



DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Geny Lustosa



Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação
Complementar e Protagonismo Estudantil | Sexec-EDH
Coordenadoria de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade | COEDH



Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária de Educação

Emanuelle Grace Kelly Santos de Oliveira
Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar
e Protagonismo Estudantil

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva do Ensino Médio e Profissional

Maria Oderlânia Torquato Leite
Secretária Executiva de Gestão da Rede Escolar

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Julianna da Silva Sampaio
Coordenadora de Comunicação

José Wilson Araújo Fraga
Coordenador de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade

Felipe Kokay Farias
Articulador da Coordenadoria de Educação em Direitos Humanos,
Inclusão e Acessibilidade

Ana Lúcia Silva Farias
Orientadora da Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade

Ana Cristina de Oliveira Rodrigues
Ana Cláudia de Melo Pereira
Ana Cristina Aragão Maciel
Maria Edna Alves de Oliveira
Paulo Victor Paula Loureiro
Sandra Maria Soares de Oliveira
Equipe de Educação Especial

Francisco de Assis Sales e Costa Júnior
Helayne Mikaele Silva Lima
Renata Priscyla Conceição Costa
Colaboradores

Ficha Técnica

Comissão Organizadora

Ana Cristina de Oliveira Rodrigues

Antônia Alves dos Santos

Maria Marlene Vieira Freitas

Francisco de Assis Sales e Costa Júnior

Revisão

Nohemy Rezende Ibanez

Paulo Eugênio Rifane de Sousa

Projeto Gráfico, Capa, Diagramação e Arte-Final

Alain Rodrigues Moreira

- Imagens: Freepik, Pexels e Pixabay

Direitos autorais reservados à SEDUC - CE

Ficha catalográfica

L972d Lustosa, Francisca Geny

Diálogos sobre inclusão e diversidade / Francisca Geny Lustosa. -
2ª. ed. Fortaleza: Seduc, 2023.

118p.

ISBN 978-85-8171-466-0 (Impresso)

ISBN 978-85-8171-464-6 (E-book)

1. Diversidade - Inclusão. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação
inclusiva. I. Lustosa, Francisca Geny. II. Título.

CDD: 371.9

Dedicatória

*Às crianças, aos jovens e aos adultos com deficiência:
por suas lutas históricas e conquistas em prol de uma
sociedade melhor, inclusiva e com justiça social.*

*Às professoras e aos professores que assumiram o paradigma
inclusivo como ética pedagógica e humana, reconhecendo e
valorizando a diversidade de todas/os as/os suas/seus alunas/os.*

SUMÁRIO

1 A DIVERSIDADE SOB O ENFOQUE HISTÓRICO | 11

1.1 Discutindo sobre a diversidade: um fenômeno social e histórico - 12

1.2 Conhecendo os aspectos históricos da diferença - 13

3 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UMA DEFESA ÉTICA E DE COMPROMISSO SOCIALMENTE REFERENCIADO | 38

5 BARREIRAS ATITUDINAIS E BARREIRAS DIDÁTICAS: O QUE ISSO IMPORTA PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA? | 56

5.1 Inclusão e acessibilidade: removendo barreiras à aprendizagem | 60

5.2 Orientações para uma atuação docente favorecedora de inclusão | 67

BIBLIOGRAFIA | 113

2 O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE NA LEGISLAÇÃO: INCLUSÃO É DIREITO! | 24

2.1 Disposições normativas sobre pessoas com deficiência: a educação como direito - Uma ordenação cronológica | 26

2.2 O cenário brasileiro e seus marcos legais após a promulgação da Constituição Federal de 1988 | 29

4 AS CONCEPÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA | 48

APÊNDICE 1

INDICADORES PARA O PLANEJAMENTO DE AULAS DE ATENDIMENTO À DIVERSIDADE | 91

APÊNDICE 2

ESCALA DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA | 93

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele. É, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt

Esta é uma obra construída a muitas mãos. Nascido da necessidade de oferecer material qualificado para a política de Educação Especial (EE) e ajudar o trabalho de profissionais, educadores e pesquisadores da área, o livro Diálogos sobre a Inclusão e Diversidade é um importante momento da EE do Ceará. Trata-se de um desejo coletivo institucional de tornar os espaços das escolas lugares privilegiados para combater todas as formas de preconceito e discriminação, incluindo aí as crianças, os jovens, os adultos e idosos com alguma necessidade especial. Na concepção do material, a escola é o lugar da reverberação de discursos e ações para a inclusão de todos.

Educar na inclusão e para a inclusão pode ser compreendido como uma ideia de ensino contemporâneo que tem como objetivo primeiro garantir a todos o direito à educação. Essa concepção de educação prioriza a oferta de oportunidades iguais para todas e todos e a valorização das diferenças, contemplando diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos.

Toda forma de educação inclusiva, necessariamente, atua na transformação das culturas, das políticas e das práticas que estão presentes nas escolas, nas redes de ensino, nas secretarias de educação. Isso para garantir que todos, sem exceção, tenham acesso, participem da aprendizagem e tenham os direitos dos educandos e educandas garantidos.

O governo do estado do Ceará, por meio da Secretaria Estadual da Educação, tem priorizado a implementação de políticas públicas para a Educação Especial, promovendo projetos e programas que tornam a educação cearense mais inclusiva e menos discriminatória.

Como já dissemos, a escola é essencialmente um lugar de inclusão e por isso é necessário garantir o direito de acesso, permanência e aprendizagem do educando, com qualidade e equidade. As propostas curriculares das escolas precisam acolher os diferentes sujeitos alcançados pelas Políticas da Diversidade e Inclusão, responder aos seus contextos e necessidades e contribuir para a melhoria dos indicadores de proficiência e fluxo da Educação Básica.

A rede pública estadual de educação do Ceará tem estabelecido parcerias com instituições para a promoção de programas, projetos e ações voltadas para a implementação e o fortalecimento de políticas educacionais inclusivas que valorizam os educandos da Educação Especial. Além disso, a secretaria mantém permanente e qualificado diálogo com as instituições não governamentais, sempre preocupada com a implementação de programas, projetos e ações que respondam, com maior efetividade, às necessidades dos sujeitos atendidos pelas políticas da Inclusão.

Nas últimas décadas, os poderes públicos têm compreendido a importância da valorização da educação inclusiva para a sociedade. Mas, apesar dos avanços, são inúmeros os desafios e, ainda, há um longo caminho para alcançarmos uma política pública satisfatória.

Educar é ter como objetivo desenvolver potencialidades, capacidades, afetos, humanidades. Educar o outro é ajudá-lo a se desenvolver como cidadão pleno, emancipado. Além disso, é tarefa da educação romper com as atitudes preconceituosas, favorecer a compreensão das diferenças, caminhar e aprender juntos.

Sabemos que essa tarefa transformadora do educador e da educadora é hercúlea, isso porque a educação inclusiva tem princípios inegociáveis: qualidade, equidade e liberdade. Os educadores querem organizar e precisam ter condições de desenvolver as atividades e as ações nas escolas, de forma que seja garantido a todos e todas as condições e oportunidades necessárias ao seu desenvolvimento pleno. Isso também é inegociável. E é exatamente o que o trabalho rigoroso, bem escrito e afetuoso - tudo isso na medida em que o ato amoroso de educar merece - que a professora Geny Lustosa propõe com esse livro: fazer escola e educação inclusiva, melhorar o mundo, tornar a vida de todos e todas plenamente cidadã.

Para começar o diálogo...

Cara professora, caro professor, leitora/or deste material, iniciamos nossa conversa afirmando que nunca se discutiu tanto sobre inclusão social, respeito às diferenças, à diversidade e educação para todos como nos últimos tempos. Esse diálogo traz um grande desafio à sociedade e à educação: colocarmos os discursos em prática!

A temática da inclusão em educação remete ao que há de mais elementar no ser humano: o direito a uma vida digna, sem discriminação e preconceito de qualquer natureza.

No passado, muitos episódios de violência, de racismo, de intolerância religiosa, cultural e outras atitudes de intolerância, coexistiram e silenciaram muitos povos, etnias e/ou indivíduos.

Alertamos que, em uma espécie de consentimento tácito, a sociedade tolerou, por muitos séculos, atos dessa natureza. Felizmente, muita coisa mudou, mas há ainda um longo caminho a ser trilhado na eliminação do preconceito, da discriminação, da intolerância e das barreiras que geram a exclusão dos sujeitos.

A luta em defesa do respeito à diversidade humana (à liberdade de expressão, à opção religiosa, à orientação sexual, ao pluralismo teórico etc.) se alia ao sonho por uma sociedade justa, de relações solidárias e humanas.

É disso que vamos tratar nesse material de caráter formativo de compreensões e, quiçá, influenciador da construção de práticas pedagógicas inclusivas. Este texto se organiza como notas para o diálogo, tem o caráter de uma conversa amigável com professoras e professores, no qual sintetizamos algumas das ideias que defendemos no formato das aulas que ministramos na universidade, de nossas palestras e das publicações acadêmicas que já realizamos.

Os conteúdos aqui presentes configuram os debates contemporâneos sobre Inclusão em Educação e suas dimensões éticas, legais e pedagógicas, sempre um processo carregado de intencionalidade, valores, atitudes e formas de ver o mundo.

A divulgação desta obra tem finalidades didático-pedagógicas específicas para a formação de professoras/es. Nutrimos a expectativa de que, cada educador/a possa apropriar-se da posição crítico-reflexiva de seu conteúdo e engajar-se, mais diretamente, em prol de interesses coletivos e da transformação social e educacional demandados à efetivação do paradigma inclusivo.

Boas aprendizagens!

Francisca Geny Lustosa¹

*1. Professora da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC; Coordenadora do Grupo de Pesquisa PRÓ-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores/FACED-UFC".
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6143-9549>.*

Uma forma poética de prefaciar...

Multiverso Olhar

(Letra e música de Marcelo Kaczan, poeta e professor da Rede Estadual de Ensino de Fortaleza)

*Olhe para cá
Vire-se pra Terra
Estamos precisando de coragem
Estamos precisando de você*

*Olho para o mar
Olho pro horizonte sem fim
É ver que o próprio tempo vai passando
Sem nem saber o dia do final*

*Vire-se para Terra
Pra todas as pessoas aqui
Que sonham com um mundo mais perfeito
Que vivem suas vidas pra lutar*

*Olho para o céu
Olho pras estrelas do céu
Entender que fazer parte do universo
É esperar que, noutro dia, tudo vai mudar*

*Agora não me peça não
Pra insistir sozinho.*

(In. CD Da Flor, o amor. Autoria de Marcelo Karczan, 20)



1 A DIVERSIDADE SOB O ENFOQUE HISTÓRICO



O conceito de diversidade, compreendido como fenômeno social e histórico, contribui para uma percepção crítica diante das mudanças sociais e do reconhecimento dos sujeitos de direito.

Assim, retornar aos principais marcos da história nos ajuda a compreender como foi se formando a concepção do ser humano e a construção de determinados valores e padrões de comportamento que demarcam o advento de um novo modo de sociabilidade e novas formas de apreender e conviver com as diferenças humanas.

Dessa forma, torna-se imprescindível, no contexto atual: a) discutir o conceito de diversidade, buscando explicá-lo como fenômeno social e histórico; b) situar historicamente a questão da diferença e dos considerados padrões de “normalidade,” como também dos critérios do seu estabelecimento numa determinada sociedade; c) refletir sobre as importantes mudanças da vida

em sociedade e as implicações dessas transformações na convivência com as diferenças humanas.

Isso tem a ver com a professora e o professor que somos.

Esse assunto nos importa bastante como atores sociais comprometidos com a construção de um novo mundo e de outra escola!

1.1 Discutindo sobre a diversidade: um fenômeno social e histórico

Para abordar o tema proposto, vamos partir de algumas questões acerca dessa temática: O que é ser diferente? Como a sociedade conviveu e convive com as diferenças humanas? Historicamente, como foram e são tratadas/os as/os socialmente diferentes?

Ao refletirmos sobre esses pontos, surgem alguns outros questionamentos: Quais pressupostos podem nos guiar para pensar a historicidade das práticas sociais destinadas aos sujeitos com deficiência? Quais as bases discursivas e as práticas sociais que antecedem a contemporaneidade, em termos históricos? Qual a racionalidade que sustenta as práticas e as visões em relação a esses sujeitos?

Tais questões podem nos guiar nesse debate, em uma abordagem genealógica à luz de alguns apontamentos históricos.

Eis aqui um convite para conhecermos, ainda que brevemente, as principais mudanças ocorridas na vida em sociedade e as implicações na convivência com as diferenças humanas, ao longo dos tempos, situando-as historicamente.

A palavra diversidade, em uma acepção mais geral, remete à multiplicidade de coisas e/ou diferenças físicas, sociais, culturais etc. Nas ciências humanas, o termo é comumente empregado para se referir às diferenças entre os seres humanos.

Em uma perspectiva atual, a utilização desse termo conduz ao campo da consolidação das lutas por cidadania e por democracia e das conquistas mais recentes acerca da afirmação dos direitos de minorias “excluídas” ou minimamente incluídas socialmente.

O debate em torno da temática da diversidade não é algo novo, todavia, é oportuno situar a dimensão que assume a utilização desse conceito quando baseamos nossa compreensão na construção histórica do termo e na utilização política e ideológica adotada na sociedade contemporânea.

Em meio à multiplicidade de sentidos que o termo assume atualmente em nossa sociedade destacamos que a luta pelo respeito às diferenças humanas tem raízes históricas. É preciso compreender, no contexto das mudanças, o tratamento social destinado aos considerados “diferentes”, a fim de explicá-lo como fenômeno social, situando ainda, as mais recentes conquistas nesse campo.

1.2 Conhecendo os aspectos históricos da diferença

Como a questão da diferença e dos considerados padrões de normalidade foi tratada nos distintos períodos históricos (idade primitiva, idade antiga, idade feudal, idade moderna, idade contemporânea) da sociedade?

Trazemos, a seguir, uma narrativa do “Mito de Procusto” para provocarmos o diálogo sobre essa questão. Os mitos foram explicações sobre uma dada realidade em um determinado período da humanidade. Vamos a ele? Vejamos o que conta essa narrativa!

Mito do Leito de Procusto

Na mitologia grega havia um personagem que se chamava Procusto. Esta figura mítica morava numa floresta e tinha mandado fazer uma cama que possuía exatamente as medidas do seu próprio corpo, nem um milímetro a mais, nem um milímetro a menos.

Quando capturava uma pessoa na estrada Procusto amarrava-a naquela cama. Se a pessoa fosse maior do que a cama ele simplesmente cortava fora o que sobrava. Se fosse menor, ele a espichava e esticava até ela caber naquela medida. Conta a lenda que Procusto foi morto pelo herói Teseu, o mesmo que depois matou o Minotauro. Na definição de Brandão (2002), Procusto é o que fere ou mutila suas vítimas para alongá-las ou encurtá-las no intuito de salvar a medida prévia, ou seja, o padrão. (BAGNO, 2000)

A lenda de Procusto nos convida a pensar o aspecto de como, ao longo da história, nos mais diferentes momentos, se construiu, e ainda vem se construindo, a convivência com as diferenças.

Apreender a história como uma construção social é a “chave” para a compreensão das manifestações contemporâneas na consolidação de uma sociedade inclusiva e sem preconceitos.

É necessário percebermos como a sociedade se manifestou em diferentes momentos históricos no trato com as diferenças humanas, para compreendermos a exigência atual do Paradigma da Inclusão.

Assim, no sentido de melhor apreender a forma como se foram tecendo as relações sociais na convivência com as diferenças humanas, referenciamos os principais marcos históricos e o tratamento que era dado aos indivíduos que não se enquadravam nos padrões considerados normais em cada período.

Convidamos você, agora, a fazer um breve recuo no tempo, a fim de melhor compreender essa história.

No Mundo Primitivo

Pautados em uma perspectiva socio-histórica, remontamos às sociedades primitivas, a fim de explicitar como eram tratados, nessa época, aqueles indivíduos que nasciam ou eram acometidos por alguma diferença em relação aos seus semelhantes.

É importante lembrar que uma das características dos povos primitivos era o nomadismo, sendo assim, o atendimento de suas necessidades dependia do que a natureza lhes proporcionava como, por exemplo, a caça e a pesca para se alimentarem e os meios para se abrigarem (BIANCHETTI, 1995).

Desse modo, a satisfação das necessidades humanas, nessa forma de organização social, exigia deslocamentos constantes e indivíduos fortes para resistirem aos ditames da natureza. Nesse período, só os mais fortes sobreviviam.

Na Idade Antiga

Na Idade Antiga, os gregos se dedicavam predominantemente à guerra, e, portanto, valorizavam a estética e a perfeição do corpo, sendo ainda a beleza e a força exemplos de objetivos a serem perseguidos (BIANCHETTI, 1995).

Em Esparta, a principal preocupação social era preparar jovens para o combate. Assim, eram comuns atos de infanticídio para atender a necessidade de formar um guerreiro forte, e moldar corpos perfeitos (ARIÈS, 2006). Nesse período, praticava-se uma eugenia radical, pois se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer deficiência, era eliminada do meio social.

Já nesse período se percebe uma compreensão social que relaciona a deficiência física com o pecado². Essa compreensão reforçará, posteriormente, uma visão preconceituosa e, por assim, dizer não científica de sujeito e de desenvolvimento humano diferenciados.



Para Refletir

É importante perceber que as concepções mitológicas alimentaram por muitos séculos ideias equivocadas sobre as diferenças humanas. Cumpre esclarecer, no entanto, que estas expressam uma visão fantasiosa, perpetuada no meio social, denotando uma confusão do conceito e a manifestação de ideias cristalizadas pelo preconceito e pelo senso comum. Que mudanças históricas contribuirão para uma mudança dessa visão?

Observação 1

Como você pode perceber, a Lenda de Procusto propicia um bom debate sobre a convivência com as diferenças humanas.

O filme “A guerra do fogo” pode nos conduzir à reflexão de como as mudanças de vida vão alterando as possibilidades de ser do homem.

2. Conforme expressa Baker (1973, in. BIANCHETTI, 1995:31): [...] embora a relação da diferença física com o pecado seja recrudescida na Idade Média, essa ideia remonta a um período anterior como revela a mitologia grega: A Rainha Pasífae era perversa e tenebrosa e bem mereceu o castigo que recebeu ao ter um filho com cabeça de touro. O Rei Minos sentiu-se profundamente afetado. Chamou seu filho de Minotauro e o criou secretamente, longe da vista de todos, exceto os servidores de absoluta confiança que cuidavam de sua pessoa [...]. Talvez se houvesse a Rainha Pasífae arrependido de sua má conduta, pois deu ao Rei Minos duas filhas e dois filhos [...] absolutamente normais.

No Período Feudal

No período feudal, diferentemente da dicotomia corpo/mente praticada na Idade Antiga, emerge a valorização da alma pautada pelo paradigma teocêntrico - Deus como centro de tudo. Nesse momento histórico, o indivíduo que não se enquadrasse no padrão considerado normal, à época, tinha a vida preservada, passando, porém, a ser estigmatizado socialmente.

Assim, como uma necessidade advinda dos valores predominantes nesse período, a sociedade passa a segregar as pessoas que nasciam com alguma deficiência física, por exemplo, uma vez que, para o moralismo cristão/católico, a diferença era compreendida como sinônimo de pecado.

A segregação da diferença se impõe, portanto, nesse momento, quando a crença na dicotomia corpo/alma, pautada em uma visão teológica, faz com que a vida dos considerados diferentes seja preservada, já que o “extermínio social”, praticado na Idade Antiga, passara a ser considerado pecado.

Como podemos depreender do exposto acima, as pessoas com alguma diferença passam a ser isoladas do convívio social, para serem, mais tarde, institucionalizadas.

Na Idade Moderna

Com o advento da Idade Moderna se estabelecem as condições materiais e intelectuais que questionam os supostos privilégios predominantes na Idade Média. É desse período que emerge a ideia de igualdade, um dos cinco pilares do liberalismo consagrados pela Revolução Burguesa: individualismo, liberdade, propriedade, democracia e igualdade. Nesse contexto, as concepções da Física Mecânica, de Isaac Newton (1642-1727), manifestam uma nova forma de compreender a realidade por meio de uma visão mecanicista do universo e do corpo humano.

Com o avanço da ciência e as descobertas no campo da Medicina, ainda nos séculos XV e XVI, com Paracelso (1493-1541) e Cardano (1501-1576), médicos e alquimistas, a visão teológica da diferença vai perdendo força, e cedendo lugar a uma interpretação organicista de mundo e de homem. Em uma

sociedade de mercado, na qual a máquina dita o ritmo da vida moderna, emerge a compreensão do corpo humano como uma máquina, na qual consequentemente se associa a ideia de que qualquer diferença seja uma disfuncionalidade.

O que se pode identificar é que embora as práticas de segregação consolidadas historicamente ainda representem nesse período a expressão da exclusão, elas irão, a partir de então, despertar a atenção da ciência para a condição dessas pessoas, que se tornam alvo dos estudos da Medicina e, posteriormente, da Pedagogia.

Nomes como os de Esquirol (1772-1840), Pinel (1745-1826), J. E. Fodéré (1764-1835) e Morel (1809-1837) colaboraram na história com estudos sobre a condição das pessoas consideradas diferentes. Compactuando, todavia, com uma visão fatalista da diferença: consideravam que pouco se poderia fazer por esses indivíduos, perpetuando, assim, a proposta de segregação iniciada no período medieval.

No Mundo Primitivo

Só os mais fortes sobreviviam

Na Idade Antiga

Deficiência atribuída ao pecado

No Período Feudal

Isolamento e institucionalização das pessoas com deficiência

Na Idade Moderna

Perpetuação da segregação inaugurada no período anterior

Sociedade Contemporânea

Inclusão e incentivo à participação social de todos os indivíduos



Para Refletir

Para além dos avanços sociais e científicos verificados, ressaltamos os novos desafios postos à vida em sociedade, a partir do período moderno, notadamente, quando se privilegiam interesses econômicos em detrimento dos valores humanos. No tocante aos direitos individuais e ao tratamento das diferenças humanas é importante notar a distância entre o que foi conquistado legalmente, daquilo que efetivamente se concretiza na sociedade.

A Sociedade Contemporânea

O breve resgate histórico, anteriormente exposto, expressa variações na compreensão social acerca das diferenças humanas, fazendo-nos perceber que, ao longo da história, tudo o que não se enquadra nos padrões estabelecidos passa a ser diferenciado socialmente.

Como assevera Tomasini (1998), “[...] à medida que determinados indivíduos se afastam, em virtude de seus atributos, da grande maioria dos seres com os quais são comparados, eles passam a ser considerados como uma espécie de negação da ordem social” (p. 114).

Assim, os indivíduos que parecem divergir da normatização social estabelecida por determinados padrões passam a ser alvos de mecanismos de distorção das diferenças, criando uma ruptura entre essas pessoas e a sociedade, a partir de uma visão fragmentada do ser humano.

No contexto societário recente, o desafio da inclusão se concretiza nas novas formas de mobilização da população, a partir da compreensão de que a sociedade deve ser modificada para atender as necessidades de todos os seus membros. O paradigma da inclusão representa outro momento significativo na evolução das conquistas humanas, iniciado com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

A partir de então, verificamos a consolidação de outros instrumentos legais, visando assegurar uma vida digna a determinados grupos sociais (pessoas com deficiência, população LGBTQI+, negros, mulheres, crianças, idosos, dentre outros) que sentem de forma mais agravada as consequências das assimetrias e desigualdades sociais.

Poderíamos pensar, no entanto, que fatos como estes apenas fazem parte de um passado recente na história, ou que tal embate pertenceria somente à realidade de países nos quais vigoram regimes

antidemocráticos. Mas não! Todos os dias confirmamos que essa é uma problemática ainda presente em nosso cotidiano.

Em pleno século XXI, verificamos a reprodução de uma sociabilidade desigual, sexista, racista e homofóbica, que se expressa sob diferentes formas de discriminação e preconceito. Cotidianamente nos deparamos com situações de violência que revelam o desrespeito aos avanços conquistados no campo dos direitos humanos.

Da mesma forma, assistimos corriqueiramente ao assassinato de muitas mulheres, à violação dos direitos dos povos indígenas e à discriminação e ao preconceito contra a cultura afrodescendente, entre outras circunstâncias hodiernas de (in)sociabilidade.

O que chama a atenção é que atos como estes ocorrem com certa frequência e, o que é pior, em grande parte dos casos seus protagonistas são motivados por preconceitos. Situações como essas nos fazem pensar sobre o quanto ainda temos a conquistar, e sobre as dificuldades em lidarmos com as diferenças humanas no plano efetivo.

Partindo da problemática explicitada acima, podemos depreender que a consolidação do respeito às diferenças humanas na sociedade atual não se restringe apenas ao debate sobre o tema. É necessária, sobretudo, a ação concreta dos indivíduos, traduzida em práticas cotidianas de transformação da realidade vivenciada. Assim, os esforços envidados no sentido de garantir uma sociedade inclusiva devem se direcionar à eliminação dos preconceitos, discriminações, barreiras sociais e/ou culturais, e ainda, na luta por assegurar os direitos e a acessibilidade dos sujeitos de forma ampla.

Incentivar nos indivíduos o respeito às diferenças, na convivência com a diversidade, requer além da abertura de espaços de diálogos, o reforço da luta em defesa do que já foi conquistado. É preciso, portanto, fortalecer os movimentos existentes por meio da participação e do debate, como premissa para que possamos consolidar alternativas de superação da

condição de desigualdade social, miséria, intolerância, discriminação, preconceitos de toda ordem. Urge, portanto, a necessidade de articulação dos movimentos sociais organizados na consolidação de uma sociedade livre e emancipada.

O desafio de construção de uma sociedade inclusiva se configura também na atitude de reconhecer e valorizar a pluralidade de culturas existentes em nossa sociedade e no esforço de formulação de políticas públicas que permitam a melhoria das condições de vida individuais e coletivas.

Como podemos verificar, a transformação dessa realidade é tarefa de todos e todas que se empenham em partilhar condições dignas de sobrevivência, construindo uma cultura inclusiva, consolidada na luta por uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Nos séculos XX e XXI, os novos arranjos sociais fazem emergir muitos desafios para a vida em sociedade a partir do reconhecimento da diversidade humana e da pluralidade de culturas.

Nesse contexto, vimos insurgir uma série de levantes em prol da eliminação de todas as barreiras sociais e formas de preconceito, como também no incentivo à participação de grupos socialmente discriminados.

Na sociedade contemporânea, a convivência com a diversidade humana emerge como pauta frequente nos debates atuais e se evidencia como bandeira de luta da sociedade civil organizada em defesa dos direitos das chamadas minorias sociais.



Para Refletir

A partir do exposto, percebemos que a compreensão sobre as diferenças humanas diverge nos distintos períodos históricos. Nesse sentido, as ideias predominantes em cada percurso influenciaram atitudes de intolerância fundamentadas, na maioria das vezes, em concepções errôneas que perpassaram épocas e ainda hoje são perpetuadas por meio da manifestação de diversas formas de preconceito e discriminação.

Que tal um pouco de Arte nessa conversa sobre “Diferença” e “Diversidade”?

Figura 1: Todos são iguais?



Fonte: Freepik.com

Figura 1: Todos são diferentes?



Agora vamos pensar sobre as figuras expostas acima:

Qual o conceito de diferença podemos dizer que se expressa na figura 1?

Qual das duas figuras melhor representa o conceito de diversidade?

UMA BELA POESIA SOBRE ESSA TEMÁTICA! E viva a Diversidade!!!

A leitura desse poema remete à temática tratada ao longo dos pontos abordados em nossa conversa, até aqui estabelecida, uma vez que tematizamos sobre as semelhanças e diferenças como condição inerente ao humano e as formas com as quais a sociedade lidou com essas singularidades.

Assim, destacamos que os sujeitos necessitam estar organizados na luta pela inclusão social e em defesa da garantia de uma vida digna. Essa temática será o foco da seção 2.

DIVERSIDADE

*Um é magrelo outro é gordinho
um é castanho outro é ruivinho
Um é tranquilo outro é nervoso
um é birrento outro é dengoso
Um é ligeiro outro é mais lento
um é branquelo outro é sardento
um é preguiçoso outro animado
um é falante outro é calado
De pele clara de pele escura
um fala branda o outro dura
Tudo é humano, bem diferente
assim, assado todos são gente.*

(Tatiana Belinky)

<http://www.dihitt.com.br/barra/poema-da-diversidade>

ATIVIDADE REFLEXIVA

Assista ao filme



(Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=v0MsOMcHFV8&t=408s>) e reflita sobre os aprendizados que você pode tirar dele.

Esse filme pode nos conduzir à reflexão de como as oportunidades sociais e o papel do “outro” trazem mudanças quanto às possibilidades humanas.

Seguidamente, convidamos a ler o artigo elaborado pelas professoras Geny Lustosa e Gardênia Pires (disponível em <www.proinclusão.ufc.br>) e conheça os elementos de análise que as autoras expõem. Esperamos que gostem!

Indique esse filme aos seus colegas professores, divulgando-o em seu Facebook, fazendo uma pequena resenha com suas impressões e aprendizagens.

Vamos divulgar o filme e o artigo junto com suas impressões e aprendizagens a partir dele?!



2 O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE NA LEGISLAÇÃO: INCLUSÃO É DIREITO!

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.

Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS)

Para esse ponto de debate, trazemos a proposta de refletirmos sobre as mudanças sociais mais recentes e sobre as novas formas de apreender e conviver com as diferenças humanas, que culminam no reconhecimento da diversidade no contexto societário recente.

Enfatizamos, nessa reflexão, os avanços provenientes de uma nova forma de compreender as relações sociais, pautadas na legitimidade dos direitos individuais e coletivos. Buscamos nessa seção analisar o processo histórico de reconhecimento da diversidade como direito e aprofundar o debate em torno **da inclusão social e do respeito à diversidade humana** como desafios presentes no cotidiano da sociedade contemporânea.



Nas últimas décadas, tornaram-se notórios os debates em torno da defesa dos direitos sociais e educacionais das chamadas “minorias”, “grupos excluídos” ou “marginalizados”, que estatisticamente, em escala mundial, representam o maior segmento da população, compondo um diagnóstico de produção de “exclusão social”. Tal realidade, por sua vez, justifica a emergência de mobilizações referendadas nos discursos e práticas que intencionem a “inclusão social” desses sujeitos/grupos com a incorporação dessa temática nos discursos educacionais.

Com base em tais aspectos, ganha destaque na história da educação mundial a perspectiva da Educação Inclusiva. Pautados nessa proposta, sustentamos a importância de pensarmos em dimensões que, a nosso ver, sustentam a legitimidade da inclusão em educação: **dimensão ética; dimensão jurídico-normativa; e a dimensão pedagógica.**

A ética inclusiva é pautada nos direitos de dignidade da vida humana, no respeito às diferenças e no reconhecimento da diversidade de todos os sujeitos. A defesa da legitimidade do paradigma inclusivo, em particular, deve se dar por seu inerente caráter ético de respeito à vida, à dignidade humana e aos direitos de todos os indivíduos.

Essas dimensões se constituem em pilares que devem alicerçar os discursos em defesa dos direitos dos sujeitos com deficiência à Educação Inclusiva.

*Vamos, então, pensar sobre a dimensão jurídico-normativa da inclusão e do direito à educação dos estudantes com deficiências?
Será que todos nós, profissionais da educação,
estaremos plenamente conscientes de que “Inclusão” é Lei?*

2.1 Disposições normativas sobre pessoas com deficiência: a educação como direito - uma ordenação cronológica.

Apenas mais recentemente, a partir de meados do século XX, datada de forma mais consubstanciada em suas últimas três décadas, com o avanço de legislações e dos discursos de constituição de uma sociedade democrática, é que, por sua vez, avança-se no movimento de inclusão e suas premissas de defesa dos direitos sociais e educacionais dos sujeitos. Esse movimento fundamenta-se na defesa pela ética da vida e da diversidade humana, em ruptura com a lógica da desigualdade, socialmente construída nos processos de discriminação e exclusão, alicerçada no preconceito que tem como base o estigma, tal qual analisado por Goffman (2013)³.

Assim, a Educação Inclusiva e seus princípios legais ou jurídico-normativos reverberaram em uma perspectiva global, ou seja, são balizados por um conjunto de conhecimentos, de saberes, de valores, de comportamentos e de “modelos” socioculturais e educacionais, resguardadas as singularidades das apropriações em função de realidades históricas, sociais e culturais diferenciadas.

Nesse contexto, o respeito às diferenças e o atendimento de todos os estudantes na rede regular de ensino apresentam-se respaldados no que a sociedade moderna conseguiu como produção sociocultural e intelectual.

Para essa história, vamos pautar um marco inicial à sociedade democrática no âmbito internacional, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), ocorrida oficialmente em 24 de outubro de 1945, seguida da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, na Filadélfia. Sobre esses e os demais documentos importantes que tratam diretamente do direito à educação das pessoas com deficiência discorreremos a seguir:

3. O conceito de estigma de Goffman (2013) também pode apoiar a reflexão quando pensado que a marca da deficiência mental (ainda!) deturpa as configurações imaginárias, tornando visíveis as deformações nas compreensões (como fazia referência originariamente o termo desde a Grécia, onde os sinais ou evidências corporais depreciavam quem os apresentava).

1945

Criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em São Francisco, estabeleceu formulações nas compreensões de base para uma sociedade e a uma Educação Inclusiva.

1948

Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Filadélfia, versa sobre a garantia de direitos como: liberdade, vida digna, educação, desenvolvimento pessoal e social e a livre participação na comunidade, para todos, independente de raça, sexo, nacionalidade, condição social, econômica, nascimento ou qualquer outra condição.

1989

Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, em Nova York, constituiu-se como um marco importante na construção da inclusão, pois, avaliou a condição das crianças e designou, a partir de então, metas e diretrizes que deveriam ser efetivadas até o ano de 2015.

1990

Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Desse evento adveio a Declaração de Jomtien, que resvalou diretamente na construção da Educação Inclusiva e reafirmou a Declaração Universal de Direitos Humanos, acrescentando que a educação é fundamental para o desenvolvimento das pessoas, auxiliando na construção de sociedades com mais justiça e saúde para todos.

1994

Declaração de Salamanca, constituída no âmbito da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, é o marco mundial mais importante para a perspectiva inclusiva na área da Educação Especial. Nesse evento promovido pelo UNESCO, 92 governos e 25 organizações internacionais integrantes estabeleceram os princípios que norteariam a construção de sistemas inclusivos para o mundo.

1999

Carta para o Terceiro Milênio, aprovada pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International, em Londres, estabelece oportunidades iguais para pessoas com deficiência, perspectivando que “a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida”

1999

1999 – Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiências (terminologia à época), na Guatemala, promulgada no Brasil através do Decreto nº 3.956/01, definiu o conceito de deficiência como qualquer limitação física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que restrinja a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. Essa convenção proclamou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades que os demais cidadãos e estabeleceu como discriminação qualquer diferenciação ou exclusão que a impeça ou negue o exercício dos seus direitos humanos e liberdades fundamentais, com base na deficiência.

2001

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, realizada e aprovada pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", em Montreal, Canadá, reconhece a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos, como no caso das pessoas com deficiência e incentiva a necessidade de governos, trabalhadores e sociedade civil, em parceria, a desenvolverem políticas e práticas inclusivas.

2002

Declaração de Madrid, Espanha, reconhece e proclama que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos de todos os demais cidadãos. Estabelece ainda que a não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social dos sujeitos, definindo essa visão como parâmetro conceitual para as atividades do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, expressando em seu preâmbulo “A deficiência como uma questão de direitos humanos”.

2006

Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), Nova York, firmada pelo Brasil em 2007, derivou no primeiro tratado sobre direitos humanos do século XXI, com foco na inclusão social de pessoas com deficiência em várias esferas: social, econômica, cultural, civil, política e, com maior ênfase, educacional. Neste evento, observou-se, uma mudança no paradigma da deficiência que passou a ser vista como um modelo social, ao invés do modelo reabilitador adotado até então.

2.2 O cenário brasileiro e seus marcos legais após a promulgação da Constituição Federal de 1988

Faz-se importante registrar que o Brasil, em termos de legislação, também estabelece um importante acervo e produção.

Como marco oficial de uma nova “era” no Brasil estão a Constituição Federal de 1988 (antes de Salamanca, mas já incorporando noções que se evocam como difusão), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (já com ideias, inclusive, terminologias, norteadas por Salamanca) e, complementadas por suas emendas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1994).

Outras importantes decisões políticas foram tomadas no sentido da ampliação e garantia de direitos sociais e educacionais, tais como promulgação de leis e decretos, dentre eles, mais recentemente:

Decisões políticas

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015);

Lei de Libras (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências;

Resolução nº 02/2001, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, estabelecendo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;

Decreto nº 5.296/04, que dispõe sobre a elaboração de normativas e diretrizes básicas para a efetivação da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida⁴.

Outro registro que consideramos também como relevante foi o estabelecimento da Educação Especial como “modalidade” dentro do sistema de ensino comum. Acreditamos nos ganhos que representou deixar de ser um sistema “paralelo”, para se reconhecer que “deva-se ter um sistema único para a escolarização dos sujeitos, e para todos!”. Assim, a Educação Especial torna-se a partir da LDB vigente (1996), modalidade que transversaliza todos os níveis de ensino. A escolarização dos sujeitos público-alvo da Educação Especial passa a ser, por força da lei, compreendida e realizada no interior do mesmo sistema comum de escola.

A partir de 2008, temos um panorama de iniciativas e avanços no estabelecimento de normativas importantes relativas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, por meio do Parecer CNE nº 13/2009 e pela Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Estes documentos resultaram na criação e nas disposições para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade Educação Especial, vindo a se constituir como uma ação política significativa para o Brasil.

4. MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011.

Em 2015, foi adicionada ao acervo de normatizações nacionais que visam garantir a ampliação dos direitos da pessoa com deficiência, a Lei nº 13.146/2015, que ficou conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), norteadas pela Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, com base no modelo social da deficiência.

Essencial destacarmos que o parágrafo primeiro, do artigo 28 da LBI, determina que se apliquem obrigatoriamente o disposto em seus incisos, inclusive válidos para as instituições privadas⁵.

Na seara legislativa, inúmeros foram os esforços no sentido de efetivar direitos e minimizar as desigualdades sociais e, igualmente, os avanços alcançados; todavia, os desafios ainda persistem, como: a permanência, com sucesso na experiência, de uma educação de qualidade para todos. Sem dúvida, é notório afirmar que os avanços foram muitos e que se ampliaram bastante os esforços nesse sentido quanto ao processo de inclusão, na convivência salutar com o paradigma da diversidade (MANTOAN, 2003).

Assim, temos que a segregação e a exclusão de sujeitos com deficiência são expressamente vedadas na forma da Lei e, no caso da Convenção Internacional da ONU, temos tal conduta proibida por esse tratado internacional de direitos humanos, incorporado no Brasil com status de emenda constitucional.

De fato, encontramos na ordem jurídica brasileira um vasto arcabouço normativo em prol da pessoa com deficiência. Temos, sim, de colocar a lei em prática, sigamos em seu cumprimento.

Eis, aqui, o legado jurídico no âmbito internacional e nacional de uma geração, eles representam também os avanços sucedidos na Educação Especial do estado do Ceará:

5. São eles: I (sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizagem para a toda vida); II (aprimoramento dos sistemas educacionais); III (projeto pedagógico com institucionalização do atendimento educacional especializado e adaptações razoáveis para atender as necessidades educacionais de estudantes com deficiência); V (adoção de medidas individualizadas e coletivas); VII (planejamento de estudo de caso e elaboração de plano de atendimento educacional especializado); VIII (participação dos estudantes e suas famílias na comunidade escolar); IX (adoção de medidas de apoio); X (adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores); XI (formação e disponibilização de professores para atendimento educacional especializado – LIBRAS e profissionais de apoio); XII (oferta de ensino de LIBRAS, do Sistema Braille e de recursos de tecnologia assistiva); XIII (acesso à educação superior); XIV (inclusão em conteúdos curriculares de temas correlacionados à pessoa com deficiência); XV (acesso a jogos e atividades recreativas); XVI (acesso às edificações, aos ambientes e às atividades em todas as modalidades e etapas de ensino); XVII (oferta de profissionais de apoio escolar); e, XVIII (articulação intersetorial na implementação de políticas públicas), do caput, vedando-se a cobrança de valores extras para a implementação do previsto nestas determinações.

1988

A **Constituição Federativa do Brasil** estabelece, em seu artigo 208, a oferta do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

1994

O Brasil tornou-se signatário da **Declaração de Salamanca** e assumiu o compromisso de incluir todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, em um sistema comum de educação pautado em uma pedagogia centrada nas características e nos interesses únicos de cada educando.

1996

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu, em seu artigo 58, a Educação Especial como modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular para os “educandos portadores de necessidades especiais” (terminologia à época), além da disponibilização de serviços de apoio especializados na escola regular, quando necessários.

2001

A Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que estabelece **Diretrizes e Normas para a Educação Especial na Educação Básica**, dispõe no seu artigo 2º que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

2008

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para :

- Garantir a transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior;
- Possibilitar o acesso e a participação de todos os alunos à aprendizagem e à continuidade nos níveis mais elevados de ensino;
- Assegurar a oferta do Atendimento Educacional especializado;
- Garantir a formação aos professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
- Promover acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação;
- Incentivar a participação da família e da comunidade na educação;
- Promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais.

2009

Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**.

2011

Publicação do **Decreto nº 7.611** que acrescenta disposições sobre a Educação Especial, prevendo dispositivos que atendam às necessidades linguísticas de alunos surdos, conforme prevê o Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005.

2015

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

- *Você já teve curiosidade de saber como aconteceu o processo de escolarização das pessoas com deficiência no Estado do Ceará?*
- *Qual a realidade da Educação Inclusiva no seu Município?*
- *Qual sua sugestão para que haja melhoria no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum?*

1972

Criação do **Serviço de Educação Especial** pelo Governo do estado do Ceará/Secretaria de Educação (Seduc) para a implantação de classes especiais nas escolas públicas na rede estadual de ensino, instituindo, dessa forma, a primeira manifestação de ações para o atendimento aos estudantes, à época, identificados como “necessidades educativas especiais”.

Criação do **Centro Integrado de Educação Especial**, na estrutura organizacional da Secretaria de Educação Básica, pelo Governo do estado do Ceará/Secretaria de Educação (Seduc), por meio do nº 24.226, diário oficial nº 16.890, de 27 de setembro de 1996.

1996

1997

O Ceará realiza o **Fórum Estadual da Educação Especial** e pensa sobre a Nova LDB com a finalidade de contribuir para a formulação de políticas públicas para a educação do nosso Estado.

1998

Criação dos **Núcleos de Atendimento Pedagógico Especializado** (Napes) para atender alunos com necessidades educativas especiais com equipes interdisciplinares. Os Napes dispõem de assistente social, terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga e professores especializados.

2000

O estado do Ceará, por intermédio da Seduc, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), estabelece formulações de **Diretrizes de Educação Especial** para a implementação de novos programas e ações, dentre os quais destacam-se: o Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

2010

A criação do **Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará** (Creacee) unificou e fortaleceu as ações do CAP, CAS e NAAH/S.

2016

A **Resolução nº 456**, do Conselho Estadual de Educação, fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do estado do Ceará.



Atividade Reflexiva⁶

1. Leia a situação descrita abaixo e reflita sobre as questões que se seguem:

Raimundo Nonato Souza é pai de Kaio, jovem de 17 anos de idade. O jovem tem transtorno do espectro autista. Raimundo Nonato procurou a escola pública do sistema regular de ensino, perto de sua residência, para matricular o filho, mas não pensou que seria tão difícil. A diretora não estava, mas uma professora do 1º ano do Ensino Médio que o recebeu o encaminhou para a secretaria da escola, informando que qualquer assunto de matrícula quem decidia era esse setor. A secretária escolar, então, afirmou categoricamente: “aqui não recebemos estudantes com deficiência”. Falou ainda que a escola não estava preparada para receber seu filho, que não tinha professor especialista em deficiência e que era melhor ele procurar um outro lugar que pudesse cuidar melhor de seu filho, como por exemplo, uma escola especial.

a. Que leis e aparatos legais (nacionais e internacionais) você indicaria ao pai de Kaio, no sentido de informá-lo sobre os direitos de seu filho?

b. Quais ações em termos de atitudes, procedimentos pedagógicos, serviços e/ou encaminhamentos a escola deve/pode fazer para efetivar, inicialmente, a inclusão de Kaio?

6. Atividade elaborada pela Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa (FACED/UFC) para utilização em aulas/formações. No caso de utilização da totalidade ou de partes dessa atividade, citar autoria e fonte.





3 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UMA DEFESA ÉTICA E DE COMPROMISSO SOCIALMENTE REFERENCIADO

[...] a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão [...].
(MEIRIEU, 2005, p. 43)

Vamos saber mais sobre alguns argumentos que alicerçam a defesa da inclusão em educação?

Será que todos nós professores/as estamos plenamente conscientes desses argumentos: será que somos “a favor”, de fato, de uma escola para todos?

Há certo consenso teórico que a luta por uma sociedade justa pode e deve passar pela educação, pela escola, e a esta compete o desafio de ensinar/aprender a trabalhar com todos os indivíduos e suas manifestações de desejos, de sentimentos, de cognição, de ritmos, que eles possam apresentar. O paradigma do acolhimento de estudantes com deficiência na escola regular é a expressão de uma escola viva, real, mais próxima do que é o mundo “fora dela” - plural, diverso, contraditório.

De acordo com autores da área (BOOTH; AINSCOW, 2000; FIGUEIREDO, 2002, 2007; STAIMBACK, 1999), a inclusão de estudantes com deficiência traz benefícios para todas/os as/os alunas/os e as/os professoras/es podem perceber que todas/os têm capacidades, competências e habilidades distintas e que todos os indivíduos, independente de apresentarem alguma deficiência ou dificuldade mais significativa, em algum momento, precisam de ajuda em algumas áreas. Esse aspecto torna as salas de aula e as práticas pedagógicas espaços de respeito e apoio mútuos na compreensão e respeito às diferenças e na promoção de oportunidades diversificadas. Nessa perspectiva, os benefícios se estendem a todos.

Também se faz pertinente ganho a instauração de atitudes de solidariedade e ajuda dos colegas sem deficiência para com aqueles que apresentam dificuldades, valores importantes à convivência e à educação formal, com consequências para a promoção da igualdade e a minimização da segregação.

De forma mais particular, em relação ao currículo formal, os ganhos são garantidos quando estas/es alunas/os são envolvidas/os em atitudes cooperativas na resolução dos problemas, na comunicação, quando se defrontam com as situações que terão de lidar pelas oposições de ideias e conflitos de relacionamentos com seus pares etc.

Assim, o ambiente da escola regular é que pode gerar maiores possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem: é um espaço de interações muito mais dinâmicas nas partilhas de saberes e na comunicação e socialização, por conseguinte, mais potencializador dos processos de humanização do sujeito, em oposição à escola segregacionista - modelo anterior de atendimento destinado apenas para alunas/os com deficiência.

É, portanto, no ambiente da escola do sistema regular de ensino que se pode ampliar a socialização entre os pares com e sem deficiência, inclusive, considerando a formação subjetiva (KUPFER, 2001; 2005). Defendemos que “a convivência com estudantes com deficiência na sala de aula regular e as interações decorrentes favorecem os processos de diferenciação/identificação entre os sujeitos, possíveis de acontecer em virtude do poder subjetivante dos diferentes repertórios comunicativos postos em circulação, no interior desse espaço social” (LUSTOSA, 2013, p. 6).

A perspectiva inclusiva mostra o “espaço escolar como particularmente poderoso e destaca o lugar social de relevância para esses sujeitos, especialmente, para o estabelecimento de vínculos sociais, o que beneficia enormemente quando no caso da presença de uma deficiência” (KUPFER, 2001).

Figueiredo (2006) aponta, nesse mesmo sentido, a responsabilidade da escola como mediadora da construção das relações sociais, cognitivas e afetivas, enfatizando que as interações entre alunos com e sem deficiência mental promovem benefícios mútuos, principalmente sob o aspecto afetivo-social. Kupfer (2001), por seu turno, ao analisar a importância da inclusão escolar para autistas e psicóticos, por exemplo, considera que esta situação “produz efeitos terapêuticos [...] cuja subjetivação encontra obstáculos que um velho pátio de escola ainda pode ajudar a transpor” (p. 115).

Pesquisas de Lustosa (2002, 2006, 2009) fazem referência às dificuldades/problemáticas que são identificadas na escola pública brasileira, apontadas pelas/os próprias/os professoras/es, dentre elas estão com maior indicadores:

- O tradicionalismo da organização curricular e da organização dos espaços de aprendizagem, ainda propostos pelos docentes/sistemas de ensino;
- A centralização e a burocratização das decisões das Secretarias de Educação;
- As dificuldades socioeconômicas e de acesso à cultura dos estudantes e de suas famílias;
- A precariedade das instalações físicas e dos recursos didático-pedagógicos de apoio real aos atores do processo;
- As fragilidades na formação inicial e continuada dos professores, pelos próprios professores, dentre outras dificuldades e carências que assolam tal contexto.

Um fenômeno muito grave é preciso destacar em relação às/aos estudantes com deficiência: ainda podemos identificar a existência de duas dimensões de exclusão que precisam ser eticamente combatida pelas escolas, pelos gestores, pelas/os professoras/es e por toda comunidade escolar:

- Exclusão que ocorre no exterior do sistema (concretizada na negação do acesso ao espaço escolar, expressa na não aceitação da matrícula ou na indicação para a família procurar apenas serviços de AEE em instituições especializadas);
- Exclusão ocorrida no interior do sistema de ensino – uma inclusão camuflada, ou seja, uma pseudoinclusão⁷, que se refere à/ao estudante frequentar regularmente a escola, mas que na sala de aula pouco é realizado pedagogicamente para favorecer seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Precisamos refletir e nos posicionar contra essas duas graves situações de produção de exclusão e de negação de direitos!

Outro aspecto que pode ser identificado no contexto escolar entre os profissionais são os discursos que questionam as possibilidades de efetivação dessa perspectiva de escola inclusiva.

Assim, em geral, temos a negação sob duas formas discursivas:

- Por vezes, de forma implícita, velada, sob um falso discurso inclusivo;
- Outras vezes, de forma explícita, expressas em palavras de não aceitação desses estudantes ou por meio de posicionamentos contrários às premissas da Educação Inclusiva.

7. Caso tenha interesse em ler mais sobre o assunto, consultar LUSTOSA, F. G. *Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade*. 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

Nesse caso, é importante fazermos uma autorreflexão, vejamos por quê!

Porque existe uma relação estreita entre discursos e atitudes. Assim, existe uma relação estreita entre discursos e atitudes acolhedoras e as expectativas positivas manifestadas por professoras/es quanto à aprendizagem do/a estudante com deficiência.

Vejamos que situação interessante:

As concepções e os posicionamentos implicam diretamente na mediação de ensino que é desenvolvida pelos professores em relação aos estudantes com deficiência, que, por sua vez, repercute no nível de aprendizagem dos estudantes. Pesquisas da área evidenciam que, quando expostos positivamente a circunstâncias educativas favoráveis (estimuladoras, significativas e de mediação pedagógica), esses estudantes apresentam melhor nível de aprendizagem!

Constatamos que em salas onde os alunos incluídos se encontram, no mínimo, sob as mesmas mediações que os demais componentes da classe, seu nível de desempenho nas atividades escolares era equivalente a outros do grupo, ou seja, eles não eram aqueles que não aprendiam! No contrário, ou seja, nas salas onde esses alunos se encontravam como que “esquecidos em um canto” da classe, estes quase não apresentavam sucesso em suas aprendizagens. (FIGUEIREDO 2002; LUSTOSA, 2009).

Essa informação nos conduz à urgente melhoria qualitativa das práticas pedagógicas como questão sine qua non para a implementação de uma escola de qualidade para todos os alunos, quer estes tenham ou não deficiência.

Mas é necessário também “a reorganização deste contexto escolar”: consideramos como urgente uma reflexão sobre a (re)estruturação das condições dos trabalhos docente e discente e, por certo, de maior qualidade pedagógica.

A escola deve ser uma grande célula formadora e de apoio ao trabalho do/a professor/a: gestores e coordenação pedagógica, além do profissional da educação especial na escola comum (professor/a de AEE), devem estar imbuídos do sentimento de trabalho em equipe e que a/o professora/or possa contar com o apoio que lhe possibilite o processo de “formação na ação”.

Outra questão importante: o estudante é de toda a escola!

Quanto às práticas pedagógicas é consenso, manifestado pelas pesquisas e pela literatura da área da Educação Inclusiva, que as práticas pedagógicas ainda não estão suficientemente renovadas.

É preciso, portanto, engajamento em um processo de reflexão e de transformação de concepções, de atitudes e de condutas/procedimentos pedagógicos, que devem estar sediadas no comprometimento com a qualidade do atendimento na escola pública.

Ao se referir à construção de uma escola inclusiva, Mantoan (1997) destaca algumas referências fundamentais que poderão contribuir para organizar o trabalho pedagógico em termos de práticas de sala de aula. Para a autora, a escola deve:

- Desenvolver um currículo escolar que se apoie nas diferenças culturais, sociais e pessoais das/os alunas/os;
- Ser uma escola atraente, justa e livre de preconceitos;
- Seus professores devem nutrir expectativas positivas quanto à realização acadêmica e social de todas/os as/os alunas/os;
- Garantir que a avaliação de progresso acadêmico de todo estudante valorize seus talentos e seu potencial de aprendizagem (porque todos nós temos!);
- Ter uma ampla gama de serviços de apoio (a escola e seus profissionais - gestores, coordenadores, equipes de secretarias de educação, formadores devem pensar e oferecer) que atendam às necessidades individuais de cada sujeito;
- Aprender o significado ético-político e educacional desse novo paradigma: inclusão é direito!;
- Saber que a inclusão traz à tona debates, discursos, desvelamento de problemas que ainda temos tanto na sociedade como nas escolas, mas a inclusão traz também os ensaios de superação e as experiências exitosas que atualmente já vivenciamos.



Atividade Reflexiva⁸

Prezada/o professora/o, convidamos você a refletir sobre os princípios da inclusão em educação retratados na imagem que disponibilizamos a seguir, na Figura 3:

- Que título você daria a essa imagem?
- Que princípios tratados dentro do texto se relacionam com essa imagem?
- Que ensinamento/ “lição” você tira dessa imagem para sua prática pedagógica?

Figura 3: Chapéu de balão



Fonte: centauroalado.blogspot.com/2016/04/como-incluir.html

Na figura vemos que os bichinhos estão brincando com chapéu de bexiga. O Porco Espinho quer entrar na brincadeira, todavia, suas características dificultam sua participação naquela atividade específica, em outras, por certo, que não!

E aí, como agir então?

- Deixar o porquinho em um canto, isolado dos demais colegas ou fazendo outra brincadeira?
- Ninguém brinca, então, já que um não poderia?
- Culpabiliza-se o porquinho: afinal, ele tem espinhos e, portanto, apenas ele é diferente dos seus colegas?
- Tenta-se “mudar” o porquinho, retirando-lhe todos os seus espinhos para que ele possa brincar?

8. Atividade elaborada pela Prof.ª Dra. Francisca Geny Lustosa (FACED/UFC) para utilização em aulas/formações. No caso de utilização da totalidade ou partes dessa atividade, citar autoria e fonte.

Claro que NENHUMA dessas hipóteses nos servem!

E que tal (re)inventar a brincadeira?

O exemplo dessa imagem tem muito a nos ensinar!

- Inclusão não se liga à ideia de modificar o sujeito para que ele se adapte ou se adeque a um padrão exigido pela sociedade ou modelo de aluno ideal!
- Inclusão é darmos condições e oportunidades de acesso a todos os sujeitos!

As modificações e, portanto, as produções de acessibilidade devem ocorrer nas dimensões em que existem os obstáculos: barreiras arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, programáticas e de comunicação ou informacional.

Mas o que isso tem a ver com prática pedagógica?

- Nos mostra que devemos planejar e prever diversificação de metodologias e também recursos, suportes e apoios, e Tecnologias Assistivas para que os estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas acessem as atividades e tarefas pedagógicas e que possam interagir, ampliar sua participação, sua comunicação e, assim, sua aprendizagem escolar.



Para Saber mais

Você já ouviu falar em Tecnologias Assistivas (TA) e Comunicação Alternativa e Aumentativa? Leia mais sobre o assunto, indicação:

*Acesse o Portal de Ajudas Técnicas -
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12681:portal-de-ajudas-tecnicas>*

- Coleção de 10 livros - "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar»

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article

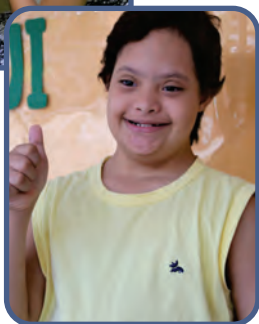
CECE

QUANDO

AQUI



4 AS CONCEPÇÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA



Começemos com um poema de Drummond, abaixo citado, para iniciarmos a discussão em foco nessa seção. Que o lirismo possa nos ajudar a desconstruir o “mito” da diferença como característica presente nos sujeitos com deficiência. Que possa também nos levar a pensar em respeito e aceitação ao outro.

Vamos ao poema?

Igual-Desigual

(Carlos Drummond de Andrade, in 'A Paixão Medida')

Eu desconfiava:

todas as histórias em quadrinho são iguais.

Todos os filmes norte-americanos são iguais.

Todos os filmes de todos os países são iguais.

Todos os best-sellers são iguais

Todos os campeonatos nacionais e internacionais de futebol são iguais.

Todos os partidos políticos são iguais.

Todas as mulheres que andam na moda são iguais.

Todos os sonetos, gazéis, virelais, sextinas e rondós são iguais e todos, todos

os poemas em verso livre são enfadonhamente iguais.

Todas as guerras do mundo são iguais.

Todas as fomes são iguais.

Todos os amores, iguais, iguais, iguais.

Iguais todos os rompimentos.

A morte é igualíssima.

Todas as criações da natureza são iguais.

Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.

Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou [coisa].

Ninguém é igual a ninguém.

Todo o ser humano é um estranho ímpar.



*Ninguém é igual a ninguém.
Todo o ser humano é um
estranho ímpar.*

Carlos Drummond de Andrade

E sobre as diferenças no contexto escolar, o que pensamos e como tratamos?!

Avançando mais na intenção de promover a sensibilização sobre a questão em pauta, ocorre partilhar um trecho do escritor português Saramago que achamos lindo pelo que instaura de provocação reflexiva, vejamos:

Eu sou contra a tolerância, porque ela não basta. Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. Sobre a intolerância já fizemos muitas reflexões. A intolerância é péssima, mas a tolerância não é tão boa quanto parece. Deveríamos criar uma relação entre as pessoas da qual estivessem excluídas a tolerância e a intolerância. (José Saramago, em entrevista a Sandra Cohen. Um ateu preocupado com Deus. In: O Globo, Rio de Janeiro, 27/6/1993).



Para refletir!

José Saramago nos fala poética e filosoficamente sobre tema da tolerância, ao que podemos pensar que seja aplicado às relações entre pessoas, seja entre religiões ou entre nações, povos e etnias. Você concorda com a argumentação declarada por Saramago? Concordar com essa compreensão requer práticas pedagógicas condizentes, não é mesmo? Vamos pensar sobre os argumentos de Saramago e fazermos uma autocrítica sobre a prática pedagógica desenvolvida hoje em nossas escolas e salas de aula?

Sigamos com alguns dados de pesquisa, realizados em âmbito local e nacional, que versam sobre práticas escolares na Educação Inclusiva.

A palavra mais utilizada para definir a/o aluna/o com deficiência intelectual inserida/o na sala de aula do ensino regular é diferente.

O termo está presente nas conversas informais, nas salas das/os professoras/es, pelos corredores.

Trata-se, portanto, de um termo amplo em significação e que importa saber o que informa: o que representa a expressão diferença como marca da deficiência?

Qual a forma como o estudante com deficiência é visto pela sociedade e pela escola?

De antemão, anunciamos:

- Deficiência não significa incapacidade ou impossibilidade – muitos são os exemplos disso.
- Uma “deficiência” não é a única diferença de uma pessoa.
- Nossas características não podem vir em primeiro lugar. Em primeiro lugar vem a pessoa.

Para prosseguir nessa nossa conversa fazemos um convite para a apreciação da arte do quadro ao lado:

Utilizamos aqui o quadro de Tarsila do Amaral para provocar algumas reflexões, vamos lá?!

O que a imagem do Abaporu nos comunica se pensarmos em sujeito-aprendiz?

E se essa for a maneira como os estudantes com deficiência estejam sendo vistos no contexto escolar?

De maneira metafórica, o que essa imagem nos faz pensar?

Muito interessante para se pensar a imagem retratada nos depoimentos presentes no contexto escolar é tomar-se a arte do Abaporu de Tarsila do Amaral⁹ como ilustração, principalmente pela representação estética anômala que ela apresenta, uma figura humana com uma pequena cabeça (abrigo do cognitivo), em



Vamos pensar sobre isso?

Que conceito ou compreensão “Eu” tenho a respeito das pessoas com deficiência:

Será que são “totalmente” deficientes ou “deficientes em tudo”?

São diferentes?

São socialmente inferiores?

São sujeitos-alvos de comiseração e/ou de caridade?

Qual a minha compreensão sobre esses/meus estudantes com deficiência?

Figura 4: Abaporu (1928)



Fonte: Tarsila do Amaral, Abaporu, 1928, Óleo sobre tela, 85 x73 cm.

9. Outras imagens que consideramos igualmente sugestivas para tal, visto que, com muita propriedade, ilustram essa representação: o quadro O grito, do norueguês Edvard Munch (1893), importante obra do movimento expressionista, e as figuras humanas elaboradas na arte de Picasso.

contraposição, as extremidades do corpo desproporcionais, deformadas. Muitas vezes a leitura da escola sobre a criança com deficiência mental parece ser, exemplar por excelência, de uma vertente cognitivista, que, em uma visão “pedagogizante” da criança, utiliza-se de uma espécie de dispositivo que invalida outras dimensões das aprendizagens e do humano.

Vamos para outra análise de imagem?

Na ilustração que trazemos abaixo, mostramos outra imagem-representação: trata-se de um cartoon, de autoria de Tonucci, sua obra tematiza a área da educação, seus espaços, rotinas e interações além dos papéis de professora/or e aluna/o.

Vejamos a ilustração que selecionamos para motivarmos a reflexão dedicada nessa seção.

Figura 5: Cartoon “avaliação”



Fonte: Livro "Com os olhos de criança", de Francesco Tonucci, 1974.

As imagens que dispomos até aqui tiveram um objetivo: fazer-nos questionar se o conceito de estigma não está sendo a marca social atribuída à deficiência em nosso espaço escolar – essa marca deturpa as configurações imaginárias, tornando visíveis as (de)formações nos entendimentos sociais sobre as pessoas (como já foi na Grécia, onde os sinais ou evidências corporais depreciavam quem eram os sujeitos que as apresentava).

É oportuno mencionar que atualmente a deficiência é conceituada, portanto, compreendida pelo modelo social, o que significa que é o contexto/ambiente que influencia e pode trazer prejuízos e desvantagens sociais à pessoa e não a presença da deficiência em si. São as barreiras e obstáculos que limitam a atuação dos sujeitos.

Pessoas com deficiência são aquelas que apresentam dificuldades de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, e que em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (LBI, 2016).

Esse conceito é que importa em educação, o enfoque social da deficiência. Esse posicionamento é muito importante, pois, assim compreendendo, o antigo modelo de séculos passados não orientará sua perspectiva pedagógica e suas interpretações de deficiência e dos sujeitos.

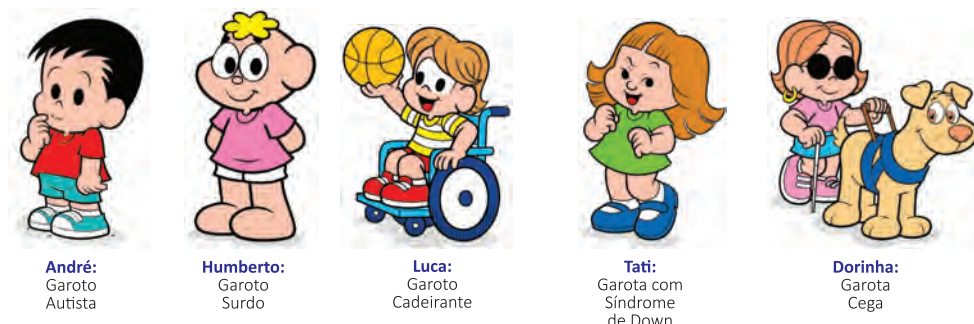
O modelo médico-reabilitador, que concebia a deficiência como doença, patologia ou uma pessoa em atraso, com retardo e/ou déficit, não mais se sustenta. Os próprios sujeitos com deficiência nos mostram isso a toda hora. A Medicina, a Psicologia, a Neurologia e até a própria Pedagogia também já admitiram e reconheceram isso. Foram as barreiras, a ausência de oportunidades, de estímulos e de interações sociais que os limitaram historicamente; preconceito, segregação e exclusão foram o que se destinaram a elas/es. A educação é um terreno profícuo para o desenvolvimento de todos os sujeitos. É a escola comum o melhor lugar de aprender e de conviver.

Na atualidade vivenciamos uma efervescência de produções midiáticas com a intenção de produzir compreensões positivas sobre as pessoas com deficiência, como exemplo, citamos a produção de Maurício de Sousa e a da escritora Claudia Werneck.

Acesse e leia, divulgue, use em sala de aula!

Figura 6:

Personagens da Turma da Mônica (Maurício de Sousa) que têm deficiências



Você Sabia: Um selo da ONU, criado em 1981

Em 1981, houve a emissão de selos referentes ao “Ano Internacional da Pessoa Deficiente” (AIPD), com interesse de produzir uma informação visual que trouxesse a representação das potencialidades e possibilidades de atuação social desses sujeitos e construiu novas mentalidades.

O lançamento dessa campanha, pela Organização das Nações Unidas, tendo um ano dedicado às discussões sobre pessoas com deficiência, marca a ampliação do debate sobre os direitos sociais desses sujeitos em escala mundial, constituídas na década de 1980. Essa década é exponencial para ampliar para o que hoje temos como grande paradigma social e educacional: a inclusão!

A ONU solicita, pois, a cooperação dos correios no sentido de emitir selos sobre o assunto, na intenção de produzir filiações temáticas ligadas ao campo dos direitos sociais dessas pessoas, tais como serviços médicos, trabalho, desporto e educação. A

recomendação se fazia inscrita sob o lema “participação total e equidade”, conferindo ao slogan um abundante material produzido nos diversos países que aderiram à solicitação, aliada a outras iniciativas da entidade internacional que marcavam o, intitulado à época, “Ano Internacional da Pessoa Deficiente.” (AIPD).

Assim, nas mais distintas regiões do mundo utilizaram-se da “arte em selos” para comunicar representações coletivas, quais as imagens-discursos utilizadas para retratar a pessoa com deficiência, no caso particular, na explícita intenção em atender aos propósitos da organização internacional, que era fomentar novas concepções sociais sobre esses sujeitos.

No período, grande número de selos foi emitido em busca de explicitar artisticamente o tema e apresentar à sociedade, em pequenos retângulos, imagens que expressassem novas configurações sobre a temática (LUSTOSA, 2011).

Vamos observar atentamente a imagem disponibilizada a seguir:
Esse é o selo brasileiro feito para essa campanha da ONU. O que você pensa sobre a imagem?!

Figura 7: Selo Brasileiro referente ao Ano Internacional da Pessoa Deficiente



5 BARREIRAS ATITUDINAIS E BARREIRAS DIDÁTICAS: O QUE ISSO IMPORTA PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Vamos começar a reflexão presente nessa seção com base em uma música muito linda de Cláudio Nucci?! Que a música nos conduza a pensar sobre aceitação e respeito às diferenças humanas! Veja a letra que dispomos abaixo. Sugestão: localize a música na internet e a escute.

Quero Quero

(de Cláudio Nucci)

Ai, eu quero, quero tanto

Que você me aceite do jeito que eu sou

Muito inibido, recatado, tímido, puro de amor

Ai, eu quero, quero tanto

Que você me aceite do jeito que eu sou

Arrebatado, atirado, rápido, sem pudor

Sempre nessa vida solta

Fazendo a gente se chegar

Ao encontro natural

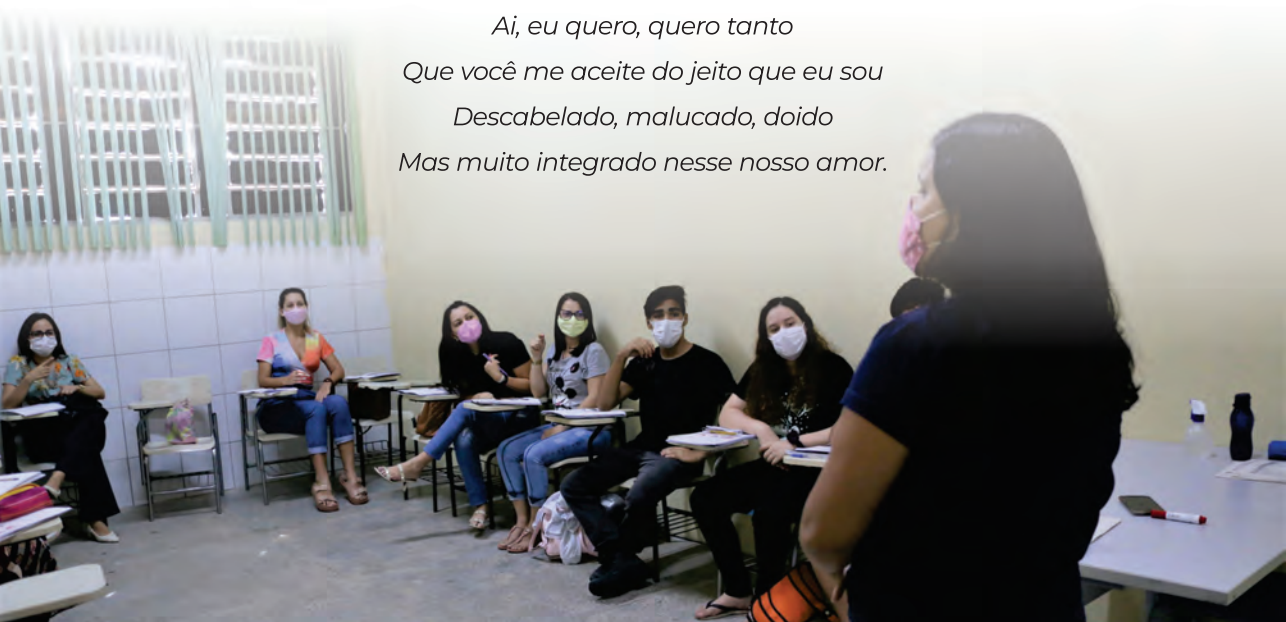
Muito bom de se ficar

Ai, eu quero, quero tanto

Que você me aceite do jeito que eu sou

Descabelado, malucado, doido

Mas muito integrado nesse nosso amor.



Após ouvir e se deleitar com a melodia e o conteúdo dessa música, o que ela nos mobiliza a pensar sobre o tema das barreiras atitudinais e da construção de nossas atitudes pedagógicas inclusivas?!

Acreditamos que as barreiras atitudinais podem se transformar em barreiras didáticas que acabam interferindo na prática pedagógica.

A seguir, dispomos um quadro sobre as tipificações que a literatura da área apresenta quanto às barreiras atitudinais no contexto da Educação Inclusiva. Vamos conhecê-las?

O quadro a seguir mostra a taxonomia das barreiras atitudinais e sua respectiva conceituação, vejamos:

Quadro 1 - Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais¹⁰

| Taxonomia das Barreiras Atitudinais | Conceituação |
|--|--|
| Barreira Atitudinal de Substantivação | É o tratamento da pessoa como um todo deficiente. |
| Barreira Atitudinal de Adjetivação ou Rotulação | É o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função de deficiência. |
| Barreira Atitudinal de Propagação | É a suposição de que uma pessoa, por ter uma deficiência, tem outras. |
| Barreira Atitudinal de Estereótipos | É a representação social “positiva” ou “negativa” sobre pessoas com a mesma deficiência. |
| Barreira Atitudinal de Generalização | É a homogeneização de pessoas baseada numa experiência interacional com um dado indivíduo ou grupo. |
| Barreira atitudinal de Padronização | É a efetivação de serviços baseada na experiência generalizada com indivíduos ou grupos de pessoas com deficiência. |
| Barreira Atitudinal de Particularização | É a segregação das pessoas em função de uma dada deficiência e do entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular. |
| Barreira Atitudinal de Rejeição | É a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência. |

10. O quadro foi organizado na dissertação de mestrado intitulada *Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior*, de Maria Disneylândia Ribeiro, pesquisadora e professora da UERN. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579>>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

| Taxonomia das Barreiras Atitudinais | Conceituação |
|--|--|
| Barreira Atitudinal de Negação | É quando se nega a existência ou limite decorrente de uma deficiência. |
| Barreira Atitudinal de Ignorância | É o desconhecimento que se tem de uma dada deficiência, das habilidades e potenciais daquele que as possui. |
| Barreira Atitudinal de Medo | É quando se tem receio em fazer ou dizer “algo errado” diante da pessoa com deficiência. |
| Barreira Atitudinal de Baixa Expectativa ou de Subestimação | É o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo. |
| Barreira Atitudinal de Inferiorização | É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e comparar pejorativamente os resultados das ações de pessoas sem e com deficiência. |
| Barreira Atitudinal de Menos Valia | É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e, em consequência, avaliar depreciativamente potencialidades e ações por elas desenvolvidas. |
| Barreira Atitudinal de Adoração do Herói | É a exaltação das pessoas com deficiência e a supervalorização ou superestimação de tudo o que elas fazem porque delas se espera algo de inferior intensidade. |
| Barreira Atitudinal de Exaltação do Modelo | É quando se compara a pessoa com e a sem deficiência usando a primeira como um modelo a ser seguido em razão da percepção de sua “excepcionalidade” e “superação”. |
| Barreira Atitudinal de Compensação | É quando se favorece, privilegia e paternaliza a pessoa com deficiência com algum bem ou serviço por piedade e percepção de déficit. |
| Barreira Atitudinal de Dó ou Pena | É a expressão e/ou atitude piedosa manifesta para com as pessoas com deficiência, restringindo-as e mesmo as constringendo-as pelas atitudes que se tem para com elas. |
| Barreira Atitudinal de Superproteção | É a proteção desproporcional baseada na piedade e na percepção da incapacidade do sujeito de fazer algo ou de tomar decisões em função da deficiência. |

Fonte: TAVARES, 2012, p. 420-423

Agora, vamos pensar em como essas barreiras atitudinais podem se materializar na prática pedagógica! Essa reflexão é um exercício importante para nós educadoras e educadores inclusivos.

Na relação pedagógica [...] se constatou a presença das barreiras de atitude que se manifestam por meio do pseudotratamento igualitário em sala de aula, no qual se desconsidera as especificidades educacionais dos discentes com deficiência, negando-lhes a adequação de metodologia e recursos didáticos (que eles têm direito, inclusive previsto em lei).

A problemática apresentada pela manutenção de barreiras [...] incita a compreensão de que as referidas barreiras têm sua gênese nos discursos gerados pelo [...] modelo médico da deficiência.

[...] Observa-se que as barreiras atitudinais constituem uma das maiores dificuldades encontradas por estudantes com deficiência [...], daí a relevância de torná-las mais conhecidas por todas/os as/os educadoras/es, de forma que estejam alertas de sua existência e implicações para uma prática pedagógica inclusiva.

[...] A inclusão educacional depende, sobretudo, da adoção de atitudes positivas, da criação de culturas inclusivas: e o que significa criar uma cultura inclusiva nessa unidade de ensino? Outra questão importante é que esses estudantes e os professores podem não se dar conta, provavelmente, de seus potenciais políticos e de transformações e mudanças para as instituições, em nome das próximas gerações de estudantes e da implementação/mobilização de práticas democráticas e antidiscriminatórias, de forma a reduzir barreiras na aprendizagem, combater os preconceitos e a exclusão educacional.

(Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579>)

5.1 Inclusão e acessibilidade: removendo barreiras à aprendizagem

É preciso romper com a desvalorização, ainda arraigada, muitas vezes, quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência. Os discursos comumente desqualificam as diferenças, circunscrevendo-as a uma série de faltas, déficits e incapacidades.

Acreditar que eles têm potencialidades faz com que se invista, pedagogicamente, em ações educativas para eles, pois, muito provavelmente “algo” em que não se acredita, dificilmente, o realizaremos. Assim, creditar ao “outro” a possibilidade de realizações constitui-se o primeiro caminho para identificar suas potencialidades e, assim, utilizá-las como “mote” no trabalho pedagógico. Se um aluno tem uma potencialidade em desenho, promover situações pedagógicas em que tal competência seja efetivada pode repercutir positivamente para ele e seus pares. O êxito nas atividades escolares tem repercussões na autoimagem e na imagem do sujeito perante o grupo; em um ciclo de positividade, o aluno motivado vem a se envolver mais e, motivado, ampliam-se suas possibilidades de aprender o conteúdo escolar ali envolvido.

Expectativas positivas da parte dos professores se configuram no aspecto subjetivo que envolve o ato pedagógico, o que pode se caracterizar como um elã nesse processo.

Inclusão em educação é um processo que se constrói e se avança dia a dia! Assim, progredimos nela cada vez mais em um processo ascendente! Então, avancemos na produção de uma cultura escolar inclusiva!

Uma escola e uma sala de aula que primam por se constituir como inclusiva devem, necessariamente, apresentar-se como um espaço em que se vive e se praticam os valores da co-labor-ação. Implica dizer que sem colaboração não se tem uma prática educativa inclusiva. Ou seja: se, como professoras/es, não oportunizamos, nesse ambiente, interações intensas entre os sujeitos; se não incentivamos e construímos, sobretudo, didaticamente, situações de aprendizagem que somente sejam possíveis de se realizar com os sujeitos em colaboração, então, não há um ambiente pedagogicamente inclusivo.

A colaboração é um elemento didático-metodológico importante para a/o estudante com deficiência, pois ela/e pode se beneficiar da colaboração das/os colegas como suporte para sua aprendizagem. Também, nessa situação pedagógica, a/o professora/or pode acompanhar as/os estudantes que mais precisam de uma mediação mais direta e, ainda, pode se beneficiar da tutoria das/os colegas para apoios de ordem mais simples como “mostrar” a página do exercício do livro, indicar em qual questão está, responder perguntas mais procedimentais à realização da tarefa etc, o que pode deixar a/o professora/or menos sobrecarregado na condução de algumas atividades.



Você Sabia?!

A inclusão no Ensino Médio, apesar do crescimento de matrícula, apresenta-se ainda quantitativamente menor do que na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Essa constatação mostra que um número considerável de estudantes com alguma deficiência deixa a escola sem chegar à última etapa da Educação Básica.

Importante também destacarmos que cultivar valores de colaboração pode gerar sujeitos eticamente engajados, além de uma sociedade justa e colaborativa.

Ainda nessa perspectiva, pensamos que uma escola inclusiva e uma sala de aula inclusiva são espaços em que se implementam práticas educativas assentadas em valores de **solidariedade**.

Vamos rever algumas afirmações que circulam na sociedade e verificarmos se são “verdadeiras” ou “falsas”?

Educação Inclusiva requer a disponibilização de suportes, apoios e recursos pedagógicos e/ou tecnologias assistivas a quem deles precise. Verdade.

Apesar de sabermos que todos nós precisamos de suportes em algum momento da nossa vida, por exemplo, quando realizamos algo pela primeira vez ou quando não construímos, ainda, habilidade suficiente, no caso das/os estudantes público-alvo da Educação Especial, essa compreensão dos apoios e suportes é uma recomendação, muito embora, precisamos fazer uma ressalva: não é a presença da deficiência sensorial e/ou física que determina, necessariamente, que um estudante precisará de algum suporte.

A presença das/os estudantes com deficiência no contexto escolar impulsionou melhorias nas escolas e na prática pedagógica. Verdade. O ingresso dessas pessoas provocou maiores investimentos na formação de professoras/es, de políticas públicas específicas, e fomentou as discussões e reflexões sobre novas concepções e ações educativas. Portanto, a escola avançou para melhor.

Não existem “receitas prontas” de prática pedagógica. Verdade. Defendemos que nenhuma formação ou formador, por melhor que sejam, conseguirá prever e antecipar todas as demandas pedagógicas, pois, como afirma Perrenoud: ensinar e ser professor “é agir na urgência e decidir na incerteza”. Portanto, é no dia a dia da docência, no cotidiano da prática pedagógica que se revelam nossos desafios e as situações específicas a lidar.

Nós educadoras/es precisamos estar “abertos” para aprendermos com nossos estudantes e com a experiência. Verdade. Nós educadoras/es nos formamos continuamente, “em processo”, por meio das vivências e das interações, das interrelações e trocas que estabelecemos com o meio e com os outros sujeitos. Portanto, aprendemos muito com todas/os as/os nossas/os alunas/os, tenham ou não alguma deficiência.

A inclusão é a “evolução natural” da integração escolar. Falso. A integração foi uma política, uma forma de organização dos sistemas de ensino, que previa uma participação concedida de maneira parcial, em que a/o aluna/o integrada/o tem que se adaptar, em uma espécie de adequação individual às condições sociais, físicas e pedagógicas do ambiente. Já a **Educação Inclusiva** pressupõe a participação plena dos sujeitos em que uma cultura de valores e práticas é redefinida, tendo em conta características, necessidades e potencialidades de todas/os as/os participantes do ato educativo. Tal compreensão se deve ao fato do movimento de inclusão ter se desenvolvido cronologicamente após o movimento de integração, apesar de sua ética apresentar-se em ruptura e negação, muitos tendem a pensar que é um novo termo para designar proposta semelhante. Convém esclarecer, portanto, que a integração não mexeu nos valores da escola, não rompeu com a segregação, muito menos produziu novas compreensões e modelos de gestão da sala de aula. A perspectiva assistencialista e integrativa foi quem originou a escola especial que historicamente separou as/os alunas/os em categorias: os “normais” e os “deficientes”, condicionando o lugar e o papel de cada

sujeito, além das expectativas de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. A escola inclusiva, seus princípios e o que defende é oposto a essa concepção de que “diferente é o sujeito com deficiência”. A escola inclusiva compreende que todos e todas precisam de uma pedagogia diversificada e que atenda às distintas peculiaridades e diferenças de “todos e de cada um”.

A escola comum para realizar a perspectiva inclusiva precisa de profissionais da área médica e psicológica. Falso. Deparamo-nos com frequência com esse argumento como justificativa ao impedimento de se realizar a inclusão de algumas/uns estudantes. Podemos considerar que a ênfase dada pelas/os professoras/es à necessidade de atendimento clínico especializado é, de certa forma, coerente com a concepção patológica que, em alguns momentos, demonstram ter sobre as/os estudantes com deficiência e/ou dificuldades mais significativas. É preciso ter cuidado com a deslegitimação do fazer pedagógico em relação às/aos profissionais dos serviços médicos e especialistas, como se esses atendimentos fossem indispensáveis às exigências do desempenho escolar, ou ainda, como se os saberes pedagógicos fossem secundários ou de menor importância. Essa postura produz uma inversão de perspectiva: precisamos da transformação da escola e da melhoria da capacitação docente. A ênfase dada vem a assemelhar a instituição de educação mais a um espaço clínico do que escolar. Embora entendamos que esse tipo de apoio médico se apresente, às vezes, como importante, principalmente nos casos em que se encontram associados comprometimentos da fala, motor e/ou sensorial etc, eles devem ser ofertados nos serviços de Educação Especializada, paralela e complementar à escola regular. Muitos professores parecem não se dar conta de que a escola comum é um espaço eminentemente pedagógico e é sobre essa dimensão que devem atuar.

O conhecimento das deficiências é o aspecto principal de formação para a Educação Inclusiva. Falso. A formação inicial de professores é, sem dúvida, um elemento importante para preparar a/o futura/o educadora/or às situações com as quais deverá se deparar em sua ação docente. Atualmente, no currículo de formação inicial em Pedagogia, foram inseridas disciplinas relativas à temática. Contudo, sabemos que a formação profissional não se conclui nesta etapa e se estende à necessidade de uma formação em serviço. A aquisição de competências para a Educação Inclusiva é fortalecida por meio de uma prática cotidiana continuada, reflexiva e coletiva. Outro aspecto importante de se considerar é o fato

de que a preparação da escola inclusiva é um processo que deve envolver gestoras/es, educadoras/es, profissionais de apoio, de AEE e todas/os as/os alunas/os da escola, ou seja, toda a comunidade escolar deve estar implicada no processo de mudança para a melhoria das ações educativas e estas ações devem se dar nas dimensões da acessibilidade, da mudança de valores e de atitudes e de transformações na dimensão da prática pedagógica. Assim, a formação para a Educação Inclusiva envolve competências docentes básicas para lidar com a educação de uma maneira geral e as especificidades ficam por conta das necessidades que as/os alunas/os manifestem no processo de aprendizagem, pelas singularidades que apresentem e não pela presença da deficiência em si. Por exemplo, ter uma/um estudante com Síndrome de Down sem dificuldades na fala não exige a presença de uma/um profissional terapeuta da fala, todavia, a presença de uma/um estudante considerada/o normal com tal dificuldade específica pode vir a requerer atendimentos dessa natureza. Defendemos que a preparação da escola deve ocorrer de fato é a partir da entrada dessas/es estudantes, pois, a experiência humana revela que os processos formativos mais significativos acontecem cotidianamente, a partir dos sentidos que os sujeitos atribuem aos eventos e situações que a eles se apresentam. Por certo, nenhum certificado conferirá a capacidade de efetivar a inclusão escolar, é também na vivência da experiência inclusiva que nos preparamos para essa ação docente.

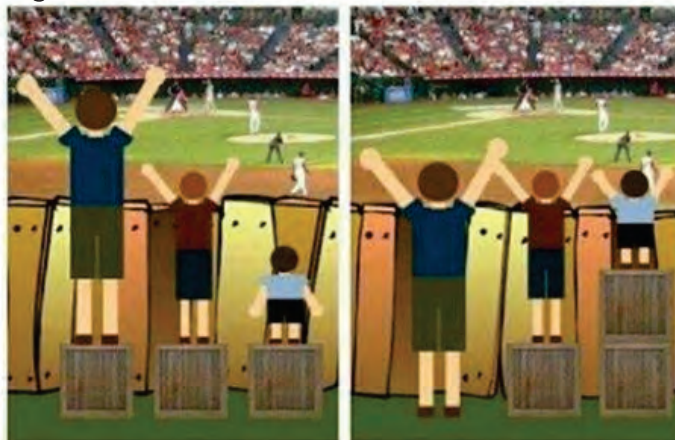
Não é possível desenvolver práticas inclusivas em função do atendimento individualizado que o estudante com deficiência precisa no cenário da escola comum. Falso. Essas ideias, apesar de bastante disseminadas no campo educacional, são conceitualmente equivocadas. A primeira, em particular, por se referir à noção de que uma/um professora/or só pode atender às necessidades de uma/um estudante se estiver sozinha/o com ela/e. O que o ensino de atenção à diversidade deve contemplar são as especificidades da/o estudante e isso pode ocorrer em um trabalho grupal. A gestão da sala de aula inclusiva pressupõe o desenvolvimento de vários tipos de grupos de aprendizagem: grande grupo, grupos por níveis de aprendizagem, trabalho em pares, tutorias e trabalho individual (com mediação específica a cada um) etc. Tais estratégias didáticas permitem a oferta de situações diversificadas de aprendizagem que respeitem os diferentes estilos e ritmos de aquisições das/os estudantes, ao mesmo tempo, em que potencializam as aprendizagens a partir da mobilização da interação e da produção da autonomia social e cognitiva dos sujeitos. No tocante ao que subjaz à segunda ideia, ela é conceitualmente inadequada ao que se propõe, ou seja, negar

a viabilidade da inclusão subsidiada na defesa da homogeneidade como favorável ao processo de aprendizagem. A proposta pedagógica da inclusão incita algumas mudanças significativas para as concepções sociais e educacionais, à medida que questiona e põe abaixo o mito da homogeneidade dos sujeitos e (re)elabora compreensões mais realistas sobre desempenho, (d)eficiência, habilidades, limitações e tantas outras que carecem de uma reconfiguração tanto social como pedagógica e, assim, cria condições para que todas/os se engajem, convivam e juntos aprendam com e em suas singularidades. Resumindo: a questão posta ao cenário educacional é a construção de uma escola que não somente ensine, mas também aprenda que os seres humanos são heterogêneos, que as diferenças são enriquecedoras e devem ser respeitadas.

Vamos conversar um pouco mais sobre esse tema,
agora por meio de algumas imagens?

Observemos atentamente as imagens abaixo:

Figura 8:



Fonte: <http://transversalidadefmu.blogspot.com/2019/05/equidade-pessoas-com-deficiencia.html>

Qual o problema existente para que esses garotos possam assistir ao jogo de futebol diante de suas características e condição como sujeitos? O problema seria a altura dos garotos? O problema seria a cerca? Então, a solução seria dar-lhes caixotes em tamanhos diferenciados de acordo com suas necessidades específicas?

Nessas imagens, a “hipótese dos caixotes” é importante, pois nos conduz a atender as diferenças e necessidades dos sujeitos, certo? Mas, queremos ir além dessa dimensão (apesar de ela ser importante, vez que comporta a ideia de apoios e suportes).

Agora, vejamos a ilustração seguinte: o que você percebe?

Figura 9: Retirando as barreiras de acesso ao conhecimento escolar



Fonte:
<http://transversalidadefmu.blogspot.com/2019/05/equidade-pessoas-com-deficiencia.html>

E se disséssemos que o problema nessa cena-situação é a “cerca”?! Quantas vezes o problema pedagógico não está “nem no sujeito nem nos caixotes” e, sim, na cerca. Precisamos retirar as barreiras de acesso ao conhecimento: retirarmos a cerca.

5.2 Orientações para uma atuação docente favorecedora de inclusão

As ações inclusivas se fazem desde o planejamento¹¹ – são a gênese da aula inclusiva e de atenção à diversidade.

É no planejamento que definimos a organização do ambiente social de aprendizagem, o espaço, o tempo e as interações, a gestão da sala de aula até a avaliação dos resultados em função dos objetivos delimitados no plano de ação para o ensino.

Uma prática pedagógica inclusiva deve:

- Reconhecer e valorizar as diferenças como valor humano e utilizá-lo como conteúdo pedagógico.
- Reconhecer e trabalhar pedagogicamente com as distintas formas/distintos “canais” de aprendizagem e com os ritmos diferenciados que todos os sujeitos têm para aprender.

A configuração do trabalho didático de atenção à diversidade tem na organização das práticas pedagógicas um valioso trunfo, que se afirma como suporte para a construção cognitiva dos sujeitos.

Assim, a/o docente deve primar por mudanças que qualificam uma aula como espaço possível para todos os sujeitos aprenderem. Quando planejamos uma aula, devemos pensar: “será que todas/os as/os estudantes do meu grupo-classe, com suas características singulares e específicas, conseguirão se beneficiar dela da forma como foi planejada?” Se a resposta for NÃO, essa prática precisará ser reformulada e/ou (re)pensada.

Uma sugestão inicial pode ser indagarmos:

- Se eu mudar a prática, poderei dispensar a necessidade de suportes e/ou adequações?
- Com qual metodologia ou atividade conseguirão participar?
- O que esses estudantes precisarão para conseguir se envolver, realizar as atividades propostas e, portanto, aprender?

11. Apesar da reconhecida importância que tem a ação de planejar para a implementação de um ensino capaz de promover, garantir e efetivar a aprendizagem dos alunos, Vasconcelos (2009), apresenta, a partir de pesquisas e de sua experiência na área, que existe certo desprezo pela temática do planejamento. Nesse sentido, encontra-se como desafio: recuperar a identidade do planejamento na escola como uma vivência, uma atitude.

Outro aspecto a destacar é que a perspectiva inclusiva requer a transformação das escolas e das práticas pedagógicas tradicionais: sabem por quê? Porque o modelo escolar constituído sempre foi excludente. Portanto, para ser inclusivo, deve haver mudanças.

Outro argumento que consideramos importante destacar: se você professor e professora tem uma/um estudante com deficiência ou com dificuldades mais significativas em suas salas de aula e não mudou nada em sua prática pedagógica, é bem provável que sua/seu aluna/o não esteja experienciando uma situação de inclusão escolar. É preciso termos atenção para não (re)produzirmos uma pseudoinclusão ou uma exclusão camuflada.

Na perspectiva de trazermos sugestões e/ou orientações práticas que possam colaborar com o trabalho pedagógico dos/as professores/as em sala de aula, apresentamos ao final desse livro (Apêndices 1 e 2) dois materiais que, por certo, podem funcionar como importantes instrumentos ao desenvolvimento profissional dos professores/as e formadores/as, são eles:

- i.** Instrumentais-indicadores¹² que podem colaborar para o planejamento de aulas de atendimento à diversidade (pode colaborar com os professores/as para atentarem para os itens, quesitos e dimensões que apresentamos e que são importantes de serem realizados);
- ii.** Escala¹³ orientadora de práticas pedagógicas que foi utilizada na tese de doutorado da Pesquisadora Lustosa (2009) como forma de orientar professores/as na construção de práticas pedagógicas inclusivas, e, igualmente, foi utilizada como instrumental para avaliação e análise dessas práticas pedagógicas. Essa escala pode colaborar para que professores:

- Reflitam e façam uma autoavaliação sobre suas práticas pedagógicas: o que já realizam e o que ainda não realizam.
- Orientem a construção didática para a organização do ensino.

12. Instrumental elaborado pelas pesquisadoras Francisca Geny Lustosa (UFC) e Disneylandia Maria Ribeiro (UERN), 2020.

13. Esse instrumento foi adaptado pelo Grupo Gestão da Aprendizagem na Diversidade (GAD/UFC), coordenado pela professora Dra. Rita Vieira de Figueiredo, para a realidade educacional local/Brasil-Ceará, tem sua origem em outra escala, de autoria de Jean Robert-Poulin e Cleary-Bacon (2003). Essa escala foi elaborada pelos autores citados, no contexto de uma pesquisa-ação realizada nas escolas indígenas da província de Quebec, no Canadá. Essa pesquisa visava ao desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na diferenciação do ensino, em salas regulares que tinham alunos com deficiência integrados. Esse instrumento foi organizado em função de os sujeitos envolvidos na pesquisa-ação (pesquisadores do meio universitário e os profissionais do meio escolar) necessitarem de um instrumento eficaz que representasse objetivamente o panorama de suas práticas de diferenciação do ensino e as transformações pertinentes. Nessa pesquisa, esse instrumento deveria ser utilizado por avaliadores externos a fim de validarem as transformações ocorridas nas práticas.

Assumir a prática pedagógica em uma orientação inclusiva requer fomentar estratégias didáticas e procedimentos significativos à aprendizagem de todos os alunos, bem como nos colocar na autoria da nossa própria ação docente.

Defendemos uma hipótese, como pesquisadora da área, que pode ser importante a formadores: existem professores/as que aprendem pela dimensão conceitual e, portanto, conseguem se beneficiar dos estudos e reflexões teóricas fornecidas; outros/as compreendem melhor as explicações e ideias quando trabalhadas pelas formações em uma dimensão procedimental – com orientações, exemplos práticos, ampliação de acervo de sugestões juntamente à teoria, para visualizar a perspectiva construtivista de práticas.



Para Saber Mais!

RIBEIRO, Disneylândia Maria; LUSTOSA, Francisca Geny. A transversalidade da educação inclusiva na formação de professores: o papel da didática e dos estágios curriculares. In: Anais do 5º Seminário Internacional de Inclusão em Educação, Universidade e Participação: Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica. Rio de Janeiro: Lapeade/Faculdade de Educação/UFRJ, 2019. p. 246 - 254.

*RIBEIRO, Disneylândia Maria; LUSTOSA, Francisca. Geny; SILVA, Maria. Simone. Os saberes que mobilizam as práticas inclusivas na escola: reflexão situada em revisão bibliográfica. In: **Educação Brasileira: caminhos a percorrer**. Curitiba: CRV, 2018, p. 73-86.*

Prosseguindo na reflexão sobre práticas pedagógicas, destacamos a seguir um conjunto de atitudes, estratégias e procedimentos didático-pedagógicos que favorecem a constituição de um ambiente social de aprendizagem mais efetivo, vejamos alguns destaques que trazemos:

Planejamento das atividades – as exigências que recaem sobre o planejamento se fazem por compreendê-lo como via e instrumento necessário à transformação qualitativa das práticas pedagógicas, perfilado como a gênese do processo de ensino e de aprendizagem, de precípua importância, e sob a responsabilidade da/o professora/or. Assim, deve estar assentado na concepção de aulas mais criativas e significativas; previsão de recursos, metodologias e apoio às atividades

das/os alunas/os com dificuldades, mantendo os mesmos objetivos e metas de trabalho para a turma toda; atividades destinadas para toda a turma, levando em conta a presença de estudantes com deficiências, ou seja, contemplá-las/os na programação e realização da aula e na previsão dos recursos necessários; sistematizar estudos de caso de aluna/o, contendo metas, objetivos, formas de apoio, monitoramento da progressão das aprendizagens; realizar atividades, tendo como base o currículo da série em que a/o docente atua, entre outros.

Investimentos na diversificação/variedade das estratégias/metodologias de ensino – visam a diversificar as maneiras e as formas de apresentar à/ao aluna/o uma matéria, um conteúdo, um conhecimento ou aspectos deles. Nesse sentido, formas de romper com alguns mecanismos da prática tradicional são:

- Defendemos que é na exploração da variedade dos métodos de ensino que se possibilitam amplas condições de todas/os aprenderem os conteúdos curriculares, principalmente, aquelas/es estudantes que exigem maior atenção à mobilização de seus mecanismos cognitivos;
- Maiores investimentos na diversificação da produção metodológica dos contextos de ensino, que devem incluir: aula expositiva, trabalhos concretos, experimentação, pesquisas e experimentações, aulas de campo, debates, oficinas, laboratórios de aprendizagem etc; exploração e vivências em espaços da comunidade (mobilização e envolvimento de recursos da comunidade e conhecimento do entorno social); visitas a museus, exposições, praças, cinemas, teatros e demais equipamentos socioculturais, entre outras possibilidades de vivências que contextualizem e materializem as experiências conceituais;
- Que o lúdico, a arte, a música, a dança, a literatura, a brincadeira estejam na prática pedagógica, pois são elementos que funcionam como “energéticos” do potencial criador humano e, em especial, do mundo infantil.

Explorar a criatividade e o potencial criador para a organização e estimulação da inteligência, da cognição e da possibilidade de generalizações – esse aspecto atende às necessidades de concretude da base material para o pensamento infantil (pré-sincrético) chegar a generalizações. Apresenta-se importante o uso de material concreto (fichas-modelos, letras móveis, livros de literatura, figuras etc.) e apoios e recursos de acesso ao currículo e à aprendizagem constituem-se como elementos de suporte fundamental à aprendizagem e

devem ser explorados como orientação no ensino. Tais circunstâncias estimulam o aparato intelectual, produz desequilíbrio e conseqüentemente a ocorrência da assimilação (incorporação do mundo exterior às estruturas mentais construídas do sujeito) e da acomodação (reajuste das estruturas modificadas pela assimilação ao mundo exterior).

Todavia, cabe aqui um alerta: é necessário, para a intencionalidade buscada nos trabalhos práticos, em particular, com estudantes com deficiência, que o professor se centre na “estimulação” cognitiva do aluno, pois, as disposições materiais são apenas subsídios concretos que podem apoiar a construção cognitiva e a aprendizagem, além de mecanismos de motivação ao aprendente. Importante também entender que fatores extracognitivos¹⁴ podem influenciar os mecanismos operatórios sob os quais repousam as fragilidades de alguns estudantes, como aquelas/es com deficiência intelectual ou dificuldades mais significativas na aprendizagem, que podem vir a ser decorrência de fragilidades em tais mecanismos também.

Em termos de práticas pedagógicas, destacamos também a importância do investimento de trabalhos concretos (como base para atingir a abstração) nas situações didáticas ofertadas, notadamente, quanto às/aos estudantes com DI. Constatamos que elas são apoio à viabilização de construções conceituais para essas/es estudantes diante das fragilidades nos mecanismos cognitivos, uma vez que se apresentam como suporte de acesso ao pensamento abstrato. Além disso, esta utilização vem possibilitar maior participação das/os alunas/os nas situações de aprendizagem desenvolvidas na classe, gerando, assim, mais compreensão. Tal estratégia pedagógica se sobressai como importante para as/os estudantes com deficiência ou com alguma dificuldade mais significativa, que, por ventura, vão precisar do apoio de recursos e materiais que o subsidiem.

Ora, se pensarmos que tais recursos e estratégias são benéficos a todas/os as/os estudantes, mesmo sem apresentarem fragilidades no processo e/ou alguma deficiência. A materialização, a concretude e a contextualização do ensino se fazem importantes para todo e qualquer estudante, visto que podem estar, inclusive, no plano das operações concretas ou ainda em níveis mais elementares do refinamento das operações abstratas ou do pensamento formal (PIAGET, 1995).

14. É importante também o docente distinguir os fatores cognitivos dos motivacionais que afetam o desempenho dos estudantes. As interações sociais negativas, a expectativa de fracasso, a dependência dos outros e a baixa autoestima comprometem o processo de aprendizagem.

Acrescentamos, ainda, que, se nós, como adultos nas universidades e nos cursos de formação, reclamamos da ausência de estratégias metodológicas interessantes e concretas, diversificadas, criativas e concretas, mesmo do “alto” de nossa capacidade de abstração reflexiva e de nosso potencial cognitivo e do nível adulto das operações formais, o que dirão nossas crianças e jovens da educação básica.

→ **Atenção aos estilos e ritmos das/os alunas/os** - tal atitude pedagógica se liga à proposição de atividades diversificadas para atender aos diferentes “canais” de aprendizagem das/os alunas/os, a fim de atender aos distintos níveis conceituais. Deve considerar o desenvolvimento de tarefas desafiadoras (atividades baseadas na proposição de conflitos sociocognitivos, resolução de situações problemas); contemplar atividades com sequências didáticas¹⁵ e/ou atividades, desdobramentos que se encadeiam umas com as outras, abordando um mesmo conteúdo, ou seja, de continuidade, com ampliação gradativa da complexidade, dentro do mesmo tema ou contexto; identificação e adoção de formas de apoio e tutoriais¹⁶, entre outros.

Em suma, ao considerar os diferentes níveis, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, tem-se, portanto, um aporte de “por onde começar e encaminhar um trabalho didático em uma sala de aula inclusiva”.

Na linguagem escrita, por exemplo, a avaliação psicogenética dos níveis de escrita das/os estudantes mostrará os níveis conceituais em que estes se encontram, além de ser procedente a avaliação pedagógica (diagnóstica inicial e processualmente), outras características e aquisições, comportamentos leitores e escritores, níveis de letramento e sua relação com o saber, conhecimentos prévios e acervos de linguagem oral, dentre outros aspectos.

Talvez, inclusive, possa uma/um professora/or se surpreender com o fato de que a/o estudante com DI de sua sala nem seja ou esteja no mais elementar nível desse conhecimento e, mesmo que esteja, também se encontrarão, nesse nível mais

15. Zabala (1998) apresenta a importância das sequências de atividades de ensino/aprendizagem ou sequências didáticas para o ensino. A perspectiva de ensino por projetos, por exemplo, oferece a possibilidade de interdisciplinaridade, vinculando áreas distintas do currículo em unidade temática, e evita a fragmentação excessiva e a particularização dos campos de saberes.

16. Cabe, entretanto, ter cuidados no uso desse recurso, pois, apesar de sua implicação benéfica como apoio à inclusão, o professor deve estar atento para mediar sempre essa relação de tutoria (seja adulto ou colega-tutor) e intervir quando essa ajuda não for de fato necessária. O professor deve monitorar para que a tutoria não evite que o aluno com deficiência deixe de se deparar com atividades desafiadoras.

elementar, outras/os alunas/os. Portanto, o que teremos em sala de aula serão, tão somente, sujeitos em seus distintos níveis e trajetórias de aprendizagem em interação entre si e a cultura escolar e escrita e não estudantes “com” e “sem” deficiências, categorizadas/normatizadas.

De posse do conhecimento sobre os níveis e conhecimentos que detêm as/os estudantes, a/o professora/or pode trabalhar com agrupamentos produtivos (níveis proximais), desenvolvendo atividades utilizando a diversidade de gêneros textuais em suas práticas sociais e na perspectiva dos múltiplos letramentos dos sujeitos, como defendido por Soares (2002).

O trabalho docente deve prever maneiras diversas de fortalecer as interações entre professora/or e aluna/o e das/os alunas/os entre si. As atividades cooperativas colaboram para essa meta-fim. Assim, é importante planejar e preparar recursos, materiais e estratégias de mediação, oferecer opções de materiais diferenciados para realização de uma mesma atividade, ouvir como acham que melhor aprendem etc.

É preciso atenção para considerar as principais necessidades da/o educanda/o. Suas necessidades específicas envolvem quais dimensões? Motora, intelectual, visual, auditiva, socioemocional? Em qual manifestam alguma fragilidade?

Por exemplo, ter uma/um estudante com Síndrome de Down sem dificuldades na fala não exige indicação ou encaminhamento para uma/um profissional terapeuta dessa área como apoio e/ou complementação do ato pedagógico; todavia, a presença de uma/um aluna/o sem deficiência com tal dificuldade específica pode vir a requerer atendimentos dessa natureza.

→ **Valorização e mobilização dos centros de interesse e das iniciativas das/os alunas/os** - dimensão importante para a prática pedagógica pelas implicações que têm como fator motivacional da aprendizagem: importa considerar a cultura da/o aluna/o e seu meio, os interesses e as iniciativas dos alunos na promoção do ensino.

Esse aspecto é importante, ainda, pela possibilidade de mobilização da/o professora/or de planejar situações didáticas voltadas para as necessidades das/os alunas/os e, quando necessário, modificações nas atividades. Seguindo esse viés,

defendemos o argumento de que o trabalho pedagógico centrado no interesse das/os alunas/os pode potencializar seus estilos e ritmos de aprendizagem.

Nesse sentido, amplia-se a significação do ensino e da aprendizagem, uma vez que os objetos de conhecimento são ligados ao cotidiano das/os estudantes e ao que elas/es têm interesse, fato que torna o ensino com identidade para o aprendiz e que tem como ponto de partida os conhecimentos que ele/a já possui, utilizando formas concretas de representação para chegar a elaborações mais abstratas, explorando diferentes canais de expressão e de comunicação.

Materializa-se na prática pedagógica em função da disponibilização das mais variadas formas de comunicação, priorizando atividades de acordo com as potencialidades da/o aluna/o, da proposição de atividades em que a/o aluna/o faz sua opção de acordo com seus interesses, da identificação das maiores habilidades/potencialidades das/os alunas/os para utilizar metodologicamente em atividades e situações pedagógicas, entre outros.

A/o professora/or, ao direcionar sua prática visando à elevação das condições cognitivas da aprendizagem do educando, necessariamente, terá como ponto de partida os centros de interesse das/os alunas/os. É importante compreender também que a recíproca é verdadeira. Juntamente a essa perspectiva, encontra-se a importância do trabalho que prevê e possibilita as iniciativas do sujeito como centro dessa realização. No plano didático, esses dois posicionamentos vão definir as práticas pedagógicas como objetivadas em função do sujeito epistêmico e implicar nas ações desenvolvidas pela/o professora/or no momento da aula.

Possibilitar as iniciativas das/os alunas/os durante o processo de aprendizagem requer possibilitar movimento e ação sobre o espaço e sobre os objetos. Tomar as iniciativas das/os alunas/os como recurso ao ensino tem repercussão direta na organização do espaço, do tempo e das interações estabelecidas nesse ambiente de aprendizagem. Ao pensarmos a prática pedagógica em termos de procedimentos e atitudes que considerem os centros de interesse das/os alunas/os como um elemento importante, é necessário concebê-la como um espaço que concede autonomia cognitiva e social às/aos alunas/os.

Esse ambiente de aprendizagem se materializa quando a/o professora/or permite que as/os alunas/os circulem e interajam livremente na sala de aula com a

finalidade de aprendizagem; quando possibilita que manipulem por si mesmos os materiais de aprendizagem e na atitude docente de dispor as informações necessárias para essa efetivação. É importante destacar que, além de propor tais situações, é preciso que a/o professora/or autorize a/o aluna/o a assim proceder.

→ Organizar a gestão da sala de aula e o ambiente social da aprendizagem -

essa dimensão recebe influências de uma necessária (re)configuração espacial da sala (organização da mobília e dos espaços de acordo com as demandas das atividades e seus objetivos) e da implementação da aprendizagem colaborativa/cooperativa; da utilização de uma rotina definida/sistemática/diária; organização social dos espaços da sala e dos recursos; textualização da sala e exposição dos trabalhos das/os alunas/os e dos materiais de trabalho em sala com disposição acessível às/aos estudantes; utilização das diversas linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal/sinestésica - como ferramentas para a expressão e comunicação de ideias; produção de materiais de suporte para o acesso ao conhecimento em sala de aula (tecnologia assistiva), inclusive pelas/os próprias/os alunas/os também, tendo em vista as necessidades específicas de cada um, entre outros.

Nesse contexto, pensando no trabalho pedagógico, faz-se importante procedermos a mediações mais qualitativas junto a esses estudantes (você verá também, professora/or, que muitas dessas mediações didáticas se reverterão em ganhos significativos para todos do grupo).

→ Prever interação de alunas/os e de professoras/es com alunas/os -

suscita (re)organizar os tempos e os espaços para promover a aprendizagem em pares. Para isso, cabe organizar a sala e dispor os estudantes em várias formas de agrupamentos, tendo em vista a criação de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Os agrupamentos devem ser por níveis de aprendizagem (agrupamentos produtivos) e feitos em pequenos grupos, duplas, trios ou, dependendo dos objetivos da atividade, considerando também os níveis e/ou centros de interesse, empatia entre os alunos etc.

→ Avaliação - o processo avaliativo deve levar em consideração os progressos, sua evolução. As práticas avaliativas devem ser baseadas no percurso/trajetória de aprendizagem de cada aluna/o (a/o aluna/o com deficiência deve ser avaliado em relação a seu próprio percurso), além da utilização de variadas formas de registro

(relatório dos comportamentos e aprendizagens, portfólio das produções), articulação de tipos distintos de avaliação (individual, coletiva, diagnóstica/interventiva, processual e de produto), avaliação acessível, entre outros. Não obstante, solicitações, atividades e “cobranças” devem ser as mesmas feitas às/aos demais estudantes, assim como desprendida a mesma atenção. Segundo Christofari, (2012, p. 11):

A avaliação inclusiva deve ser aquela que possibilita romper com os conceitos de erro, atraso e incapacidade. Os erros passam a ser vistos como hipóteses e por isso, valorizados; o tempo mais lento de um aluno passa a ser visto como um ritmo necessário àquele sujeito para a elaboração de conhecimentos, portanto, respeitado, incentivado, desafiado. A noção de incapacidade perde o sentido, já que na perspectiva de uma educação inclusiva, a premissa fundamental é que todos aprendem contanto que sejam oferecidas as condições necessárias para o seu desenvolvimento cognitivo.

Enfim, todos esses aspectos em ação trazem a possibilidade de valorizar a sala de aula como espaço legítimo e potencial de práticas orientadas para a qualidade educativa e para o atendimento à diversidade da sala de aula como princípio orientador fundamental.

Desse modo, elencamos, a seguir, algumas diretrizes gerais que deverão orientar as provas e os trabalhos escolares:

- Priorizar o progresso da/o estudante;
- Adaptar e adequar os instrumentos: segmentar questões, diversificar instrumentos e momentos avaliativos, contextualizar perguntas/quesitos; fazer uso de avaliação oral e outros tipos; avaliações a serem realizadas em casa ou consultadas em livros e materiais de pesquisa e estudo ou avaliações em duplas; pode-se ler os quesitos para o estudante;
- As mães, os pais e responsáveis devem ser informadas/os, com periodicidade, sobre as conquistas e os avanços escolares; também devem lhes ser dados suportes e solicitações para o acompanhamento e desenvolvimento de habilidades e organização das tarefas etc;
- Em avaliações/provas e demais atividades se deve sempre:
 - a) Pensar no que dificulta a/o estudante de responder àquela atividade, ou seja, qual o obstáculo/barreira à sua resolução: seria por questões de acessibilidade sensorial àquela tarefa? Ou o obstáculo seria de interpretação, porque os enunciados estão muito grandes ou em uma

quantidade excessiva de questões para um único momento ou instrumento? Deveríamos dividir e apresentar em enunciados separados e/ou reduzir os enunciados em textos mais simplificados? Ou seria o nível de abstração das questões em suas elaborações, e, por exemplo, poderiam as questões serem lidas e explicadas por um leitor/orientador na hora da avaliação ou poderia ser feita oralmente, tendo registradas as respostas do estudante por um “escriva” (que pode ser o próprio professor)?

b) Após o procedimento de identificação dos obstáculos de acessibilidade, devemos focar naquilo que queremos avaliar: O que eu quero saber se a/o estudante aprendeu, adquiriu ou construiu? Devo ter em mente que é isso que deve me guiar, a saber seja de que “forma” ou tipo de instrumento ou procedimento utilizar – saber se e quais os conhecimentos, informações ou conteúdos, noções/conceitos estudados etc.



Para Saber Mais!

É importante ressaltar o que as pesquisas acadêmicas e os estudos sobre a deficiência apresentam!

Pesquisas indicam que existe uma relação entre a fragilidade de mecanismos de apreensão sensorial pela repercussão/comprometimento da deficiência, mas que é em função da ausência de uma mediação adequada que repercute negativamente na aprendizagem dos sujeitos.

Ou seja, as pesquisas sobre funcionamento cognitivo de estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, comprovam que uma mediação adequada pode minimizar a fragilidade desses mecanismos.

Além disso, estratégias didático-metodológicas como a contextualização e não fragmentação, atividades interligadas e com desdobramentos interdisciplinares, materiais concretos e vivências, a desartificialização do ensino e atividades com usos e funções sociais reais, dentre outras situações pedagógicas, também colaboram.

Esses estudos mostram, ainda, como exponencialmente favorecedora, a mediação do professor e a estimulação cognitiva desses estudantes!

Em pesquisa elaborada por Campos e Glat (2016, p. 37), realizada com estudantes com Síndrome de Down, revela que os sujeitos com Deficiência Intelectual (DI) são colocados em uma situação de inferioridade e infantilização nas situações pedagógicas, em geral. Essa circunstância é muito complicada, porque pode se apresentar, inclusive, como uma barreira para a motivação do sujeito à aprendizagem: Como se interessar por algo que sequer lhe chama a atenção? Pessoas com deficiência se interessam pelas mesmas questões culturais de seu grupo de idade geracional, sejam crianças, jovens ou adultos.

Pedagogicamente temos um aspecto importante para pensarmos sobre estudantes com DI que pode ser ampliado para outros estudantes, inclusive sem deficiência, e que apresentem algumas dificuldades na aprendizagem: um dos fatores impulsionadores da aprendizagem de pessoas com DI (todas as pessoas inclusive) é a motivação atribuída às atividades em curso, pois a aprendizagem acontece por meio das relações humanas e, na atividade intelectual, acontecem trocas afetivas, uma vez que os objetos são apropriados pelos significados e sentidos. A afetividade marca o objeto internalizado.

As barreiras do conhecimento podem ser superadas por investimentos em ações pedagógicas que levem a/o estudante a problematizar seu aprendizado por meio de conhecimentos que conduzam à autonomia dos processos pessoais e mentais. Por isso, estas devem buscar fortalecer a construção de conceitos com base nos significados relacionados à cultura dos sujeitos aprendentes. Desta forma, COLL; MARCHESI e PALACIOS (2004) e MIRANDA e PINHEIRO (2016, p. 704), asseguram que, embora com as limitações intelectuais, sujeitos com DI podem se mostrar surpreendentes naquilo que fazem por meio de uma ação pedagógica adaptada às suas dificuldades, transpassando, assim, a ideia de que a DI impeça mudanças no desenvolvimento do sujeito.

O empenho de realização da pessoa com DI, apoiada por conteúdos com significados, evidencia como se organizam os instrumentos cognitivos para desenvolver formulações acerca daquelas aprendizagens. Segundo MIRANDA e PINHEIRO (2016, p. 705), o aluno

com DI elabora suas Funções Psicológicas Superiores (FPS) fundamentadas em situações que trazem algum significado para ele, dessa forma, a/o aluna/o se esforça para pensar uma estratégia para solucionar uma questão quando se motiva para tal. É por isso que atividades planejadas, dentro de projetos que investigam coisas relacionadas aos interesses das/os alunas/os, causam expectativas e curiosidades, pois o ensino deve construir aprendizagens com experiências culturais, com investimento na cidadania que exige participação ativa.

Pesquisas realizadas na UFC (FIGUEIREDO, 2018; SILVA, 2019; LUSTOSA, 2019; BARRETO, 2017) evidenciam que a mediação dos professores tem influência positiva na emergência e no uso de estratégias cognitivas dos sujeitos com dificuldades na dimensão cognitiva como, por exemplo, os estudantes com deficiência intelectual (DI). A mediação pedagógica possibilita a esses estudantes maior autonomia ao longo das experiências escolares. Essa conquista é bastante relevante, considerando que uma das dificuldades cognitivas das pessoas com DI é o desenvolvimento e o emprego de estratégias cognitivas.

Para refletir!

Sem ter a possibilidade de refinar suas funções elementares, como as/os estudantes com deficiência chegarão às funções psicológicas superiores? Vamos aqui a uma questão: se a/o estudante “ainda não sabe algo ou determinado conteúdo, como poderá chegar a ‘saber’ se não lhe forem disponibilizadas vivências escolares e não oportunizadas vivências sociais e educacionais capazes dessa construção”?

Para refletir!

Professor e professora, o que você sabe quanto às teorias interacionistas (que tem em Piaget, Vygotsky e Wallon seus principais representantes) e suas explicações sobre como os sujeitos se desenvolvem e aprendem ou como se processam a cognição e a construção dos conceitos nos sujeitos cognoscentes?

Assim, como contribuição a esse debate quanto à formação de concepções, faz-se urgente desenvolvermos compreensões mais positivas e pautadas em paradigmas mais coerentes sobre as pessoas com deficiência. É preciso vê-los como sujeitos de direitos e de potencialidades. Por isso, temos que atentar para as formas de produção dos discursos sociais. Difundir concepções positivas e mais lúcidas sobre as pessoas com deficiência é uma tarefa social relevante a nós educadoras/es.

Uma grande dificuldade para nós, professoras/es, é não vermos as dificuldades em nossa prática pedagógica. Os obstáculos parecem que estão sempre exógenos, que estão sempre na família, nas condições da escola, na falta de materiais, no estudante e na deficiência que apresentam.

É preciso que se reconheça que as dificuldades não se ligam apenas a fatores exógenos à prática pedagógica.

Precisamos reconhecer e atuar em todas as dimensões e a colaboração da Gestão, do profissional do AEE, das equipes de Secretarias de Educação, dos Formadores e demais parceiros são muito importantes!

É preciso acolhimento e receptividade de todas/os as/os profissionais da escola. Cobre isso, professora/or.

Existem manifestações de resistência e adesões diferenciadas à proposta da inclusão. Isso não é mais admissível, todos somos responsáveis por esse compromisso ético, legal e pedagógico.

Prezados professores e professoras, lembremo-nos:

01 Incluir em educação é dar possibilidade a todas/os! Pergunte-se: quais possibilidades você está dando à/ao estudante com deficiência de sua sala?

02 Você, professor e professora, deve tentar resolver o problema da educação desses sujeitos que foram excluídas/os por muito tempo e não continuar a fazer o mesmo, ou seja, reproduzir a história de segregação e exclusão educacional!

03 **Não Esqueça:** a Inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras. Identificou-as? Ótimo, agora vamos retirá-las da nossa prática!

04 **Incluir implica reunir, examinar e avaliar** a informação proveniente de uma larga variedade de fontes pedagógicas que temos a nosso dispor atualmente. Temos de estimular a criatividade e conduzir nossas/os estudantes à resolução de problemas. Pense: sua aula, tal qual você a conduz, está alinhada e materializa uma pedagogia contemporânea? E o que sabemos sobre uma boa aula em sua área de conhecimento?

05 **Incluir é um processo contínuo.** Todo dia construímos um pouco mais. É a nossa busca didático-pedagógica para encontrar as melhores formas de ensinar nossos/os estudantes, com suas características, ou seja, de lidar com a diversidade dos sujeitos e com as diferenças individuais.

06 **Processos educacionais e aulas inclusivas** só acontecerão se nós professores e professoras nos tornarmos inclusivos, de fato, em nossas práticas pedagógicas. Vamos ampliar essa possibilidade!

07

Todas as nossas estratégias e metodologias de ensino devem ser planejadas e pensadas para promover a participação da/o estudante em atos de linguagem oral e escrita: a/o professora/or deve fazer debates, perguntar diretamente à/ao estudante sua compreensão e/ou percepção sobre o assunto estudado e realizar as mesmas atividades propostas em sala para todas/os as/os demais estudantes. Aprendemos mais quando estamos motivadas/os! A motivação é um mecanismo que interfere e está envolvido na aprendizagem. A motivação depende e pode ser acionada por aspectos externos e do ambiente.

08

Ter acesso à equipe de outros profissionais (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, médico etc.) que, porventura, atendam à/o estudante na rede de saúde. Porém, não confunda: não é porque um estudante tem deficiência que precisa desses profissionais. No caso de haver esse atendimento, faz-se importante estabelecer essa cooperação e troca de conhecimentos.

09

Dialogar com os pares que convivem e trabalham também com a/o estudante, os cuidadores; a escola deve incentivar a participação dos pais e se beneficiar também de seus conhecimentos e saberes sobre essa/e estudante.

10

Quanto ao AEE: as/os estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum devem receber o AEE, complementar e/ou suplementar, e deve ocorrer, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) dentro da própria escola.

11

Você precisa conhecer sua/seu estudante: avaliações pedagógicas iniciais (sondagem) dirigidas por um roteiro que você mesmo, professor/a, elabore podem ajudar a estabelecer as metas, objetivos e prioridades. Isso é necessário para todas/os as/os estudantes de sua sala de aula. É importante que seja logo no início do ano letivo. Guie-se por ela e avalie o processo a partir desses indicadores: O que e em que avançou e quais as conquistas? O que sabia inicialmente? E, agora, em que você mais investiu?

12

Planejamento: “da improvisação à sistematização da prática pedagógica”. Isso implica em considerar a/o estudante na prática pedagógica que vai realizar. É inadmissível se uma escola tem uma/um estudante cega/o que não tenha adquirido objetos específicos para atender às suas necessidades: O que precisaremos, por exemplo, para as aulas de Educação Física ou práticas esportivas ou para Matemática? Ou ainda: uma/um estudante não pode passar o ano todo sem entrar na sala de aula e as/os professores da escola permanecerem ministrando suas aulas sem que isso pareça um problema. Uma/um estudante não pode ficar em uma sala de aula sem nada fazer. Enfim, tudo isso deve ser tematizado e problematizado. Estratégias de solução devem ser “testadas” e avaliadas as mudanças.

13

A mediação pedagógica: essa é uma das questões mais importantes para a inclusão e para a aprendizagem das/os estudantes. Essa ação pedagógica requer diferentes níveis de intervenção. Devemos sempre pensar sobre nossa mediação e fazermos ajustes e melhorar continuamente nossas intervenções.

14 **Alunas/os com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação** conseguem aprender mais e melhor em um ambiente com uma rotina bem definida, estruturada e organizada, em que elas/es saibam quais os objetivos e o que vai ocorrer naquele espaço ou tempo de aula e com metas estabelecidas e conhecidas. Isso é importante para todos os sujeitos em processo de aprendizagem.

15 **As mães, os pais ou responsáveis são parceiros em potenciais** e conhecem bem suas/seus filhas/os, suas informações são valiosas e podem embasar as conduções pedagógicas a serem realizadas; também devem ser informadas/os, com periodicidade, sobre as conquistas e os avanços escolares; também devem ser dados às mães, aos pais e responsáveis suportes para o acompanhamento e desenvolvimento de habilidades e organização das tarefas etc.

16 **Alunas/os com DI**, mas não somente eles, também algumas/uns estudantes autistas ou mesmo sem deficiência, podem se beneficiar ou precisar de metodologias mais concretas, que possam usar de manipulação e experimentações como uso de recursos de material concreto, audiovisuais e de experiências práticas, vivências lúdicas e com jogos.

17 **Desenvolver um ensino contextualizado**, mostrando os elos entre os conteúdos estudados; (re)lembre sempre a função social daquele conhecimento que você está ensinando, faça *links* relacionando os novos conhecimentos e aqueles já estudados e ensinados por você, mostre como eles aparecem na sociedade.

18 **A oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva** deve ser proposta/viabilizada de forma a ampliar habilidades funcionais, a promoção de sua autonomia e participação nas aulas e nas interações. Se a escola tem uma/um estudante com surdez ou cega/o deve se reunir para estudar e planejar ações e encaminhamentos, tomadas de decisões e solicitações às equipes de secretarias para suas competências específicas, mas também quais iniciativas internas à própria escola e sala de aula devem ser tomadas.

19 **Nenhuma forma de bullying, violência, discriminação, exposição ou humilhação** dos sujeitos pode ser tolerada, nem por parte de colegas da sala nem protagonizadas por nós mesmos, como situações do tipo: “Eita, meu filho você não tomou seu Gardenal hoje?!” ou “Ele é retardado, ele não aprende não!”

20 **Organização de um sistema de registro individual de desempenho e comportamento** que vise a retratar o desenvolvimento de cada aluna/o e de sua turma: relatório e portfólios com as produções para registros do processo de aprendizagem são procedimentos importantes!

21 **Se você tem uma/um estudante cega/o**, deve lembrar-se que precisa descrever os slides de aula, as tarefas escritas no quadro, gravuras, fotos e ilustrações. Isso é um princípio básico. Deve ter atenção ao indicar ou passar filmes. (Você já ouviu falar em audiodescrição?¹⁷)

17. Indicação: leia o artigo “Áudio-descrição: arte-imagem traduzida em palavras para a garantia da inclusão cultural das pessoas com deficiência visual”, de Francisca Geny Lustosa. Disponível em <http://www.proinclusão.ufc.br/biblioteca/livros>.

22

Invista e aprimore as funções cognitivas de suas/seus estudantes, pois, no caso da DI, esses sujeitos apresentarão fragilidades nas dimensões da motivação, da atenção, da memória, da transferência de conhecimentos de um contexto aprendido a outros, de síntese/generalização e metacognição.

23

Incentive algumas estratégias para elas/es, ensine-as/os e lembre-as/os de utilizá-las, tais como: visualizar, perscrutar com atenção, anotar, perguntar, pesquisar.

24

A tutoria entre pares ou aluna/o-colaboradora/or é uma estratégia didática interessante. Basta escolher uma/um colega de turma capaz de tutorar e não fazer pela/o outra/o. Sugere-se a troca periódica dessa/e colega-colaboradora/or e deve também ser combinado com ele/ela para que não comprometa a autonomia e a autoestima do tutorado.

25

Discursos de que a inclusão não é possível pela necessidade de assistência individual que as/os estudantes com deficiência demandam não se justifica. A assistência individual da/o professora/or na sala de aula é algo muito importante e que destinamos a todas/os as/os estudantes que precisam. Fazemos isso constantemente!

26

Os termos adequação curricular e flexibilização curricular não se ligam a práticas inclusivas. Adaptação curricular é discriminação e exclusão! Essa noção e suas respectivas práticas vêm do tempo da Política da Integração, em que era a pessoa que deveria se adaptar e adequar à escola ou, baseado no fato de não termos credibilidade na capacidade dos sujeitos, passa-se a minimizar as questões das atividades e do currículo, diferenciando-os para esses estudantes. Um equívoco pedagógico!

27

É primordial o contato entre professora/or e aluna/o.

Levantamento das dificuldades e necessidades para que se defina qual a melhor metodologia de trabalho, quais aspectos promovem mais sua participação, autonomia, socialização e interação verbal e social.

28

Não superproteger a/o estudante com deficiência ou ignorá-lo na ação pedagógica e nas atividades escolares.

29

Mudanças pedagógicas e nas metodologias de ensino são bem-vindas e devem acontecer para qualificar o ensino e beneficiar a todos! Eu só posso e devo diferenciar POSITIVAMENTE e não

NEGATIVAMENTE. É preciso entender que discriminação é crime! Em termos de práticas pedagógicas eu não devo diferenciar e sim DIVERSIFICAR. Nossas práticas pedagógicas devem ser diversificadas!

Tenha a/o estudante como centro do ensino e da aprendizagem:

30

olhe para ela/e bem lucidamente com base na realidade que se apresenta e **NÃO COLOCANDO A DEFICIÊNCIA EM PRIMEIRO PLANO**, identifique suas capacidades sociais e habilidades, identifique seus aspectos positivos e seus talentos e centros de interesse.

31

A perspectiva da inclusão deve estar contemplada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nos documentos curriculares da

escola, apresentando as mudanças procedidas para atender à diversidade, identificando as estratégias de quais a equipe de profissionais da escola se incumbirá para favorecer a aprendizagem a todas/os.

32

O direito ao AEE: se uma escola tem um quantitativo significativo de estudantes com deficiência, é preciso ter uma SRM e um profissional da educação especial na escola comum, dentro da própria escola. A lei estabelece que o estudante com deficiência deve assistir às aulas na classe comum e, no contraturno, receber o AEE, preferencialmente, na escola.

33

O mais importante para inclusão em educação é “quebrar” barreiras atitudinais, comunicacionais, metodológicas e arquitetônicas.

Nas práticas pedagógicas e nas escolas, alguns procedimentos e ações são importantes, destacamos algumas como ilustração:

→ **estudantes cegos/os e/ou com baixa visão:** o uso de descrição de imagens e de audiodescrição, manuais/livros/textos em PDF acessíveis, sinalização em Braille, elaboração de mapas e maquetes táteis, piso tátil e disponibilização de lupas para ampliação para os alunos com baixa visão, uso de tecnologias assistivas e recursos computacionais, materiais de escrita Braille, melhor posicionamento das/os estudantes em sala quanto à iluminação e propagação do som, acomodações e ajustes no ambiente educacional e tecnologias e aplicativos acessíveis etc; Para saber mais:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>

34

→ **estudantes surdas/os:** presença de intérprete de libras; pode-se usar, em situações pontuais, aplicativos de interpretação, materiais com imagens significativas, melhor posicionamento das/os estudantes em sala, acomodações e ajustes no ambiente educacional e tecnologias e aplicativos acessíveis;

→ **estudantes com dificuldades de compreensão de informações mais abstratas e de verbalização:** uso de material rico em imagens e pranchas de comunicação alternativa (CAA) quando da ausência de linguagem ou interação oral.

→ **estudantes com deficiência física:** indispensável identificação e eliminação de barreiras arquitetônicas de todos os ambientes da escola, e não somente da sala de aula, guias, elevadores, rampas e salas de aula acessíveis, Tecnologias Assistivas e adaptações de materiais escolares.

Considerações Finais

Os aspectos que discutimos nessa “conversa com professores/as” buscaram trazer para uma ação pedagógica a possibilidade de valorizar a sala de aula como espaço legítimo e potencial de práticas orientadas para a inclusão.

A experiência como educadora, formadora de professores e pesquisadora nos mostra também que o acolhimento e a aceitação do outro são aspectos mobilizadores de mudança e que temos no processo inclusivo uma fonte de mobilização de necessidades e de oportunidades de melhoria da escola, com origem na sua reorganização para melhor atender também aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação e todos/todas que por algum motivo venham a ter “necessidades específicas”.

Por fim, sabemos que são apenas “pistas” em que elaboramos indicações breves sobre caminhos possíveis para romper e transformar a organização do trabalho pedagógico que busca uma educação humanizada e humanizante, alicerçada no respeito e na valorização de todos.

É preciso assumir que o paradigma da educação inclusiva é plenamente possível desde que nos mova como educadores e educadoras comprometidos com o mundo justo, em consonância, e que materialize o legado da Pedagogia de Paulo Freire à sociedade atual, como saldo à dívida histórica que temos com a constituição da sociedade e da escola que queremos para o futuro da humanidade.

APÊNDICE 1

INDICADORES PARA O PLANEJAMENTO DE AULAS DE ATENDIMENTO À DIVERSIDADE¹⁸

I Objetivos e conteúdos programáticos

| DESCRIÇÃO |
|---|
| Áreas curriculares |
| Objetivos de aprendizagem |
| Conteúdos (i. Factuais; ii. Conceituais; iii. Procedimentais; iv. Atitudinais) |

II Articulação dos conteúdos da aula com aprendizagens anteriores

| | | |
|---|---|---|
| Qual a relação com os conteúdos aprendidos anteriormente? | Como possibilitar às/aos estudantes levantarem hipóteses iniciais sobre o conteúdo apresentado como “novo”? | Como suscitar a atenção e motivar as/os estudantes? |
|---|---|---|

III Diversificação de estratégias de ensino (aula expositiva, demonstração, trabalhos práticos, debate entre alunos, mobilização de diferentes aspectos sensoriais dos/das estudantes)

| | | |
|---------------------------------------|--|---|
| Situações de aprendizagem cooperativa | Abordagem dos conteúdos por situações-problemas e/ou por meio de pesquisa e descoberta | Diversificação de atividades e recursos em função dos distintos níveis conceituais das/dos estudantes |
|---------------------------------------|--|---|

18. Instrumental elaborado pelas pesquisadoras Francisca Geny Lustosa (UFC) e Disneylandia Maria Ribeiro (UERJ), 2020. No caso de utilização da totalidade ou partes desse material citar autoria e fonte.

IV Atividades a serem realizadas

| | | | |
|---------------------------------|-------------------|---|--|
| Vivências de situações práticas | Apresentação oral | Trabalho de projeto | Pesquisa e busca de informações em fontes diversas |
| MODALIDADES DE TRABALHO | | | |
| Individual | Em grupo | Tutoria entre pares (designação de uma/um colega) | |

V Recursos de ensino e aprendizagem

| | | | |
|---|---|---|--|
| Materiais e recursos facilitadores da motivação e envolvimento das/dos estudantes | Materiais e recursos facilitadores da compreensão dos conteúdos | Materiais e recursos facilitadores da participação ativa das/dos estudantes | Previsão de elaboração de Tecnologia Assistiva ou de Material de CAA |
|---|---|---|--|

VI Avaliação e Registro das aprendizagens

| | | | |
|--|---|--|--|
| A/O(s) estudantes ampliaram suas hipóteses e conhecimentos iniciais? | Demonstraram compreensão sobre o que foi solicitado na(s) atividade(s)? | Os objetivos de aprendizagem foram alcançados? | A/O(s) estudantes expressaram suas compreensões por meio de linguagem escrita, oral, Libras, Braille, língua gestual, outra? |
| Critérios a considerar: | | | |
| Para a turma | | Para estudante(s) específico(s) | |

APÊNDICE 2

ESCALA DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA

| | | | |
|--------------|----------------|----------------|---------------------|
| Professor/a: | Nível escolar: | Pesquisador/a: | Data de observação: |
|--------------|----------------|----------------|---------------------|

A escala original elaborada foi fundamentada nas pesquisas de Perrenoud (2000), pautadas nos referenciais de competências para ensinar e nas ideias da pedagogia diferenciada (2000) e ainda em uma ampla pesquisa realizada em diversos instrumentos, que igualmente tratavam das práticas de ensino em contexto de educação escolar ou de educação inclusiva (WANG, 1992; VALGHN, 1999; DERTHEIM; LEYSER, 2002; CARDONA, 2002; DANIELS). Tal instrumento se apresenta sob a forma de uma escala de enunciados organizada em quatro dimensões originadas da seleção das dez competências assinaladas por Perrenoud (2000) para ensinar. Das competências destacadas anteriormente, os autores da escala canadense elegem quatro destas que com maior propriedade atendem ao ensino em contexto de inclusão: organizar e incentivar situações de aprendizagem, gerir a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação e implicar os alunos em suas aprendizagens.

**Este questionário foi elaborado com a ajuda do instrumento de análise da prática pedagógica de Chislaine Bérubé e de Ginette Tremblay, do instrumento de análise Battery for Adaptive Instruction de Margaret C. Wang, assim como das obras de Philippe Perrenoud, Dix nouvelles compétences pour enseigner.

Orientações a serem lidas antes de responder a escala

Definição de diferenciação do ensino é o conjunto dos ajustamentos de ensino e da gestão de sala de aula cujo objetivo é respeitar as diferenças individuais e favorecer o êxito de cada um dos alunos em suas aprendizagens (PERRENOUD, 1992).

O **ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS NA SALA DE AULA** requer formas diversificadas de intervenção. É uma questão do currículo que leva em conta os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, que utiliza uma forma diversificada de avaliação e que aproveita as competências do grupo da sala de aula e de cada um dos membros que a integram. Implica numa gestão flexível das regras de vida na sala de aula (POULIN, 2002). Considerando que, segundo Poulin (2004), o ensino e a atenção às diferenças implica:

CARACTERÍSTICAS DO ALUNO

- Respeito pelo estilo de aprendizado;
- Respeito pelo ritmo do aprendizado;
- Respeito pelo nível do desenvolvimento intelectual;
- Respeito pelas características do funcionamento cognitivo;
- Respeito pelo desenvolvimento afetivo-social.

CARACTERÍSTICAS DO ATO PEDAGÓGICO

- Ser fundamentado/baseado em uma diversidade dos modos de intervenção (ensino e gestão da sala de aula);
- Gerenciar a programação tendo em conta, em simultâneo, os diferentes níveis de aprendizado;
- Favorecer a responsabilização pelo próprio aluno de seus aprendizados;
- Colocar desafios à medida de cada aluno. Diversidade de modos de avaliação do aprendizado (somativo, como em fim de ciclo, por exemplo, , e formativa, em contexto natural);
- Respeitar a individualidade e a utilização das forças do grupo;
- Gerir com sensatez e suavidade as regras de convivência, nomeadamente em tudo o que diz respeito à disciplina.

CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR

- Sensatez/firmeza;
- Capacidade de favorecer que o aluno assuma responsabilidades e autonomia;
- Capacidade de dialogar com os outros intervenientes da escola e com os pais.

Escala

Ausente significa que (a) o comportamento ou a atitude não se manifesta ou ainda (b) o dispositivo (meios empregados) não está presente quando deveria estar.

Pouco significa que (a) o comportamento ou a atitude se manifesta raramente (ou se manifesta de forma inadequada) quando convém que esteja presente ou ainda (b) o dispositivo (meios empregados) se apresenta de forma inadequada ou incompleta.

Parcialmente significa que (a) o comportamento ou a atitude se manifesta com uma frequência irregular (ou de forma parcialmente adequada) quando convém que esteja presente ou ainda (b) o dispositivo (meios empregados) se apresenta de forma parcialmente adequada ou parcialmente incompleta.

Presente significa que (a) o comportamento ou a atitude se manifesta sempre (ou quase sempre) quando convém que esteja presente ou ainda (b) o dispositivo (meios empregados) se apresenta de forma adequada ou completa.

| A | ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|----------|---|----------------|--------------|---------------------|-----------------|
| | <p>1. O/A professor/a utiliza diferentes instrumentos didáticos para ensinar uma matéria. (O)¹⁹ (a)²⁰</p> <p>2: Variedade dos métodos de ensino</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>2. O/A professor/a modifica uma atividade ou seu conteúdo segundo os interesses ou as necessidades dos/as alunos/as. (O) (a)</p> <p>4: Centro de interesses e iniciativas dos/as alunos/as</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>3. O/A professor/a interage com os/as alunos/as a partir de diferentes conteúdos e situações de aprendizagem em um movimento contínuo. (O) (a)</p> <p>2: Variedade dos métodos de ensino</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>4. As atividades se desenvolvem de diversas maneiras. (O) (a)</p> <p>3: Estilos e ritmo de aprendizagem</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>5. O/A professor/a estabelece cotidianamente um programa de atividades que visa a atender as necessidades individuais de seus/suas alunos/as. (O) (a).</p> <p>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>6. Os/As alunos/as sabem o momento em que devem realizar as tarefas planejadas. (O) (a)</p> <p>5: Gestão e organização da classe</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |

19. (O); Refere-se a enunciados avaliados pelo professor e pelos pesquisadores durante um dia de aula.

20. (a); Refere-se a comportamentos ou atitudes do professor.

| ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|--|----------------|--------------|---------------------|-----------------|
| <p>7. O/A professor/a oferece a possibilidade do/a aluno/a planejar o momento de desenvolver suas atividades. (O) (a)</p> <p>4: Centro de interesses e iniciativas dos/as alunos/as</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <p>8. As atividades de aprendizagem que envolvem mais de um/a aluno/a permitem a participação de alunos/as de diferentes níveis de aprendizagem. (O) (a)</p> <p>3: Estilos e ritmo de aprendizagem</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <p>9. O/A professor/a procede de tal maneira que os erros, assim como os obstáculos cognitivos, sejam percebidos como elementos favoráveis às aprendizagens. (O) (a)</p> <p>8: Avaliação das aprendizagens</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <p>10. O/A professor/a estabelece com o aluno a seqüência de aprendizagem após a avaliação de suas produções. (O) (a)</p> <p>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <p>11. O/A professor/a utiliza formas de questionamento que permitem enfatizar as concepções e representações dos/as alunos/as. (O) (a)</p> <p>7: Interação entre professor e alunos/as</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |

| ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|--|----------------|--------------|---------------------|-----------------|
| 12. O professor diversifica seus métodos de ensino. (O) (a) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.1. Aula expositiva (O) (a) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.2. Demonstração (O) (a) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.3. Trabalhos práticos (O) (a) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.4. Debate (entre os/as alunos/as) (O) (a) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.5. Mobiliza os diferentes aspectos sensoriais da criança (O) (a) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.6. Monitoramento pelos colegas (O) (a) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.7. Aprendizagem cooperativa (O) (a) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.8. Aprendizagem por projetos (O) (a) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.9. Descoberta (O) (a) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.10. Situações problemas (O) (a) 2: Variedade dos métodos de ensino | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Uma atividade que procede dos interesses dos alunos é encorajada mesmo quando não faz parte do programa escolar. (O) (a) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |

| ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|---|----------------|--------------|---------------------|-----------------|
| <p>14. O/A professor/a elabora, em colaboração com os/as alunos/as, situações de aprendizagem a partir de acontecimentos que despertem seus interesses. (O) (a)</p> <p>7: Interação entre professor/a e alunos/as</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <p>15. Os/As alunos/as trabalham em cooperação sob a supervisão do/a professor/a. (O) (a)</p> <p>6: Interação entre os/as alunos/as</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| <p>16. O/A professor/a trabalha em cooperação com colegas da mesma série no planejamento e na elaboração das atividades. (O) (a)</p> <p>9: Coordenação e colaboração entre os professores</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |

| B | GERIR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|----------|---|----------------|--------------|---------------------|-----------------|
| | <p>O/A professor/a leva em conta o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos no planeamento e na efetivação das situações de aprendizagem. (O) (a)</p> <p>1: Planeamento das atividades de aprendizagem</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>2. O/A professor/a observa o/a aluno/a e o questiona acerca do procedimento de sua aprendizagem. (O) (a)</p> <p>8: Avaliação das aprendizagens</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>3. O/A professor/a se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem ou de resolução de problemas. (O) (a)</p> <p>8: Avaliação das aprendizagens</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>4. O/A professor/a tenta compreender porque o/a aluno/a apresenta dificuldades de aprendizagem e tenta encontrar meios de ultrapassá-las. (O) (a)</p> <p>8: Avaliação das aprendizagens</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>5. O/A professor/a se interessa pelo procedimento de aprendizagem de cada aluno/a, ele/a se apresenta como um recurso disponível. (O) (a)</p> <p>7: Interação entre professor/a e alunos</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>6. O/A professor/a é capaz de avaliar a evolução de cada aluno/a. (O) (a)</p> <p>8: Avaliação das aprendizagens</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>7. A complexidade das tarefas muda de um/a aluno/a para outro/a no âmbito de um mesmo domínio de aprendizagem. (O) (a)</p> <p>3: Estilos e ritmo de aprendizagem</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |

| GERIR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|---|---------|-------|--------------|----------|
| 8. Nas atividades de aprendizagem individual, a programação proposta à/ao aluna/o é estabelecida em função dos seus resultados. (O) (a) 1: Planejamento das atividades de aprendizagem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. O/A professor/a organiza simultaneamente várias formas de agrupamentos. (O) (a) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. As atividades de aprendizagem são organizadas reunindo pequenos grupos de alunos a fim de atender às necessidades de certos alunos. (O) (a) 1: Planejamento das atividades de aprendizagem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. No caso de trabalho em equipe, o/a professor/a cria condições de aprendizagem que favorecem uma participação ativa de cada um dos membros da equipe. (O) (a) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. O/A professor/a circula por diferentes setores da sala onde trabalham os alunos. (O) (a) 7: Interação entre professor/a e alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. A avaliação formativa orienta o/a professor/a na sua prática pedagógica e na gestão da sala. (O) (a) 8: Avaliação das aprendizagens | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Os progressos dos alunos nas diferentes atividades de aprendizagem são registrados nos instrumentos previstos para isto. (O) (b) ²¹ 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |

21. (b) Refere-se a dispositivos ou meios utilizados pelo professor

| GERIR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|--|---------|-------|--------------|----------|
| 15. O relatório de aprendizagem é acessível e representativo da evolução do/a aluno/a no desenvolvimento de suas competências. (O) (b) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. O/A professor/a assegura que o relatório de aprendizagem expressa a aplicação pelo/a aluno/a de suas competências nos diferentes contextos, sobretudo na vida cotidiana. (O) (b) 8: Avaliação das aprendizagens | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. O/A professor/a propõe situações de aprendizagem oferecendo desafios que incitam cada aluno/a a progredir, solicitando-o/a em sua zona de desenvolvimento proximal. (a) 2: Variedade dos métodos de ensino | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. O/A professor/a avalia as produções levando em conta as características do/a aluno/a, assim como as condições de efetivação do trabalho. (a) 8: Avaliação das aprendizagens | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. O/A professor/a estimula os alunos a se implicarem ativamente em um processo de autoavaliação de suas aprendizagens. (a) 4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. O/A professor/a estimula os alunos a cooperarem na avaliação de seus resultados realizados pelos diferentes grupos. (a) 6: Interação entre os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. O/A professor/a elabora, em cooperação com colegas da mesma série, meios e instrumentos que possam ajudar na progressão das aprendizagens. (a) 9: Coordenação e colaboração entre os professores | 1 | 2 | 3 | 4 |

| C | CONCEBER E FAZER EVOLUIR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|----------|--|----------------|--------------|---------------------|-----------------|
| | 1. O/A professor/a modifica a organização da sala de aula em função das situações de aprendizagem e das necessidades dos alunos ²² . (a) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. Há espaços reservados para o trabalho individual, para trabalho em pequenos grupos e outros para grandes grupos. (O) (b) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. Na sala de aula, várias atividades (2 ou mais) se desenvolvem simultaneamente. (O) (a) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 4. Os alunos se ajudam em suas atividades. (O) (a) 6: Interação entre os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5. Os alunos circulam livremente na sala de aula com a finalidade de aprendizagem. (O) (a) 4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 6. O material escolar é diversificado (manual, texto, ficha, livros de atividades etc.). (O) (b) 2: Variedade dos métodos de ensino | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 7. O material é facilmente acessível. (O) (b) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 8. As produções dos alunos são diversificadas. (O) (a) 2: Variedade dos métodos de ensino | 1 | 2 | 3 | 4 |

22. (b) Refere-se a dispositivos ou meios utilizados pelo professor

| CONCEBER E FAZER EVOLUIR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|--|----------------|--------------|---------------------|-----------------|
| 9. As produções do/a aluno/a são postas à disposição dos demais. (O) (b) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Ao longo do dia há tempo reservado para o trabalho individual em pequenos grupos e em grandes grupos. (O) (a) (O) (a) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Os espaços destinados às atividades de aprendizagem são organizados. (O) (b) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Cada um dos espaços destinados às atividades de aprendizagem é identificado por um cartaz. (O) (b) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. O material dedicado ao trabalho individual assim como ao trabalho em pequenos grupos é classificado de maneira sistemática. (O) (b) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. O professor utiliza a interação entre os alunos como elemento de aprendizagem deles. (O) (a) 6: Interação entre os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Durante o dia, há períodos previstos para que cada um dos alunos avalie seu procedimento de aprendizagem. (O) (a) 8: Avaliação das aprendizagens | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. O/A professor/a encoraja a interação entre os alunos nas situações de aprendizagem. (O) (a) 6: Interação entre os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |

| CONCEBER E FAZER EVOLUIR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|---|----------------|--------------|---------------------|-----------------|
| 17. O/A professor/a coloca em ação múltiplos dispositivos de gestão da sala de aula. (O) (b) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. O/A professor assegura uma regulação ativa (remediação, apoio) ou proativa (micro-orientação em torno de diferentes tarefas e grupos) e regulações interativas em situações de aprendizagem. (a) 7: Interação entre professor/a e alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. O/A professor/a trabalha em dados momentos a partir de agrupamentos de necessidades e, em outros momentos, de agrupamentos de projeto. (a) 2: Variedade dos métodos de ensino | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. O/A professor/a favorece a emergência de conflitos sociocognitivos entre os alunos e apoia o encaminhamento destes a fim de que tentem resolver estes conflitos de modo sociocognitivo e não estritamente relacional. (O) (a) 6: Interação entre os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. O/A professor/a elabora atividades com diferentes níveis de complexidade, de modo que todos os alunos possam participar. (a) 1: Planejamento das atividades de aprendizagem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. As atividades são realizadas de forma que possibilitem a cada aluno expressar sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem. (o) (a) (O) (a) 3: Estilos e ritmo de aprendizagem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. O/A professor/a elabora em cooperação com os colegas da mesma série dispositivos de diferenciação. (a) 9: Coordenação e colaboração entre os professores | 1 | 2 | 3 | 4 |

| D | IMPLICAR OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM E EM SEU TRABALHO | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|----------|--|----------------|--------------|---------------------|-----------------|
| | <p>1. Os alunos manipulam o material, por si mesmos. (O) (a)</p> <p>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>2. O/A aluno/a utiliza de maneira inovadora o material em função do seus centros de interesse. (a)</p> <p>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>3. O/A professor/a encoraja a implicação do/a aluno/a no planejamento e na realização de atividades de aprendizagem (plano de trabalho, organização, horário, conteúdo etc.). (a)</p> <p>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>4. As tarefas não são sempre corrigidas pelo/a professor/a. (a)</p> <p>8: Avaliação das aprendizagens</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>5. O/A professor/a ajuda frequentemente cada um de seus alunos a se autoavaliarem depois de uma atividade de aprendizagem. (a)</p> <p>8: Avaliação das aprendizagens</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>6. Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o encaminhamento de aprendizagem. (a)</p> <p>8: Avaliação das aprendizagens</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | <p>7. Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o funcionamento da sala de aula. (a)</p> <p>5: Gestão e organização da classe</p> | 1 | 2 | 3 | 4 |

| IMPLICAR OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM E EM SEU TRABALHO | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|--|---------|-------|--------------|----------|
| 8. O/A aluno/a, sem consultar o/a professor/a, dispõe das informações necessárias sobre o material que ele/ela deve utilizar para realizar as tarefas. (O) (b) 4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Os alunos sabem das consequências de não respeitar um planejamento. (a) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. O/A professor/a discute com os alunos seus planos de trabalho ou seus projetos. (a) 7: Interação entre professor/a e alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. O/A professor/a explica claramente suas expectativas aos alunos. (O) (a) 7: Interação entre professor/a e alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Cada aluno/a sabe como utilizar sua programação individual. (O) (b) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Os alunos sabem quantas atividades têm de efetuar ao longo do dia. (O) (a) 5: Gestão e organização da classe | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Os alunos colaboram com o/a professor/a na elaboração de sua programação. (a) 1: Planejamento das atividades de aprendizagem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. O/A professor/a reforça no/a aluno/a seu desejo de explorar e aprofundar questões de interesse pessoal. (a) 7: Interação entre professora e alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |

| IMPLICAR OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM E EM SEU TRABALHO | Ausente | Pouco | Parcialmente | Presente |
|--|---------|-------|--------------|----------|
| 16. As situações de aprendizagem propostas favorecem a transferência de competência em diversos contextos. (O) (a) 1: Planejamento das atividades de aprendizagem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. O/A professor/a oferece diferentes opções de atividades. (O) (a) 2: Variedade dos métodos de ensino | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. O/A professor/a encoraja o/a aluno/a a fazer projetos. (a) 4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Existem momentos nos quais são avaliados a compreensão e o sentido que os alunos atribuem às atividades programadas. (O) (a) 8: Avaliação das aprendizagens | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. O/A professor/a encoraja as diferentes possibilidades de expressão dos alunos durante a apresentação dos trabalhos. (O) (a) 3: Estilos e ritmo de aprendizagem | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. O/A professor/a encoraja a cooperação entre os alunos durante a realização dos trabalhos. (O) (a) 6: Interação entre os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. O/A professor/a participa de projetos pedagógicos que implicam na colaboração entre alunos de diferentes classes. (a) 9: Coordenação e colaboração entre os professores | 1 | 2 | 3 | 4 |

ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

1. Será que uma atividade surgida do interesse dos alunos é encorajada, mesmo se ela não faz parte do programa escolar?
2. Após a avaliação das produções, o que é que você estabelece com o aluno na continuidade do encaminhamento de aprendizagem?
3. Será que você constrói suas situações de aprendizagem a partir de ocasiões, dos interesses dos alunos ou aproveitando-se de eventos?

GERIR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS

1. Será que você propõe situações que oferecem desafios que encorajam cada aluno/a a progredir, solicitando-o/a sua zona de desenvolvimento proximal?
2. Será que você leva em conta as características do/a aluno/a e as condições de efetivação do trabalho quando está avaliando as produções?

CONCEBER E DESENVOLVER DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO

1. Será que há tempo reservado para o trabalho individual, o trabalho em pequenos ou grandes grupos ao longo do dia?

IMPLICAR OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM E SEU TRABALHO

1. Será que seus alunos continuam a trabalhar mesmo quando eles estão esperando ajuda da sua parte?
2. Existem encontros (conselho de classe, outros) nos quais é possível gerir abertamente a distância entre o programa e o sentido que os alunos dão ao seu trabalho?

PARA SABER MAIS...

Leia:

BAPTISTA, M. I. S. Convivendo com as diferenças. In: PUPO, D. T.; MELO, A. M.; FERRÉS, S. P.(organizadoras). **Acessibilidade discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas, SP: UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes. (2008) p. 24-29.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde / Escola de Gente – Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004. 78 p.; 20 cm. Disponível em: http://www.escoladegente.org.br/_old/_recursos/_documentos/mml3/mml3.pdf

EPRI, Carlo. **Viajantes inesperados**: notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência. 1a ed. Campinas, SP: Saberes, 2012. 182 pp.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. PDF 7a. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 7a. edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 95 p. (Coleção Cotidiano Escolar);

_____. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. David Rodrigues (organizador) Summus Editorial, São Paulo (2006).

_____. **Igualdade e diferenças na escola**: como andar no fio da navalha. (ARTIGO), 2006.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad:** orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 1ª ed. Madrid: Cinca, 2008. 523 pp. Disponível em: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf> (em espanhol)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do Centro de Estudos Sociais, Coimbra, n. 135, jan. 1999.

Assista:

COISAS DE PÁSSAROS, da by Pixar (Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=b-2b2JKp-0k>>

O curta-metragem “Coisas de Pássaros” (For the Bird), dirigido e escrito por Ralph Eggleston e produzido por John Lasseter e Karen Dufilho, é um divertidíssimo curta que retrata um grupo de pássaros que estão sobre um fio de eletricidade e incomodados com a presença de um dos pássaros, de aparência “diferente”. O coletivo o rejeita, mas o que ele quer é apenas fazer amizade e se juntar a eles.

DIFERENTE MAS IGUAL

(disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=zs81F3msBnQ>>)

Curta finalista do I Festival Claro Curtas/2008 que tematizou de forma muito interessante a “Diversidade e a Inclusão”. Com roteiro de Simone Alessandra, direção de Alex Moletta, arte de Sérgio Pires e trilha sonora de Fernando Sardo.

UM OUTRO OLHAR - DIVERSIDADE E INCLUSÃO

(disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=hzM4hgYylsU>>)

Curta produzido por Eder Puchalski para o Concurso Cultural Claro Curtas - 2008. Co-produção: Duran Sodré. Desenhos: Felipe Koller. Trilha: Extraída do filme "A Constelação do Imperador".

MILLY E MOLLY DUBLADO - EPISÓDIO: ELISA

(disponível em

https://www.youtube.com/watch?v=K1oaFykWDeE&t=0s&list=PL224VtX5z2HR_yeshzZzJtAUz8aQCTtXd&index=15&app=desktop)

A animação mostra algumas situações que ocorrem em um contexto escolar com a chegada de uma coleguinha cega (Elisa). A presença de Elisa na sala de aula do sistema comum de ensino proporciona a todos aprendizados e exemplos de vida muito importantes. Cada episódio desta série apresenta uma mensagem clara sobre valores importantes como a honestidade, a persistência, a responsabilidade e a capacidade de perdoar. O episódio Elisa trata de respeito às diferenças, removendo o reconhecimento e a aceitação da diversidade.

ESTE É O PONTO. As diferenças contam

(disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vadGM3e-jTk&index=3&list=PLar8sInx7S-giLxbglaQRQynL04cJksZ2>)

A animação produzida pela UNICAMP/LEPED/LIS/LAB tematiza as diferenças e peculiaridades vividas no cotidiano por diversas pessoas a partir das cenas de um ponto de ônibus e da necessidade de acessibilidade em um desenho universal.

Quem manda é quem anda

(disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=X-3dqLBeNf0&index=7&list=PLar8sInx7S-giLxbglaQRQynL04cJksZ2>)

A animação conta a história de Miguel, um garoto que usa cadeira de rodas para se locomover – ele é um aluno novo de uma escola comum e encontra pouca amizade e muito preconceito no primeiro contato com seus colegas. Os diálogos fazem menção à luta pelo direito à Educação Inclusiva na escola comum.

Bibliografia:

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. São Paulo: LTC, 2006.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: o que é e como se faz. Edições Loyola, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL, Decreto Federal nº. **DECRETO No 99.710, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm.

BRASIL. **Resolução nº 02/2001**, de 11 de setembro de 2001, Conselho Nacional de Educação. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de Setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de Dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 02 de Dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
Acesso em 10 de mar. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 15 de dez. de 2017.

BRASIL. **Lei Federal 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, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 05 de out. de 2018.

BRASIL, **Decreto Federal nº. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 de jun. de 2015.

BRASIL, República Federativa. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 de fev. de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 10 de dez. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 10 de dez. de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução N° 4, de 2 de Outubro de 2009.** Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 10 de dez. de 2019.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: relações possíveis. **IX Anped Sul** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/780/645> Acesso em: 10 de dez. de 2020.

FIGUEIREDO, R. V. de. Interpreting writing of children with intellectual disabilities: a comparative study. **Educational Studies in Language and Literature**, vol. 7, n. 3, p. 63 – 79, 2007.

FIGUEIREDO, R. V. de, Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro:** psicanálise e educação. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Inclusão Escolar:** a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; COLLI, Fernando Anthero Galvão (Org.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte – pré-Escola terapêutica lugar de vida.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.17-27.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica:** contexto que nega e evidencia a diversidade. 2002. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. Fortaleza: UFC, 2009, 295 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, Francisca Geny. Circulação Mundial dos discursos éticos, legais e pedagógicos da educação Especial na perspectiva inclusiva. In: Maria Juraci Maia Cavalcante; et all (Org.). **História da Educação Comparada**: Missões, expedições, instituições e intercâmbios. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção Cotidiano Escolar).

ONU. **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra os portadores de deficiência** (1999). Disponível em: http://www.fd.uc.pt/igc/enciclopedia/documentos/instrumentosregionais/america/convencao_america_deficientes.pdf. > Acesso em: 10 de ago. de 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Tradução Oficial/Brasil. Secretaria Especial dos direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília: 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais**: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Recife: UFPE, 2016. 114 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

STAIMBACK. S.; STAIMBACK. W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre Editora: Artmed, 1999.

TOMASINI, M. E. A. **Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões.** In.: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998. p. 111-134.

UNESCO, **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** (1994) Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

UNESCO, **Declaração Mundial de Educação para Todos.** (1990). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

UNESCO, **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** (1994) Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 2020.

Posfácio:

O livro *Diálogos sobre Inclusão e Diversidade*, de Geny Lustosa, mapeia a trajetória histórica e social da educação inclusiva até os desdobramentos que direcionam para os avanços do processo educacional até hoje, com sua defesa ética, legal e normativa, apresentando-se como um instrumento de revisão das práticas pedagógicas, baseadas na ética da inclusão e no modelo social de abordagem às diferenças.

É a partir dessas concepções educacionais e sociais que o presente livro relaciona que o torna tão atual e necessário ao promover reflexões sobre como docentes e discentes podem conduzir suas relações sociais e afetivas no meio em que estão inseridos, a partir da construção de pontes que colabore para a transformação social e para o respeito às diferenças, fortalecendo a educação inclusiva e humanizada, em que a Educação Especial deixe de ser um sistema paralelo e passe a ser um sistema único para a escolarização dos sujeitos de forma universalizada.

Nosso olhar é tratar o tema da Diversidade e da Inclusão na política educacional de forma não violenta, construindo espaços de diálogo em que a escuta ativa esteja presente para que esses temas sejam tratados de maneira provocadora e humana, para que todos possam ver que esse convite ao diálogo com o diferente nos convida para desenvolvermos uma tecnologia social de convivência na qual todos nós colheremos os benefícios.



CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

