador; ao desobedecer, desobediente; ao trabalhar, trabalhador”.

Dentre os papéis exercidos socialmente pelo indivíduo, o de trabalhador é um dos mais representativos de sua identidade. Para Martín-Baró (1990), o trabalho socialmente articulado como função (operário ou agricultor, médico ou advogado, comerciante ou professor) constitui-se como ponto de referência para o indivíduo estabelecer suas aspirações e seu estilo de vida, para perceber sua própria identidade e a identidade das pessoas com quem se relaciona.

Krawulski (2004) aponta que a partir do vínculo existente entre o ser humano e uma atividade laborativa, em que se considera o contexto e as características dessa atividade, bem como seus reflexos no sistema identitário do indivíduo, é que se constitui a identidade profissional. E complementa com a ideia de que a identidade profissional é



um processo constante que se dá pelas experiências que o mundo do trabalho proporciona de maneira objetiva e também pelas razões que sustenta subjetivamente cada ofício.

Donald Super (1910-1994) foi um psicólogo norte-americano que se dedicou ao estudo do comportamento vocacional com profundidade e em 1957 lançou com outros pesquisadores a Teoria do Desenvolvimento Vocacional na qual postula que a escolha profissional é um processo dado ao longo da vida, desde à infância até a velhice, por meio de diferentes estágios do desenvolvimento vocacional e da execução de diversas tarefas evolutivas (SUPER, 1957).

Em relação aos estágios do desenvolvimento vocacional, eles foram classificados, conforme apresenta Pessoa (2011) em: i) Crescimento - fase da infância (nascimento aos 14 anos); ii) Exploração - refere-se ao período da adolescência e início da idade adulta (14 a 25 anos); iii) Estabelecimento - tem referência na idade adulta (25 a 45 anos); iv) Permanência - também refere-se na idade adulta (45 a 65 anos); e v) Declínio - referenciado na velhice (65 a 70 anos).

Neste estudo, será explicitado o primeiro estágio da Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Donald Super, que ocorre durante a infância. É possível compreender a sistematização da seguinte forma:

O primeiro estágio desenvolvimental, denominado Crescimento, é identificado com o período da infância, se estendendo do nascimento até os 14 anos. Este estágio é constituído por três sub-estágios, denominados Fantasia, Interesses e Capacidade. No sub-estágio Fantasia, referenciado cronologicamente entre 4 e 7 anos, o processo de desenvolvimento da carreira é caracterizado pela predominância das necessidades e da imaginação. No sub-estágio Interesses, referenciado entre 7 e 11 anos, a imitação - especialmente a pessoas representativas - é o principal determinante do desenvolvimento da carreira. No sub-estágio Capacidade, referenciado entre 11 e 14 anos, ganham relevância as considerações acerca de aptidões e exigências para o trabalho. Considerado o estágio Crescimento como um todo, as tarefas de desenvolvimento para o indivíduo são a aprendizagem das técnicas gerais de adaptação ao meio e a formação - ainda inicial - de um autoconceito vocacional (PESSOA, 2011, p.26).

Isto posto, torna-se relevante mencionar a importância da educação escolar para o processo de formação do sujeito como profissional, já que está estabelecido em Lei (Lei nº 9.394, de 20/12/1996). Cabe dizer ainda que, o período escolar compreende as fases fundamentais (infância e adolescência) do processo de formação pessoal e de construção



de identidade, ao corresponder ao período de início destes processos, conforme já apresentado neste estudo. Por isso, pensar sobre os valores, princípios, atitudes de inclusão, condutas e normas das escolas torna-se importante, já que estes irão influenciar no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos seus alunos.

Portanto, a escola tem papel fundamental na construção da identidade profissional dos indivíduos, pois no ambiente escolar as crianças e adolescentes tem a oportunidade de se relacionar entre si e com os professores e, a partir desta socialização, aprendem sobre relacionamentos interpessoais. A vivência da socialização na escola poderá servir como base para as relações que se estabelecerão no ambiente de trabalho. Os professores, além de ensinar conteúdos e compartilhar conhecimentos que irão contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e futuro profissionais, e propiciar o aprimoramento de aptidões e habilidades que serão provavelmente utilizadas no desempenho de sua função no trabalho, ainda são tomados como exemplos de profissionais pelos educandos e podem se tornar referência para eles no processo de construção da própria identidade profissional.

As escolas que possuem valores e princípios bem estabelecidos, que buscam pela disseminação das boas práticas de relacionamento, enfatizando em suas regras e normas o respeito, a valorização do outro, a inclusão, e contam com uma equipe de profissionais que atuam com humanidade, ética, cidadania e profissionalismo, contribuem para a formação de bons profissionais e de pessoas humanizadas para viver em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do capitalismo está diretamente ligada ao trabalho, pelo qual é visto apenas como um instrumento do processo de produção e lucro. Porém, o trabalho deve ser visto além do lucro e do processo de produção, uma vez que ele pode e deve ganhar status como um processo constituído ao longo do desenvolvimento do ser humano e está presente em todas as suas fases de desenvolvimento.

O trabalho deve ser considerado um direito fundamental ao ser humano, além de estar relacionado a dignidade e ser visto como uma forma de valorização das potencialidades do homem. A escola, como instituição de ensino, depois da família, é o



lugar onde valores constituintes da identidade pessoal, profissional e da dignidade do ser são construídos e desenvolvidos. O processo homem x identidade configura-se a partir das relações sociais estabelecidas no ambiente escolar por meio da construção da autoimagem ou autoconceito e da percepção da imagem do outro.

Nesse conhecimento de si, e estranhamento e conhecimento do que é do outro, surge o entendimento de identidade para o indivíduo e, a partir daí conceitos como inclusão, respeito, dignidade e educação estabelecem-se para o homem poder tomar seu lugar de pertencimento e definir sua identidade social e profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. 1996.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: CODO, W; LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75). São Paulo: Brasiliense, 1984.

KRAWULSKI, E. **Construção da identidade profissional do psicólogo: vivendo as “metamorfoses do caminho” no exercício cotidiano do trabalho.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. 207 páginas, Florianópolis, 2004.

MARTÍN-BARO, I. **Accion e ideologia: psicología social desde Centroamérica.** El Salvador: UCA Editores, 1990.

ERIKSON, E. Einsicht und Verantwortung: Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1966. In: NOACK, J. Reflexões sobre o acesso empírico da teoria de identidade de Erik Erikson. **Interação em Psicologia**, 11(1), p. 135-146 135. 2007.

PÊSSOA, R. C. **Maturidade de carreira e desempenho acadêmico em estudantes do ensino fundamental.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia. 90 p. Salvador, 2011.

SALANOVA, M.; GRACIA, F. J.; PEIRÓ, J. M. Significado del trabajo y valores laborales. In: PEIRÓ, J. M.; PRIETO, F. (Eds.), **Tratado de psicología del trabajo**. Vol. 2. Aspectos psicosociales del trabajo, pp. 35-63. Madrid: Síntesis, 1996.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. de M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. Universidade de São Paulo. **Estudos de Psicologia**. 8(1), 107-115, 2003.

SUPER, D. et al. Vocational development: a framework for research. New York: **Teachers College Press**, 1957.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria Fernanda Povh
Universidade Federal de MS/CPAQ

RESUMO

Este artigo analisou como as políticas educacionais possibilitam a execução e concretização de uma educação inclusiva, onde os direitos de todos os alunos sejam assegurados a partir de análise documental das leis existentes que amparam os direitos das pessoas com deficiência. Concluiu-se, que a Educação Especial e a Educação Inclusiva estará presentes em todas essas modalidades, desse modo cabe ao professor adaptar suas aulas com objetivo de atender as necessidades específicas dos alunos, podendo ser utilizadas metodologias ativas que propiciem o protagonismo do aluno. No entanto, para que a educação seja inclusiva é necessário infraestrutura, recursos financeiros e formação dos professores para melhorar a qualidade da inclusão escolar desses alunos.

Palavras-chave: Educação especial; Educação inclusiva; Políticas educacionais

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender de que forma as políticas educacionais possibilitam atualmente a execução e concretização de uma educação inclusiva, onde os direitos de todos os alunos sejam assegurados. Segundo a Constituição Federal (2015, Art 6º) é um direito social garantido pelo Estado o acesso à educação, à saúde, à alimentação, entre outros.

O conjunto desses esforços visam, desta forma, asseverar o direito como um cidadão constituinte de uma sociedade, embora nos estudos em questão, pode perceber um direcionamento específico ao acesso à educação, sobretudo a inclusiva.

Para iniciarmos a discussão do que caracterizará uma educação inclusiva, é preciso entender as práticas e modalidades educacionais que regem a temática central aqui abordada. Para isso definiremos o conceito de sistemas:

[...]disposição de partes de um todo, que de maneira coordenada, formam a estrutura organizada, com finalidade de executar uma ou mais atividades ou, ainda, um conjunto de eventos que se repetem ciclicamente na realização de tarefas pré-definidas”(BATISTA, 2005, p. 38).



À vista disso, é válido apontar que, atualmente, possui-se duas principais legislaturas que garantem a normativa dos sistemas educacionais brasileiros, consolidadas através da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que visa estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Diretrizes Gerais da Constituição Federal de 1988.

Entende-se que dentro da hierarquia educacional que constitui o sistema brasileiro existem as ramificações de modalidades de ensino, que envolvem também a forma como é aplicado, podendo contemplar um público específico. Desta maneira, a Educação Especial constitui uma dessas vertentes de ensino. No entanto, salienta-se que os direitos à Educação Especial perpassam por todas elas, podemos assim defini-la como transversal, isto é, que pode unir-se à outra modalidade caso haja a especificidade do sujeito compreendida como necessidade da medida.

De fato, para que ocorra estabilização dessas práticas educacionais o professor deve investigar o que difere um aluno do outro, já que todos são regidos dos mesmos direitos a fim de promover uma integração com igualdade. Salienta-se, que deve-se pontuar o respeito à cada diversidade.

Uma educação inclusiva desse modo não perpassa apenas a inclusão no mundo escolar, mas também na possibilidade de inserção no mundo do trabalho; permitindo, de certa maneira, auferir ao sujeito as possibilidades viáveis que o aproximem ao sentimento de interdependência.

Por diversas vezes difunde-se o esclarecimento de Educação Especial e Educação Inclusiva, todavia aponta-se que conceitos não podem ser considerados sinônimos. De acordo com Plaisance (2015), durante grande parte da história as pessoas com algum tipo de deficiência eram vistas com um “obstáculo insuperável”, suas vidas eram invalidadas e basicamente se mantinham à margem da sociedade, sendo até mesmo abandonadas para a morte na infância em diversas sociedades. Contudo, por mais que a sociedade apresente melhoras visíveis, ainda existe a segregação. A Educação Especial dessa forma será destinada direta e especialmente a cidadãos com deficiência. Por outro lado, a Educação Inclusiva é uma proposta à educacional nacional direcionada a todas as pessoas, reconhecendo os contrastes e alteridades a fim de consolidar a inclusão, tal qual o próprio nome sugere.

Entende-se, portanto, que é direito fundamental da pessoa com deficiência o acesso



à Educação Especial, ou seja, especializada para sua necessidade e que a prática da Educação Inclusiva é um direito íntegro da sociedade.

O Art.208, terceiro inciso da Constituição Federal, afirma mais uma vez que é dever do estado a efetivação do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Com a evolução legislativa referente à educação especial, nota-se alguns abonos, como o Decreto N°10.502/2020 que peticou a Política Nacional de Educação Especial.

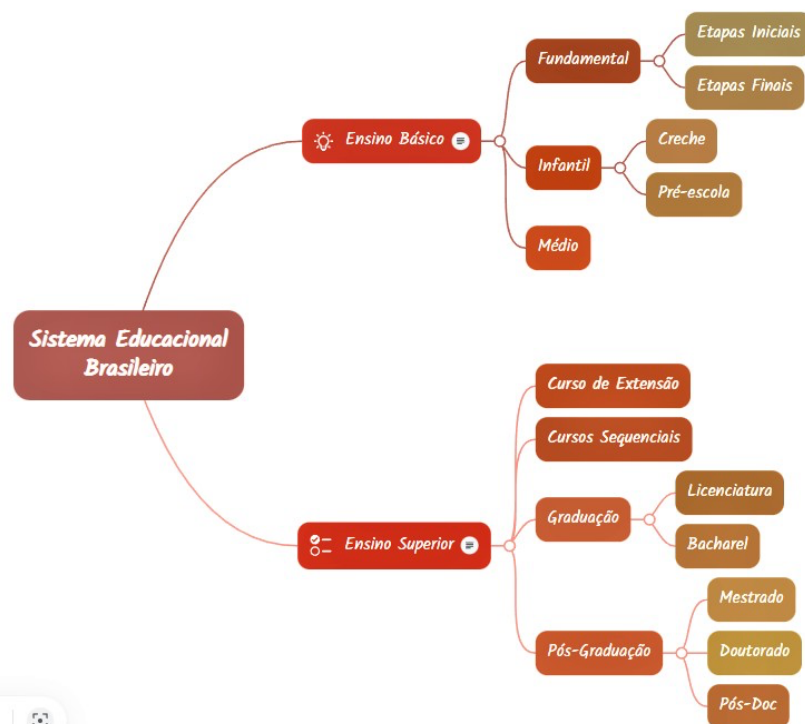
METÓDO

Como metodologia adotou-se a discussão marxista e freiriana como modo de investigar a compreender os estudos produzidos para atingir o entendimento acerca da realidade do aluno e dos caminhos possíveis que possibilitem o processo de ensino-aprendizagem de forma satisfatória segundo a especificidade individual manifestada pelo sujeito.

Para isso realizou levantamento bibliográfico que, em seu cerne de discussão, argumentava sobre políticas educacionais e políticas inclusivas. O material levantado nas discussões filosóficas alinhou-se então em pesquisas documentais, sobretudo de leis nacionais, que possibilitam o debate da concretização dessa necessidade de existências das políticas na esfera legislativa. Ademais, autores foram usados para consolidar debates acerca de sua efetividade e de novas necessidades observáveis no contexto atual do sistema educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A hierarquia do sistema brasileiro de educação se estabelece por diversas ramificações, a fim de tornar essa estrutura mais visível, observa-se o mapa mental:



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Entende-se, portanto, que a Educação Especial e a Educação Inclusiva estará presentes em todas essas modalidades, desse modo cabe ao professor adaptar suas aulas com objetivo de atender à todos, podendo ser utilizadas metodologias ativas que propiciem o protagonismo no aluno, como a sala de aula invertida que, por exemplo, tira o estudante da posição passiva de ouvinte.

Além disso, é mister que quando falamos ensino-aprendizagem precisamos estar atentos para qual metodologia é a mais adequada, já que alunos diferentes demandam de uma trajetória diferente.

Enfatiza-se também que embora as escolas apresentem melhores metodologias e procedimentos no Projeto Político Pedagógico (PPP), infelizmente a falta de infraestrutura e investimentos impossibilitam a concretização de um melhor ensino.

Em um cenário nacional grande parte dos professores de apoio da rede básica de ensino não recebem capacitação necessária para direcionar o aprendizado de acordo com as necessidades de cada estudante, surgindo, dessa forma, mais uma adversidade: o empobrecimento curricular a que os alunos especiais por diversas vezes são submetidos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que o contexto social do Brasil é desigual. Um dos fatores que agravam essa disparidade é justamente a falta de acesso à educação de qualidade pelas classes menos abastadas, acarretando em diversas problemáticas políticas, sociais e econômicas. Dessa forma fica evidente o quanto às oportunidades e recursos não são devidamente distribuídos.

Entende-se que por mais que tenhamos esforços jurídicos parlamentares que visam assegurar o direito à educação, determinados grupos permanecem excluídos dessa possibilidade de inserção.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Emerson de Oliveira. **Sistemas de informação: o uso consciente da tecnologia para o gerenciamento**. São Paulo: Saraiva, 2005.o de texto

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 fev. 2021

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

PLAISANCE, Eric. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas**. Educação. Porto Alegre [online]. 2015, vol.38, n.2, pp.230-238. ISSN 1981-2582. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.2.20049>



INCLUIR É UM ATO DE EMPATIA

Valquíria Martines dos Santos – UFMS/CPAQ

valquíria_martines@ufms.br

Lucimar Constantino Silva

lucimar.c@ufms.br

Janaína Aparecida de Souza Echeverria

janinaecheverria21@hotmail.com

Rita de Fátima da Silva – UFMS/CPAQ

rita.fatima@ufms.br

RESUMO

O presente trabalho visa buscar informações para compreender do porquê a inclusão de fato não ocorre nas escolas regulares, onde é garantida por lei a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, busca também ajudar esclarecer as possíveis formas para que a inclusão acontece de modo que todos possam estar aprendendo na via comum da educação.

Palavras-chave: empatia, educação, inclusão.

INTRODUÇÃO

Historicamente pessoas com alguma deficiência lutam pelo seu espaço na sociedade, espaço esse que lhes foram negados ao longo dos anos. Pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, infelizmente esse espaço lhe refutado até os dias atuais, sob a ótica do filósofo Roman Krzanaric a empatia é sobre “achar a humanidade compartilhada”, a partir dessa visão abordaremos temas relacionados com a Educação, Inclusão e a importância da empatia nesse processo.

MÉTODO

Trata-se de estudos realizados na disciplina de Educação Especial: Pesquisa, Currículo e Prática docente do curso de Pedagogia 7º semestre da Universidade Federal



do Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana, os estudos foram feitos por meio de leituras sobre os temas Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos de Teófilo Alves Galvão Filho do livro “As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas, Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo Práticas Pedagógicas Inclusivas”, de Clarisse Nunes e Isabel Madureira e o texto de Amelia Maria Araújo Mesquita “Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência”, bem como os vídeos “O que são adaptações curriculares de grande e pequeno porte?” Do canal Rhema Educação e o vídeo da Psicóloga Claudia Lopes “Adaptações curriculares” e “Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA” com a professora Ana Paula Zerbato, temas esses abordados na disciplina, também conta com pesquisas bibliográficas robustecidas pela revisão de Literatura especializada na área da Educação Especial em conjunto com estudos e discussões abordados no grupo de estudos GEPA- Grupo de Estudo e Pesquisa em Acessibilidade LABAC – Laboratório de Acessibilidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Historicamente a Educação se constituiu por um ambiente de exclusão, segregação e seletividade, no século V a.c segundo Manacorda (1989), apenas os homens das classes dominantes podiam estudar, mas poderíamos dizer que isso é coisa de um passado distante, porém a realidade é bem diferente, de acordo Mesquita (2017) o ambiente escolar que deveria ser um ambiente acolhedor e inclusivo, se tornam seletivo e elitizado, dando prioridade de ensino e aprendizagem para apenas um grupo, os considerados capazes de aprender “os normais”, deixando o outro grupo considerado “os anormais” às margens da educação, lembrando que hoje não usamos mais os termos “normais” ou “anormais”, porém eram os termos que estereotipava as pessoas com deficiência.

Mas então como essa tão sonhada Inclusão seria possível? Pensando nisso busquei respostas nos artigos, livros, vídeos e conteúdos de estudos tanto da nossa disciplina de Educação Especial do curso de Pedagogia quanto do nosso grupo de



estudos do GEPA-LABAC, percebo que um dos principais fatores para que a Inclusão aconteça, começa pelas adaptações de grande e pequeno porte, as de grande porte prepara a instituição para receber os alunos público alvo da Educação Especial, esse preparo é necessário para que a escola consiga manter esses alunos na escola e não apenas oferecer o acesso, não garantindo a permanência, essas adequações ficam a cargo das secretarias de Educação, tanto Municipal quanto Estadual, a escola nesse sentido se reestrutura e se molda para atender as especificidades do aluno, permitindo acessibilidade nas condições física da escola, no mobiliário, equipamentos, capacitação e formação dos docentes, já as adaptações de pequeno porte são atribuídas aos professores, a saber: Adaptação de acesso ao currículo, adaptação de objetivos, Adaptação do método de ensino e adaptação de procedimentos de Avaliação, dentro dessas adaptações temos o DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem.

O desenho universal para a aprendizagem surge como um meio de Acessibilidade e Inclusão, pois o DUA corresponde a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular (CAST, 2014), o DUA tem como finalidade o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, à participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades (CAST, 2012; QUAGLIA, 2015). Sendo assim favorece a inclusão, pois é pensado em todos e não somente em um grupo. Quando se fala em escola inclusiva até parece, que estamos falando em algo impossível, mas isso acontece por que as escola oferecem as vagas, criam a acessibilidade em sua infraestrutura, mas não oferecem meios para que esse aluno permaneça na mesma, existem inúmeras barreiras no ambiente escolar que devem ser resolvidas para que os alunos sejam acolhidos de forma adequada.

Primeiramente a escola precisa prepara seus professores para receber os alunos PAEE- Público Alvo da Educação Especial dando-lhes formação, para que possam construir Práticas Pedagógicas Inclusivas precisam ter conhecimento na área da Educação Especial e, Segundo Mesquita (2017), o ensino e aprendizagem dos alunos PAEE se dá conforme esses alunos são percebidos e na maioria das vezes frequentam a escola apenas para passar o tempo, recebem atividades sem intenção pedagógica ficando excluído dentro da sala de aula, sem o direito a aprender na via comum da educação.



Por isso a Inclusão esta ligada a empatia, em se tratando do ambiente escolar está relacionada com o fato que muitas vezes esses alunos passam despercebidos por outros alunos e não se tornam de fato integrantes de um grupo ficando excluído, a empatia é a capacidade de considerar e respeitar os sentimentos alheios, de se colocar no lugar do outro, ou vivenciar o que a outra pessoa sentiria caso estivesse em situação e circunstância similar (SILVA, 2008). Se nos colocarmos no lugar da pessoa com deficiência e tentar sentir em nós tudo que eles passam, conseguiríamos olhar de uma forma diferente, sentir de uma forma diferente, ter respeito por eles e considerar suas especificidades e necessidades quanto pessoa e não olhar para sua deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nos enquanto professores nos desconstruirmos das atitudes capacitistas no sentido de que muitas vezes estamos classificando nossos alunos com deficiência como inferiores a outras pessoas e se despoindo de todo preconceito e discriminação, ter dentro de si o desejo de fazer a diferença na vida dessas pessoas e a certeza de que tudo é possível e que o impossível não existe é a chave que abrirá porta para que a Inclusão de fato aconteça e essas pessoas que há anos lutam por um lugar que é seu de direito consiga ser parte integrante da sociedade sem precisar estar na constante luta.

É preciso ver as potencialidades dos alunos e suas capacidades e, deixar de lado suas limitações, pois, elas não impedem seu desenvolvimento, escolarização e participação ativa na sociedade, creditar na capacidade do aluno PAEE é dar impulso para que alcem voos e consigam realizar seus objetivos com êxito. A inclusão não é apenas um sonho, ela é possível e para que isso aconteça um dia, nos que respiramos a Educação Especial e Educação Inclusiva precisamos buscar essa transformação no ambiente escolar, estando sempre pesquisando sobre novos métodos, por que nos dias atuais a informações se renovam em uma velocidade absurda, aquilo que aprendemos hoje, amanhã já é velho e ser professor é isso, é estar em constante formação, visando fazer sempre o melhor focado nos nossos alunos.



REFERÊNCIAS

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 382 p.
Mesquita, A. M. A. (2028): Currículo e inclusão: reflexões sobre os conteúdos de escolarização para alunos com deficiência.

Inclusão Social, 11 (1). Recuperado de <HTTPS://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4081>

NUNES, C., MADUREIRA, I., (2015) Desenho Universal Para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas, 5(2), 126 – 143. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84_-172-1-SM.pdf acesso em: 5 de abril de 2023.

O que são adaptações curriculares, 1video (12min50seg). Publicado pelo Grupo Rhema Educação. Disponível em: HTTPS://youtu.be/pxz0_nc26z0 Acesso em: 01 de maio de 2023

SILVA, A. B. B. (2008). **Mentes Perigosas – O psicopata Mora ao lado**. Editora Fontanar, p. 15-40.

ZERBATO, Ana Paula. Desenho Universal para a Aprendizagem na perspectiva da Inclusão Escolar, Palestra ministrada em: 28/08/2018, Disponível em: <https://www.youtube.com/live/whyiQJtpCXc?feature=share> acesso em: 05 de abril de 2023.



EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: UMA RELAÇÃO ENTRE GÊNERO, DIREITOS HUMANOS, AMBIENTE ESCOLAR E A VIOLAÇÃO DESSES “DIREITOS”

Ellen Maria Machado Santos Fernandes-UFMS/CPAQ

ellen.maria@ufms.br

Janete Rosa da Fonseca-UFMS/CAPQ

janete.fonseca@ufms.br

RESUMO

Quando se fala em educação diferenciada, faz-se necessário abordar a questão dos direitos humanos em educação e consequentemente da busca por um diálogo na perspectiva da inclusão social daqueles e daquelas que por muito tempo tiveram seus direitos negados ou invisibilizados. O forte viés colonialista e patriarcal nas relações de gênero ainda se faz presente no cenário educacional. Esta pesquisa, que está em sua fase inicial e pretende através da realização da metodologia do estado do conhecimento identificar as produções científicas realizadas no escopo da educação diferenciada que abordem a relação entre gênero e direitos humanos no ambiente escolar e a violação destes direitos. Com um recorte temporal de cinco anos, 2018-2023, pretende-se ainda compreender este fenômeno, concernir quem são os sujeitos que devem ter direito a educação, como ele perpassa pela discussão dos direitos humanos, visando a educação como direito e seus desafios. Buscando aproximar os campos teóricos e científicos que envolvem as questões de gênero no ambiente escolar. Visando romper com preconceitos e estigmas que a temática ainda suscita em vários debates onde é proposta. Justifica-se a realização de uma pesquisa com tal temática devido o ainda crescente número de violações aos direitos humanos sofridos pelas mulheres no ambiente escolar. O que denota a importância, a atualidade e a relevância da temática proposta dentro do espectro de uma educação diferenciada.

Palavras-chave: Educação diferenciada; direitos humanos; gênero

INTRODUÇÃO

Se a educação diferenciada é aquela que valoriza os saberes de um território, que luta e respeita esses saberes e que busca dialogar com esses saberes através da promoção da autonomia e de uma qualidade de vida que se pretende sustentável, faz-se necessário destacar a notabilidade da discussão sobre os direitos humanos em educação. Estamos vivendo um período em que muitos desses direitos estão sendo desrespeitados e a luta pelos direitos humanos na modernidade se relaciona com a limitação do poder dos governantes e o reconhecimento da dignidade de todo ser humano, mas esse reconhecimento tem mais valia para um grupo de



humanos que para os outros.

Segundo KLEIN, TORRES E GALINDO (2019), as revoluções burguesas ocorridas entre 1640 e 1850, tinham o objetivo de limitar o poder dos governantes e os privilégios da nobreza, garantindo os direitos humanos, mas esses humanos seriam os ricos pertencentes a burguesia, enquanto mulheres, negros, crianças e não proprietários de terra não fariam parte dessa “declaração dos direitos humanos”.

A partir da Segunda Guerra Mundial, na qual ocorreram genocídios intensos e cruéis, constata-se a urgência da criação de um órgão para reestabelecer a paz mundial, um órgão capaz de definir um pacto entre as nações, assim surge a ONU (Organização das Nações Unidas) em 1945 e em 1948 é apresentada a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Diferentemente da luta burguesa, que privilegiou apenas os abastados, a Declaração Universal dos Direitos Humanos colocou uma cláusula pétrea: a dignidade humana no seu centro, dessa forma, o fato de ser humano basta para que se tenha direitos, não importando seu gênero, etnia, classe social ou propriedades.

Assim como os direitos humanos, no início, não contemplavam todos a educação também não. Ao longo da história da educação fica evidente que era algo permitido apenas às classes dominantes, o acesso à educação formal era algo legitimado, principalmente, apenas aos homens, brancos e donos de terras. As mulheres, negros, indígenas e outras classes emergentes tinham esse acesso negado ou dificultado ao máximo.

Dessa maneira, é possível exemplificar as afirmações acima com acontecimentos históricos no nosso país. Um deles pode-se citar a primeira lei escolar que foi promulgada em 1827, apesar da lei permitir o acesso de mulheres aos ambientes escolares elas as restringiam. Enquanto os homens aprendiam álgebra e geometria as mulheres aprendiam sobre “prendas domésticas”, que consistia em aprender a cuidar da casa e dos filhos. Os senadores da época, ou seja, os senadores do Império, debateram o currículo afirmando em seus discursos que ele assim deveria ser concebido, pois a mulheres possuíam um intelecto menor que dos homens para compreender matemática (WESTIN, 2020).

A diferença proposta e perpetuada ainda hoje, de forma errônea, em relação a forma que homens e mulheres aprendem é algo inacreditável, pois há muitas evidências que corroboram com a afirmação que não há diferenças biológicas entre os gêneros na forma de aprender seja matemática ou literatura.

Ademais, ALBUQUERQUE (2020), reflete sobre a relevância dos estudos feministas



para definir o gênero como construção social. Sendo o gênero uma construção social, ele pode ser modificado, é algo mutável.

Assim, buscava-se entender as conexões entre natureza e cultura como produtoras de modos de ser do humano. Não se trata de anular as diferenças biológicas, mas de compreender o gênero como uma classificação cultural proveniente da vida em sociedade e que regula as relações sociais. (ALBUQUERQUE, 2020, p.2)

Considerado os avanços das legislações de acesso a políticas de educação, a dignidade da pessoa humana, a compreensão de gênero como uma construção social, ainda é possível observar uma diferenciação no acesso e na permanência das mulheres em espaços de educação formal. Demonstrando assim que apenas as leis existirem não significa seu cumprimento.

Quando se fala em educação diferenciada, faz-se necessário abordar a questão dos direitos humanos em educação e consequentemente da busca por um diálogo na perspectiva da inclusão social daqueles e daquelas que por muito tempo tiveram seus direitos negados ou invisibilizados. O forte viés colonialista e patriarcal nas relações de gênero ainda se faz presente no cenário educacional. Como destaca Silva,

O feminismo vinha mostrando, com força cada vez maior, que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se obviamente, a educação e ao currículo. (SILVA, 2011, p.92)

Está pesquisa, que está em sua fase inicial e pretende através da realização da metodologia do estado do conhecimento identificar as produções científicas realizadas no escopo da educação diferenciada que abordem a relação entre gênero e direitos humanos no ambiente escolar e a violação destes direitos. Com um recorte temporal de cinco anos, 2018-2023, pretende-se ainda compreender este fenômeno, concernir quem são os sujeitos que devem ter direito a educação, como ele perpassa pela discussão dos direitos humanos, visando a educação como direito e seus desafios.

Buscando aproximar os campos teóricos e científicos que envolvem as questões de gênero no ambiente escolar. “Especificamente questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de levar em consideração o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução de desigualdades” (SILVA, 2011, p.91). Visando romper com preconceitos e estigmas que a temática ainda suscita em vários debates onde é proposta. Justifica-se a



realização de uma pesquisa com tal temática devido o ainda crescente número de violações aos direitos humanos sofridos pelas mulheres no ambiente escolar. O que denota a importância, a atualidade e a relevância da temática proposta dentro do espectro de uma educação diferenciada.

MÉTODO

Por se tratar de uma pesquisa em fase inicial, considerou-se realizar um estudo utilizando o estado de conhecimento como metodologia seria algo produtivo para as autoras, por poder compreender o campo a ser pesquisado e aproximar-se teoricamente ao que vem sendo produzido, por quem está sendo produzido e onde a produção ocorre. O Estado do Conhecimento contribui o conhecimento do arcabouço teórico metodológico que sustenta as diferentes produções em uma determinada área do conhecimento, auxiliando, principalmente os pesquisadores em formação a compreenderem as inúmeras inter-relações presentes no campo científico. (MOROSINI, 2015)

Desse modo, os artigos em periódicos foram selecionados, aqueles que relacionam a violência de gênero as violações dos direitos humanos, obedecendo ao recorte temporal estabelecido pelas pesquisadoras de cinco anos. Publicações na base de dados da Scielo, entre os anos de 2018 a 2023 estão sendo selecionadas. Pode-se a partir deles romper a ideia de que a educação é algo permitido para todos, ainda no século XXI.

Após a leitura, o presente artigo fez-se necessário para organizar, sistematizar, apontar e refletir sobre a importância do tema a ser estudado (MOROSINI, 2015). Serão criadas categorias de análise e trabalharemos com Bardin (2011), para fundamentar esta fase da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos estudados demonstraram uma relação entre a violência de gênero e a violação dos direitos humanos. Apesar de legislações nacionais e internacionais que promovem e protegem o direito das mulheres estes continuam sendo violados. Portanto, como nos diz Hooks (2022), é extremamente necessário que saibamos reconhecer a força de um movimento feminista consistente, dos estudos sobre mulheres. Então, segundo Santos e Brito (2019), é necessário que tais conceitos sejam enraizados no imaginário individual e coletivo. Para que isso aconteça o processo educacional é de extrema importância.



Fica evidente em todos os artigos estudados que o gênero é uma construção social e assim sendo é algo mutável, dessa maneira novamente a educação tem uma função essencial para a desconstrução e reconstrução de conceitos arraigados nas tradições e crenças da sociedade.

A escola apesar de sua concepção ser de um lugar livre e para todos é nela que as desigualdades ficam evidentes, é nesse espaço que opressão devido ao gênero acontece, por tal motivo o campo de estudo que relaciona os direitos humanos, educação e gênero podem ser amplamente discutido e pesquisado atualmente.

Refletindo sobre o ambiente escolar ele é um local em que crianças, jovens e adultos passam muito tempo de suas vidas, então o que acontece e a forma de organização social desse lugar é de extrema importância para a reprodução, rompimento ou ressignificação da posição da mulher na sociedade. Além de sua posição, é na escola que as relações de apagamento da contribuição feminina para o desenvolvimento científico e cultural acontecem. Quando se fala em direitos humanos na educação podemos destacar que

Uma educação voltada para os Direitos Humanos deverá estar assegurada no Projeto Político Pedagógico da escola. A defesa dos Direitos Humanos pode integrar o conjunto de princípios e metas que orientam o documento, servindo como subsídio para as práticas escolares e, ao mesmo tempo figurar no núcleo de ações pontuais e continuadas previstas pela unidade escolar. Desta forma, garante-se institucionalmente a preocupação com o tema, na forma de respaldo teórico-metodológico. Assim, ela deve ser promovida por toda a comunidade escolar [...] (MEC, 2022, p.26)

Tais práticas são tão naturalizadas, como por exemplo, a supressão das contribuições das mulheres na produção de conhecimento, que passa despercebido pelas mulheres profissionais escolares e evidentemente às estudantes. Pressupor a busca e a luta pelos Direitos Humanos na educação escolar, em prol de uma real educação diferenciada, necessita imperiosamente exigir que se respeite e se mantenha o reconhecimento da diversidade cultural, étnica e de gênero, presentes na comunidade escolar e ainda faz-se necessário trabalhar questões como o etarismo que permeiam também o universo da educação, o que jamais poderia acontecer, por ferir justamente um direito constitucional, de que a educação é um direito de todos e de todas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a bibliografia selecionada, fica evidente a necessidade de a educação diferenciada fazer parte dos currículos e projetos políticos pedagógicos escolares, considerando os direitos humanos que são violados devido ao gênero, etnia e idade.

Para além de fazer parte de documentos normativos, a educação diferenciada, a promoção dos direitos humanos, o combate ao colonialismo e o patriarcado, o fomento a igualdade de gênero no ambiente escolar deve ser uma prática cotidiana e naturalizada.

Para ser possível que tais ações se concretizem a pesquisa em educação diferenciada que relacione gênero, ambiente escolar, direitos humanos e as violações destes direitos torna-se essencial para combater tais violações, propor novas metodologias de ensino e abordagens, propor políticas públicas que subsidiem a erradicação das desigualdades de gênero, etnia e idade.

Sendo assim, os trabalhos analisados nesse documento são fundamentais para que todos e todas tenham direito ao acesso e permanência no ambiente escolar garantidos, dessa maneira, assegurando a todas as pessoas um direito constitucional que é a educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Kristine Kelly de. “**Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas**”. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 2, e60485, 2020.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Direitos Humanos em Educação**. SÉRIE CADERNOS PEDAGÓGICOS. Programa Mais Educação. Brasília, DF
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12331-direitoshumanos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 mai. de 2023.



I Congresso de Diálogos Necessários entre Gestores/as, Professores/as da Educação Básica Regular, Professores/as das APAEs de Mato Grosso do Sul e Acadêmicos/as com Vistas a uma Educação por Valores e Inclusiva

VII Fórum de Educação Especial e Inclusiva
Curso de Pedagogia/CPAQ/UFMS



HOOKS, Bell. **Enseñar pensamiento crítico**. Rayo Verde Editorial S.L. Mallorca 221, sobreático, 08008 Barcelona, 2022.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Revista Educação. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan.-abr. 2015. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 10 mai. de 2023.

KLEIN, A. M.; TORRES, J. C.; GALINDO, M. A. Direitos humanos, mulheres e gênero nas escolas: uma questão de política pública. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 20, p. 9–22, 2019. DOI: 10.36311/2236-5192.2019.v20esp.02.p9. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/8732>. Acesso em: 10 maio 2023.

SANTOS, Ana Paula da Silva; BRITO, Leandro Teófilo de. Educação em direitos humanos e as questões de gênero na escola. **E-Mosaicos**, [S.L.], v. 8, n. 18, p. 3-16, 23 set. 2019. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/e-mosaicos.2019.41229>.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade. Uma introdução as teorias do Currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

WESTIN, Ricardo. **O machismo na primeira lei escolar do Brasil**: machismo marcou primeira lei educacional brasileira. Machismo marcou primeira lei educacional brasileira. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/reportagem-especial/2020/03/06/o-machismo-na-primeira-lei-escolar-do-brasil>. Acesso em: 10 mai. de 2023.