

A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

2

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

2

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliãni Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: política, economia, ciência e cultura 2 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-532-7
DOI 10.22533/at.ed.327200511

1. Educação. 2. Política. 3. Economia. 4. Ciência e Cultura. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecida como a mais eficiente medida para barrar o avanço do contágio, fizeram as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias que aproximassem estudantes e professores. E é nesse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os professores pesquisadores e os demais autores reúnem os seus escritos para a organização deste livro.

Como evidenciou Daniel Cara em uma fala a mesa “*Educação: desafios do nosso tempo*” no Congresso Virtual UFBA, em maio de 2020, o contexto pandêmico tem sido uma “tempestade perfeita” para alimentar uma crise que já existia. A baixa aprendizagem dos estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques a Educação, Ciências e Tecnologias, os diminutos recursos destinados, são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo ele, só escancara o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades.

Nesse ínterim, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, sobretudo aquelas que inter cruzam e implicam ao contexto educacional. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores brasileiros, como os compõe essa obra.

O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente, nos alerta para uma necessidade de criação de espaços de resistência. É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade, de uma forma geral, das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade.

Portanto, as discussões empreendidas neste volume 02 de “***A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura***”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, assim como também da prática docente, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam.

Este livro reúne um conjunto de textos, originados de autores de diferentes estados brasileiros e países, e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, ciências

e tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, política, economia, entre outros.

Os autores que constroem essa obra são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ASSISTENCIAIS

Silvana Lopes Mendonça Valentin

Solange Mendonça Lopes

Laura Jazmin Ledesma Martinez

DOI 10.22533/at.ed.3272005111

CAPÍTULO 2..... 18

INCLUSÃO DE DEFICIENTES NO ESTADO DE ALAGOAS: DIFICULDADES E AVANÇOS

Lucas Ferreira Costa

Carlos Roberto Lima Rodrigues

Marília Layse Alves da Costa

Amanda Lima Cunha

Karulyne Silva Dias

Heloísa Helena Figuerêdo Alves

Ivanna Dacal Veras

Mabel Alencar do Nascimento Rocha

Saskya Araújo Fonseca

Thiago José Matos Rocha

Jesse Marques da Silva Junior Pavão

Aldenir Feitosa dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.3272005112

CAPÍTULO 3..... 30

LITERATURA EM LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME DOURADOS-MS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Naura Rosa Pissini Battaglin Merey

Cristina Fátima Pires Ávila Santana

Claudia Marinho Carneiro Noda

Elis Regina dos Santos Viegas

DOI 10.22533/at.ed.3272005113

CAPÍTULO 4..... 40

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): A INTEGRAÇÃO E A INCLUSÃO NA APRENDIZAGEM

Eliza Terezinha Rupolo Woos

Celso Antonio Conte

DOI 10.22533/at.ed.3272005114

CAPÍTULO 5..... 56

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DOS EDUCANDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Marcília Maria Alves Chaves

Luana Frigulha Guisso

DOI 10.22533/at.ed.3272005115

CAPÍTULO 6..... 71

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE OS CONTEÚDOS ATITUDINAIS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Mirella Epifânio Mesquita

Maria de Jesus Campos de Souza Belém

DOI 10.22533/at.ed.3272005116

CAPÍTULO 7..... 85

USO PEDAGÓGICO DO SOROBAN: DISPOSITIVO MEDIADOR DOS PROCESSOS DE LETRAMENTO MATEMÁTICO DOS SUJEITOS CEGOS E VIDENTES

Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva

Jusceli Maria Oliveira de Carvalho Cardoso

Liz Leal Mota Capistrano

Lucimara Morgado Pereira Lima

Marta Martins Meireles

Nélia de Mattos Monteiro

Tháise Lisboa de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.3272005117

CAPÍTULO 8..... 98

UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO

Janaína Schell dos Santos

Carla Sant'Ana Oliveira

Carla Luciane Blum Vestena

DOI 10.22533/at.ed.3272005118

CAPÍTULO 9..... 116

ESTUDO SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL, TIPO I PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO PARANÁ

Rosemeri Ruppel Stadler

Mariangela Deliberalli

DOI 10.22533/at.ed.3272005119

CAPÍTULO 10..... 131

ENVELHECIMENTO E EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO IMPORTANTE ESPAÇO DE DISCUSSÃO E REFLEXÃO SOBRE A VELHICE

Nádia Marota Minó

Eleusy Natália Miguel

Anmaly Natália Miguel Monteiro Gilbert

DOI 10.22533/at.ed.32720051110

CAPÍTULO 11..... 139

A “INCLUSÃO” DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO

SUPERIOR

Ozair Dias da Costa
Irongina de Fátima Silva

DOI 10.22533/at.ed.32720051111

CAPÍTULO 12..... 153

EVOLUCIÓN DE LA OPINIÓN SOBRE LA CIENCIA EN EL COLEGIO DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Jesús David León Olarte
Beatriz Robredo Valgañón

DOI 10.22533/at.ed.32720051112

CAPÍTULO 13..... 165

BASES PARA ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS COM DEFASAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Dirce Charara Monteiro

DOI 10.22533/at.ed.32720051113

CAPÍTULO 14..... 175

INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS E ANSEIOS

Lucia Marcinek Kadlubitski

DOI 10.22533/at.ed.32720051114

CAPÍTULO 15..... 188

O CONHECIMENTO DE ADOLESCENTES SOBRE BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ivando Amancio da Silva Junior
Aline Mesquita Lemos
Antônia Cristina Jorge
Antônia Kelina da Silva Oliveira Azevedo
Dayana Alves da Costa
Eronildo de Andrade Braga
Leilson Lira de Lima
Lucimar Camelo Souza
Germana Maria Viana Cruz
Givanildo Carneiro Benício
Roberto Wagner Junior Freire de Freitas
Samuel Ramalho Torres Maia

DOI 10.22533/at.ed.32720051115

CAPÍTULO 16..... 200

INCLUSÃO ESCOLAR: RELATO DE UMA EXPERIENCIAÇÃO “DISCENTE ~ DOCENTE ~ APRENDENTE”

Anderson Rodrigues Ramos
Priscila Tamiasso-Martinhon
Angela Sanches Rocha
Célia Sousa

DOI 10.22533/at.ed.32720051116

CAPÍTULO 17.....211

O DESAFIO DA ESCOLA FRENTE ÀS DROGAS: CONTRIBUIÇÃO DO PADRE PAUL-EUGÈNE CHARBONNEAU

Jefferson Fellipe Jahnke

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

DOI 10.22533/at.ed.32720051117

CAPÍTULO 18..... 224

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A PSICOMOTRICIDADE: DESENVOLVENDO POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES NO CONVÍVIO COM AS DIFERENÇAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Rubens Venditti Júnior

Paulo César Cadima Júnior

Milton Vieira do Prado Júnior

Súsel Fernanda Lopes

DOI 10.22533/at.ed.32720051118

CAPÍTULO 19..... 255

INCLUSÃO DE DEFICIENTES NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Lucas Ferreira Costa

Carlos Roberto Lima Rodrigues

Marília Layse Alves da Costa

Amanda Lima Cunha

Karulyne Silva Dias

Heloísa Helena Figuerêdo Alves

Ivanna Dacal Veras

Mabel Alencar do Nascimento Rocha

Saskya Araújo Fonseca

Thiago José Matos Rocha

Jesse Marques da Silva Junior Pavão

Aldenir Feitosa dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.32720051119

CAPÍTULO 20..... 267

TRANSTORNO DEPRESSIVO E QUALIDADE DE VIDA EM ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Maria Lysete de Assis Bastos

Gian Carlos Rodrigues do Nascimento

Adriana Reis Todaro

Jorge Andres Garcia Suarez

Freddy Seleme Mundaka

Sara Roberta Cardoso da Silva Carvalho

Daniglayse Santos Vieira

Elizabeth Francisco dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.32720051120

CAPÍTULO 21	277
UTILIZAÇÃO DE MATERIAL LÚDICO NO ENSINO SOBRE A ANATOMIA DA GENITÁLIA FEMININA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Leonardo Alves da Silva Palacio	
Roselaine Terezinha Migotto Watanabe	
Rafaela Cabral Belini	
Camila Marins Mourão	
Renata Lopes da Silva	
Bruna Louveira Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.32720051121	
CAPÍTULO 22	280
INCLUSÃO LABORAL DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - CAMPUS ESTRUTURAL	
Priscila de Fátima Silva	
Paulo Coelho Dias	
Francisco de Assis Póvoas Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.32720051122	
CAPÍTULO 23	287
A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS	
Iana Crusoé Rebello Horta	
DOI 10.22533/at.ed.32720051123	
CAPÍTULO 24	300
A INCLUSÃO DO ALUNO NO ÂMBITO ESCOLAR POR MEIO DA LEGITIMAÇÃO DO DIA DA FAMÍLIA	
Carolina Ferreira Pereira	
Lara Ribeiro do Vale e Paula	
DOI 10.22533/at.ed.32720051124	
SOBRE O ORGANIZADOR	305
ÍNDICE REMISSIVO	306

CAPÍTULO 8

UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO

Data de aceite: 03/11/2020

Janaína Schell dos Santos

Secretaria Municipal de Educação de
Guarapuava – Paraná
Universidade Estadual do Centro Oeste
UNICENTRO

Carla Sant'Ana Oliveira

Doutoranda pela Universidade Federal do
Paraná-UFPR

Carla Luciane Blum Vestena

Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho-UNESP
Marília-SP

RESUMO: O presente estudo pretende contribuir para reflexões sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas da rede regular de ensino. Pretendemos chamar a atenção sobre a prática reflexiva com dois alunos inclusos, que frequentam a classe regular e não participam da sala de Recursos Multifuncional. Um com deficiência auditiva que faz uso de implante coclear e outro com autismo moderado. O objetivo do texto é tentar fazer um movimento pedagógico, relacionando alguns estudos com fatos históricos para tentar explicar o presente e responder algumas questões atuais sobre educação inclusiva. Consideramos, para que haja inclusão de fato, devemos, enquanto sociedade e profissionais da educação, levar em conta todos os aspectos de aprendizagem dos alunos, trazendo para eles, métodos e metodologias que lhe tragam autonomia, e não

simplesmente uma prática assistencialista e protetora.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Ensino-Aprendizagem, Educação Especial, Comunicação, Trabalho Docente.

ABSTRACT: This study aims to contribute to reflections on the process of inclusion of students with special needs in schools in the regular education network. We intend to draw attention to the reflective practice with two included students, who attend the regular class and do not participate in the Multifunctional Resources room. One with hearing impairment who uses a cochlear implant and the other with moderate autism. The objective of the text is to try to make a pedagogical movement, linking some studies with historical facts to try to explain the present and answer some current questions about inclusive education. We consider that, in order for there to be real inclusion, we should, as society and education professionals, take into account all aspects of students' learning, bringing to them methods and methodologies that bring them autonomy, and not simply an assistentialist and protective practice.

KEYWORDS: Inclusion, Teaching-Learning, Special Education, Communication, Teaching Work.

INTRODUÇÃO

O acesso à educação é um direito de todos os brasileiros, garantido pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Tal constituinte, prevê em seu Art. 206 que o ensino será

ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – Gratuidade do ensino público (BRASIL, 1988, p. 123).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) Art. 32, inciso I, prevê no que “a formação básica do cidadão é o objetivo do ensino fundamental, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” (p. 11)

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei N. 13.005/2014, estabelece metas e estratégias para a educação, durante o decênio de 2014-2024. Este Plano visa melhorar a educação no país com base em 20 metas, que abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, focalizando a capacitação e o plano de carreira dos professores, a educação inclusiva e o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, assim como a gestão e o financiamento.

Mas, será que na prática a educação é um direito a todos os cidadãos?

No decorrer da história da educação do Brasil, pudemos constatar que não houve de fato um projeto de educação que atendesse as classes populares. A educação sempre foi pensada para atender a elite brasileira. A instituição escolar para o povo foi pensada somente, para formar o novo trabalhador para o mercado de trabalho. Ressaltamos, na história, que a educação inclusiva ficou fora desse processo. Começou a conquistar espaço, apenas na década de 1980 e início dos anos 90, quando os alunos especiais passaram a frequentar as escolas regulares.

O século XXI se inicia com a luta das pessoas com necessidades especiais, pela autonomia e independência, bem como, uma escola que se comprometa com a educação de todos os alunos, que conceba a diferença como um benefício, uma oportunidade de vivenciar os ganhos sociais que a heterogeneidade humana pode proporcionar a vida em sociedade. Entretanto, sabe-se que grande parcela dessa população ainda vive em um contexto de segregação. Desta maneira, nos propusemos a analisar quais os olhares que pairavam sobre essas pessoas na antiguidade e no Brasil, pois temos um longo caminho a ser percorrido quanto à inclusão e ao reconhecimento do deficiente como um cidadão de direito.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA AQUISIÇÃO HISTÓRICA

Ao longo da história da humanidade os meios sociais se organizavam e se constituíram a partir dos desafios que os meios lhes propiciaram. Os deficientes eram marginalizados torturados e muitas vezes eram assassinados. Após inúmeras batalhas no decorrer da história essa visão foi se modificando, de marginalizado, o deficiente passou a ser visto como um sujeito de direito constituído em lei.

No final do século XVIII, o médico Francês Jean Marc Gaspard, teve o desafio de educar um menino classificado como idiota. Itard ficou muito conhecido porque foi professor de Victor, conhecido como, o menino selvagem que andava de quatro, como um animal, as pessoas daquela época exigiam, que a criança fosse inserida com dignidade na vida social daquele momento. Iniciou os primeiros trabalhos referentes à Educação Especial no qual, influenciou outros com o Dr. Eduard Seguin e Maria Montessori.

Em 1799, uma criança- que provavelmente por ter deficiência fora abandonada a morte nas florestas do sul da França, foi encontrada por alguns fazendeiros. Preocupados com o bem-estar da criança, descobriram um médico em Paris especialista no tratamento de crianças surdas. Levaram na até ele: era Jean Marc Gaspard Itard, considerado o pai da Educação Especial. O nome dado ao garoto por Itard foi Victor, o médico costumava refere-se a Victor como o menino selvagem de Aveyron (SMITH, 2008, p.32).

Itard fazia relatórios detalhados de suas técnicas para ensinar o menino como: andar verticalmente, usar talheres desenhar entre outros. Mas, infelizmente o garoto não desenvolveu a linguagem oral. Após 14 anos na tentativa de educar Victor, Itard abandonou o projeto deixando o menino aos cuidados de sua governanta. Supostamente o menino apresentava o quadro de autismo.

[...] desenvolveu-se um interesse em conhecer casos de crianças com perturbações graves das capacidades de interação e contato afetivo. Há uma descrição claro de um caso de autismo, realizada, em 1799, por um farmacêutico do Hospital Bethlem, em Londres, e, nos últimos anos no século XVIII houve um enorme interesse no caso de Victor, uma criança selvagem que foi examinada por criadores da psiquiatria, Pinel, e educado por Itard um precursor da educação especial. Embora alguns investigadores tenham rejeitado a ideia de que Victor fosse de fato, um autista, esta possibilidade corresponde às descrições detalhadas de sua conduta feitas pelo religioso Bonnaterre e pelo próprio Itard (RIVIÈRE, 1995, p.274).

Ao longo do século XIX, os deficientes classificavam-se, como idiotas inofensivos. Assim, a prática de excluir essas pessoas do convívio social, era normal, cujo principal objetivo, era oferecer cuidados mínimos que garantissem a sobrevivência, tais como: alimentos, abrigos e medicamentos, livrando a sociedade

de viver com o indesejado.

Nesta visão, o início do século XX, não houve muitas modificações para a situação dos deficientes, Barby (2005) aponta também que,

A despeito dos esforços de Maria Montessori, que propôs a educação moral de crianças com deficiência mental, já no ano de 1898. O método que elaborou, a partir dos escritos de Itard e Seguin, mostrou-se tão eficaz que, a partir de 1907, foram fundadas em diversos países, escolas, baseadas em sua Pedagogia Científica e material didático, para crianças especiais e normais (BARBY, 2005, p.42).

Maria Montessori defendia a tese que os deficientes precisavam muito mais de um bom método pedagógico do que de medicação. Que os professores deveriam partir do objeto concreto para o abstrato, do que se pode sentir e tocar. Deste modo, o objeto passa a ser assimilado pela abstração. Neste sentido, a escrita é um processo concreto e sensorial (mexe com os sentidos) o som da letra (audição) o manusear, o desenhar a letra (tato). Assim sendo, para atender as crianças com diagnósticos de deficiência intelectual, ela fundou uma casa das crianças (Casa dei Bambini) em Roma onde os pequenos podiam aprender por meio dos sentidos, quebrando os paradigmas que o professor era o centro do processo de aprendizagem da escola tradicional. Seus estudos eram pautados por Rousseau e nas ideias dos escolanovistas.

Várias passagens de seus livros parecem variações sobre temas de Rousseau, e sua crítica do mundo dos adultos que, a seus olhos, não levavam em conta as crianças, lembra igualmente a atitude de Rousseau. É ainda influenciada por Rousseau que ela combatia as amas de leite, as correias, as armações, as cintas protetoras e os andadores utilizados para ensinar as crianças (ROHRS, 2010, p.15).

O conceito fundamental que sustenta a obra pedagógica de Montessori é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender. Ela tinha um olhar voltado para com as crianças, foi precursora em adaptar ambientes contextualizados (salas de aula) e materiais sensoriais, como: o conhecido material dourado que usamos até os dias de atuais em nossas escolas.

Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las, cadeirinhas de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução em miniatura, das cadeiras dos adultos [...]. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guardada de tabuinhas laterais laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha [...]. Pequenos armários fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com a sua chave própria, a fechadura, ao alcance das mãos das crianças que poderão abrir e fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences (MONTESSORI, 1965, p 42).

O método Montessoriano é conhecido no mundo todo foi testado, experimentado e validado em vários países de diferentes culturas. Tem como, principal objetivo as atividades motoras e sensoriais da criança, em um trabalho individual, que abrange também o aspecto da socialização. Partindo do concreto para o abstrato, está baseado no fato de que as crianças com e sem deficiência aprendem melhor, pela experiência direta de procura e descoberta, do que pela imposição do conhecimento.

A educação inclusiva também é considerada como um dos fatores efetivos na estruturação das atitudes dos professores em relação aos alunos que precisam de educação especial (MITCHELL, 2015). Além disso, as crenças dos professores desempenham um papel importante na estruturação de suas atitudes em relação a inclusão. O UNICEF (2014) salienta que, embora possa ser considerado um luxo ou uma responsabilidade dos especialistas, a educação inclusiva deve ser enfatizada, uma vez que cada criança tem direito a ter acesso a uma educação de alta qualidade. De acordo com Corbett (1999), a inclusão é considerada equivalente à excelência educacional, porque o ambiente está organizado para atender às necessidades dos alunos que precisam de diferentes práticas educacionais.

No contexto da educação inclusiva, espera-se que os educadores adotem a filosofia da educação inclusiva e estejam dispostos a aplicá-la. A educação inclusiva requer compromisso com a cultura, respeito pelas diferenças e acesso às oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Portanto, espera-se que os educadores em todos os níveis de ensino implementem a filosofia, leis e regulamentos relevantes da educação inclusiva. Na educação inclusiva, é essencial que os alunos sejam colocados em escolas públicas, independentemente de seus níveis de habilidade. Há uma série de questões na implementação da educação inclusiva.

Em primeiro lugar, todos os currículos devem incluir adaptações e modificações necessárias no âmbito da educação inclusiva. No entanto, destaca-se na literatura ter um único currículo acessível para todos os alunos que precisam de educação especial.

Em segundo lugar, o processo de avaliação deve incluir a adaptação e o uso de avaliações, métodos e técnicas alternativos. Neste contexto, a realização da avaliação em uma estrutura claramente definida, orientações para os alunos participarem do processo de avaliação, definição clara dos critérios e procedimentos de pontuação, alta qualidade técnica em termos de padrões de desempenho acadêmico, validade e confiabilidade da avaliação são necessários para acessibilidade.

Terceiro, na adaptação do ensino, estratégias como prática de abordagem comportamental, revisão e prática, avaliação formativa e feedback, ensino pelos pares, ensino colaborativo, clima de sala de aula, técnicas de memória e ensino de

autorregulação, a educação da estratégia cognitiva deve ser aplicada em o processo de educação. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, deve ser facilitada a cooperação dos pais e profissionais, como professores, terapeutas, fonoaudiólogos, apoio de professores assistentes. Finalmente, a liderança deve envolver a criação e o desenvolvimento de uma cultura escolar positiva, o ambiente e sua implementação para os propósitos da escola (FRASER; WALBERG, 2005; MITCHELL, 2015).

Embora a educação inclusiva seja da responsabilidade de todos os professores, o conhecimento e as habilidades que os professores devem ter são agora definidos. Nesse processo, os professores são incentivados a configurar o processo de aprendizagem, levando em consideração a frequência do curso e as necessidades dos alunos na escola e na sociedade. Os valores e atitudes do ambiente de educação inclusiva são muito importantes. Além disso, a educação inclusiva é considerada como um processo baseado na diversidade das necessidades de todos os alunos; apela às diversas necessidades da educação e fornece respostas.

Observa-se que os professores com um sentido avançado de responsabilidade são mais eficazes no processo educativo de seus alunos. É expresso como um processo dinâmico que requer apoio contínuo e profissionalismo no desenvolvimento profissional dos professores em termos de educação inclusiva. No entanto, parece que os professores não aprendem muito sobre crianças superdotadas e educação inclusiva como parte de sua formação de professores (REID; BOETTGER, 2015). O processo de educação inclusiva não é concluído adaptando-o aos ambientes da escola e da sala de aula. Além disso, inclui um processo contínuo de reflexão e autoavaliação em toda a comunidade escolar.

O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A educação de crianças com deficiência no Brasil surge pela primeira vez de forma institucional dentro de um conjunto de ideias liberais trazidas da França, no fim do século XVIII e início do século XIX. A educação das crianças deficientes encontrou no país reduzida expressão sendo, poucas as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre a problemática.

Essas ideias já estavam presentes em algum momento como, por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798), e Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados, etc. E foram acentuadas sobretudo a partir da independência. (JANUZZI, 2004.p. 06).

A educação do deficiente deu-se início a sua legislação específica para a atuação da pessoa com deficiência com o decreto imperial nº 1426 de setembro

de 1854, que criou a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (atualmente o Instituto Benjamim Costant (IBC), logo depois a Fundação Imperial Instituto dos Surdos-mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES) através da lei nº839 de 26 de setembro de 1857).

A partir do governo provisório de 1930, algumas modalidades de atendimento as pessoas com deficiência vão também sendo criadas, alguns indivíduos já estavam presentes em estabelecimentos de ensino ou hospitais, outros separados, principalmente em atendimento terapêutico, neste caso, a grande maioria era particular e, com serviços pagos, logo só seriam acessíveis a uma minoria (JANNUZZI, 2004). O mesmo autor relata que, somente a partir de 1930 a sociedade civil começa a se organizar em associações, preocupadas com o problema da deficiência, criam-se então escolas junto a hospitais e ao ensino regular, visando à peculiaridade desse alunado. Há para esses alunos um atendimento diferenciado em clínicas e institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação particulares a partir de 1950. Apenas no final da década de 1980 os alunos especiais passaram a frequentar a escola regular.

Um marco histórico para a inclusão foi a Conferencia Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990. Em 1994, a Declaração de Salamanca, que delineou ações para a inclusão de alunos com necessidades especiais; a proposição da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei Federal nº. 9394/1996), desencadeou uma discussão em torno do que se concebe como Educação Inclusiva.

Manzini (2007), discute que houve um avanço nos anos 2000 quanto ao reconhecimento das diferenças individuais e a aceitação de novas formas de comunicação, concedendo às pessoas com deficiência o lugar que lhes corresponde em todos os espaços, como no caso do ambiente familiar, educacional, profissional, profissionais, recreativo e comunicativo. Sabemos que, há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema apto a oferecer oportunidades educacionais a todos os seus alunos de acordo com as especificidades de cada um.

A terminologia educação inclusiva observa o conceito ampliado adotado na Declaração de Salamanca que não deve ser interpretada somente à luz da educação especial (que historicamente é relacionada às pessoas com deficiência), já que visa à inclusão nas salas regulares de uma diversidade de alunos e não somente das pessoas com deficiência, daí o argumento para que os sistemas transformem as escolas regulares em escolas inclusivas. É relevante esclarecer, também, que educação especial e educação inclusiva não são termos sinônimos (LOPES, 2016, p.130).

Nota-se que a inclusão é uma possibilidade para abrir o aperfeiçoamento da educação escolar e fazer com que os alunos se beneficiem. O educando com e

sem deficiência depende, contudo de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS INCLUSOS EM CLASSE REGULAR

No início do ano de 2019, ao chegarmos a uma instituição de ensino pública da Região Centro-Oeste do Paraná, a equipe pedagógica solicitou que, nós acompanhássemos elas para a escolha de vagas. A recomendação que foi passada pela Secretaria de Educação era que a prioridade seria, que todos os professores, até mesmo os de equipe apoio, escolhessem turmas, por conta de falta de efetivo. Assim, observamos que a grande maioria dos professores não escolhiam determinadas turmas por conta de lá haverem alunos inclusos.

Carvalho aponta que,

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” alunos com “problemas”, uma escola que enfrente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar que atenda à diversidade de características de seu alunado (CARVALHO, 2008, p.98).

A turma a qual escolhemos era composta por 32 alunos, duas crianças com necessidades especiais, uma com deficiência auditiva que faz uso de implante coclear e outra com autismo moderado, nenhuma das duas recebem apoio pedagógico e não frequentam sala de recurso multifuncional¹. Algumas crianças são repetentes e a grande maioria não estava alfabetizada, por conta, que esses alunos não reprovam do 2º ano para o 3º ano. Assim sendo, chegam na série seguinte com defasagem e muitas dificuldades de aprendizagem.

O direito de pessoas com deficiências frequentar escolas comuns, está garantida por uma extensa legislação (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Resolução nº 4, 2009; Decreto nº 7.611, 2011, entre outras), consolidada na Lei de Inclusão (Lei nº 13.146, 2015).

Muitos professores assim como nós, não tem a disposição um espaço diferenciado. Entretanto, podemos usar a sala de aula como, um ambiente de atendimento que possa favorecer o desenvolvimento de todos os alunos. Sem suporte, adequado, sem colaboração da secretaria de educação e demais docentes da escola. Contamos somente com a ajuda de uma estagiária que cursa o 2º ano

1. AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/igc/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso:17 de jul de 2019.

do curso de pedagogia.

A presença de um auxiliar facilita a o trabalho da professora, no sentido de que esta poderia contar com seu apoio em para eventuais dificuldades. No entanto, a ação do auxiliar seria de difícil definição, pois não tratava de uma intervenção terapêutica, nem de um trabalho de professor de apoio. Portanto, o melhor termo para caracterizar o trabalho de auxiliar é “acompanhamento”, pois havia uma proposta de disponibilidade e de busca de interação que seria preferencialmente iniciada pelo aluno (BAPTISTA; BOSA, 2002, p.148).

Sabemos que, ensinar é de fato uma tarefa complexa e exige dos professores conhecimentos novos e específicos, vendo as necessidades de cada aluno, especiais ou não, visando métodos de ensino especiais, que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular, mas que é necessário um esforço efetivo e coletivo, visando aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças em suas salas de aula. “Não há ensino se não houver a aprendizagem e essa só ocorre se tiver significado para os alunos, interessados e motivados em suas relações com os saberes” (CARVALHO, 2008, p.64).

[...] verifica-se que os professores regulares não têm experiência com esse tipo de alunado, e mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento. Os professores especializados, por sua vez, vêm construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas do alunado que atendem, dando ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos de suas deficiências (GLAT; PLETSCHE, 2004, P. 2).

Nos primeiros dias de aula foi impossível de trabalhar com a criança autista, ela se recusava em fazer as atividades, principalmente as que envolviam números, pois não gostava de matemática. As primeiras aproximações foram de tentar sentar ao seu lado e perguntar o que ele estava fazendo. Ele era muito agitado e violento. Para Schimit (2012), [...] “o comportamento de determinada criança com autismo é de colocar as mãos nos ouvidos em face de um determinado som, ou com um limiar alto para dor, ignorando estímulos dolorosos”. Ele desenhava (rabiscos) muito e rasgava papel o tempo todo.

O Autismo é considerado um Transtorno Mental e de Comportamento.

Porém, algumas pessoas com autismo podem ter também, associada ao quadro, uma Deficiência Intelectual (inteligência mais baixa que a normal, que varia de leve à profunda) ou outras doenças associadas (epilepsia, alterações físicas etc.). Cada um desses problemas de saúde é um novo diagnóstico e novo código do CID-10 (por exemplo, Deficiência Intelectual Leve é F70). Assim, não são todas as pessoas

com autismo que têm Deficiência Intelectual, algumas, inclusive, apresentam inteligência acima do normal (SEESP, 2011, p.2).

Os atrasos no desenvolvimento relacionados ao transtorno do espectro do autista, exigem suportes de comportamento como o ABA².

Um programa de ABA frequentemente começa em casa, quando a criança é muito pequena. A intervenção precoce é importante, mas esse tipo de técnica também pode beneficiar crianças maiores e adultos. A metodologia, técnicas e currículo do programa também podem ser aplicados na escola. A sessão de ABA normalmente é individual, em situação de um-para-um, e a maioria das intervenções precoces seguem uma agenda de ensino em período integral – algo entre 30 a 40 horas semanais. O programa é não aversivo – rejeita punições, concentrando-se na premiação do comportamento desejado. O currículo a ser efetivamente seguido depende de cada criança em particular, mas geralmente é amplo; cobrindo as habilidades acadêmicas, de linguagem, sociais, de cuidados pessoais, motoras e de brincar. O intenso envolvimento da família no programa é uma grande contribuição para o seu sucesso (LEAR, 2004, p.12).

As crianças com autismo não têm um bom relacionamento com social, faltam-lhes a teoria da mente³ para entender os sentimentos e comportamentos de outras crianças, por isso também não se interessam pelas brincadeiras e jogos utilizados para mobilizar o aprendizado no ambiente escolar.

Os estudantes com autismo tendem a mudar o jogo orientado projetado em sua própria orientação. Um exemplo disso seria quando a criança autista busca alinhar brinquedos em vez de brincar com eles.

Muitas crianças com autismo têm um longo período de atenção para uma atividade auto-iniciada. Mas, isso não ocorre quando são desafiados a realizar uma atividade com outra pessoa. Suas atividades são geralmente orientadas individualmente, já que há ainda a reação física a uma situação estressante, com os movimentos estereotipados, tais como batidas nas mãos, que impede de ter interações sociais com outras pessoas. Para a criança autista é difícil compreender quando alguém tenta interromper conscientemente ou inconscientemente sua atividade (GHANESHIRAZI, 2018, p.5).

É preciso tornar o ambiente de trabalho reforçador da comunicação, mas isso demonstrou ser o maior desafio no processo de inclusão. Tanto para o estudante autista, quanto para o estudante surdo. A comunicação tornou-se possível ao buscar

2. Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis; abreviando: ABA) é um termo advindo do campo científico do Behaviorismo, que observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. In: Ajude-nos a aprender. Disponível em:< <http://www.autismo.psicologiae-ciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Autismo-ajude-nos-a-aprender.pdf>>.

3. Teoria da mente significa a capacidade para atribuir estados mentais a outras pessoas e prever o comportamento das mesmas em função destas atribuições (Premack; Woodruff, 1978).

desenvolver um ambiente escolar divertido. Usando atividades de interesse dos alunos, o que facilita a comunicação e o trabalho docente.

A criança com deficiência auditiva, não falava e não fazia uso de Libras (Língua Brasileira de Sinais). No intuito de promover um ensino inclusivo, nos propusemos em adaptar métodos e metodologias diferenciadas pautada no método sensorial montessoriano, para os alunos inclusos presentes nessa classe de ensino regular. Desse modo, refletimos que eles pudessem se socializar e interagir com os demais colegas em trabalhos em grupos.

Diferentes maneiras podem coexistir na mesma lição, em que as diferenças pessoais e a diversidades dos meios de aprendizagem não se tornem obstáculos. Esses pontos de vista são constatados pela concessão de oportunidades de aprendizagem (PACHECO,2007, p. 115).

O MEC (2006) retrata que a surdez pode ser dividida em dois grupos: congênita, quando a criança nasce surda, nesse caso é surdez pré-lingual, pois ocorreu antes da aquisição de linguagem. E também tem a surdez adquirida quando o indivíduo perde a audição, nesse caso a surdez pode ser pré ou pós-lingual, depende se ocorreu antes ou depois da aquisição da linguagem. As causas da surdez podem ser Pré-natais (problemas durante a gravidez como, rubéola, toxoplasmose, etc.) Peri-natais (problemas por parto prematuro como, anóxia cerebral, a falta de oxigênio no cérebro) e Pós-natais (problemas provocados ao longo da vida como, meningite, caxumba, sarampo). De acordo com o tipo da perda auditiva ela pode ser condutiva, médio, mista, central e neurosensorial, que é o caso do nosso estudo.

É importante referir que segundo o documento do MEC (2006, p.16), “neurosensorial: quando a alteração está localizada no ouvido interno (cóclea ou em fibras do nervo auditivo). Esse tipo de perda é irreversível; a causa mais comum é a meningite e a rubéola materna”. Desse modo Cader-Nascimento e Costa (2010) relata a classificação da surdez em:

1. Leve: competência auditiva no intervalo de 20 a 40 dB; impede a percepção da voz sussurrada.
2. Moderada: competência auditiva no intervalo de 40 a 70 dB; implica atraso do desenvolvimento da linguagem acompanhado de alterações articulatórias e dificuldades de discriminação auditiva.
3. Severa: competência auditiva no intervalo de 70 a 90 dB.
4. Profunda: competência auditiva superior a 90 dB. (p.21).

Nesta perspectiva, podemos verificar que os recursos visuais são

fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, do aluno surdo, como relatam as autoras Sá, Campos e Silva (2007) sobre a visão: “É o elo de ligação que integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado” (p.15).

Deste modo, percebemos que a visão é um dos sentidos sensoriais mais relevantes durante o processo de aprendizagem. Os recursos visuais ajudarão a criança a aprender a Língua Brasileira de Sinais para que possa se comunicar e com isso, desenvolver seu potencial de aprendizagem.

É através da visão que conseguimos perceber formas, cores tamanhos, a visão é de suma importância para a aprendizagem do indivíduo é a nossa primeira forma de localização de espaço.

Observando esse complexo contexto, refletimos sobre a possibilidade de desenvolver o Atendimento Educacional Especializado, promovendo um ambiente acessível e adaptado com metodologias adequadas, para estudantes com diferentes formas de deficiências motoras, ou sensoriais:

[...] atualmente são desenvolvidos novos modelos de aprendizagem dos conhecimentos e novas concepções, mais bem instrumentadas que as do passado, sobre o papel do professor e a mediação entre o aluno e o saber. A aplicação de tecnologias modernas de tratamento da informação estimula a pesquisa, bem como novos suportes pedagógicos, atraentes e melhores adaptados às dificuldades das crianças, com novas formas de efetuar uma avaliação de competências, de trabalhar de maneira seletiva sobre os déficits de desempenho, de fornecer ajudas necessárias (MIRANDA, 1999, p. 02).

Em relação à pessoa com deficiência, apropriar-se dos recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e uma forma de inseri-la nos ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados pela cultura.

O uso do objeto de referência na conversação deverá sempre estar em combinação com sinais de libras ou fala, assim a criança abandona a ideia de que um objeto de referência deve sempre conduzir a uma ação particular, mas sim de perceber que o objeto de referência pode permitir se dar nome à coisa, por exemplo: “Aquilo é um carro”. A criança internaliza isso e percebe que se pode dar nome a tudo. Dessa forma é possível para a criança se desapegar do mundo puramente pragmático (BRASIL,2006, p.41).

Neste sentido a comunicação se torna um duplo espaço de enriquecimento pedagógico, já que a aprendizagem se efetiva pela interiorização de conceitos num movimento tátil-corporal, o qual media a expressão de pensamentos e a recepção de

informações no ambiente educacional. É observando esse contexto, que poderemos explicitar algumas técnicas de comunicação e de adaptação metodológicas e de recursos didático-pedagógicos conforme apresenta a série saberes e práticas da educação (BRASIL, 2006, p.32) que podem ser usadas no ambiente escolar.

Sobre a relevância da Língua Brasileira de Sinais, notamos que:

A adoção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua para o surdo é considerada como um fator de suma importância para o aperfeiçoamento das condições de escolarização deste aluno, posto que sua NEE maior está na dificuldade de comunicação, desse modo, ela se configura como uma das adaptações necessárias para o seu aprendizado (ALVES, 2012, p.14).

A visão é um dos recursos mais reverenciáveis do sistema sensorial humano, uma vez que captura fatos adjuntos ou longínquos e nos permite constituir na esfera cerebral, as informações trazidas pelos demais órgãos sensoriais e relacionadas às emoções e sentimentos que motivam a aprendizagem.

O enraizamento de uma experiência ou aprendizagem dependerá de diversos fatores, mas sem dúvida estará impregnado pelas emoções que o envolvem. Variam o conteúdo, as conotações que se acrescentam a ele, a tonalidade afetiva do encontro com o mesmo, o envolvimento pessoal, etc., para cada uma das fontes da experiência, cujos efeitos amalgamam-se na apropriação que fazemos da cultura (SACRISTÁN, 2002, p. 206).

O sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação do processo escolar à diversidade dos alunos e quando a escola assume as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes entre outros do modo como, o ensino é ministrado à aprendizagem, concebida e avaliada. A inclusão é uma possibilidade para abrir o aperfeiçoamento da educação escolar e fazer com que os alunos se beneficiem.

Com o advento das políticas de Educação Inclusiva e a abertura das escolas para os diversos grupos outrora excluídos, entre eles os "alunos especiais", rompeu-se a organização do sistema entre ensino regular e especial. Atualmente, todo e qualquer professor, independentemente do nível de ensino, tornou-se apto para receber em sua classe alunos com diferentes peculiaridades de desenvolvimento, inclusive com comprometimentos de ordem sensorial, cognitiva, psicológica e/ou motora (GLAT, 2018, p.13).

Para viabilizar esse processo de educação inclusiva é necessário que o ambiente seja adequado (espaço, iluminação, materiais adaptados), além disso, é indispensável que o professor faça o planejamento pedagógico com o auxílio de um intérprete que será o mediador da aprendizagem, pois este deve ter proficiência em Língua Brasileira de Sinais e suas adaptações (BRASIL, 2006, p.43). Desta

maneira, a inclusão se consolida com o uso de tecnologias assistivas que elencam:

Outros componentes vão sendo introduzidos no cotidiano das pessoas e, com os novos recursos de interatividade, uma gama de serviços, lazer, negócios começa a ser criada e viabilizada independente da presença física de cada um, gerando-se assim, uma nova realidade espacial e temporal. As pessoas, por um lado, deslocam-se cada vez em menos tempo. Por outro lado, 'deslocam-se' sem sair do lugar (PRETTO, 1996, p. 219).

Assim, quando nos deparamos com diversidade em nossas salas de aula, devemos buscar meios para alcançar a aprendizagem de qualidade a todos os alunos. Assumir a responsabilidade de ensinar, construindo uma proposta curricular inclusiva, fazendo adaptações de pequeno porte e contextualizando as atividades. “Adaptar o método de ensino às necessidades de cada aluno é, na realidade, um procedimento fundamental na atuação profissional de todo educador, já que o ensino não ocorrerá, se o professor não atender ao jeito que cada um tem para aprender (ARANHA, 2000, p. 25) ”.

O modo como o professor percebe a realidade serve de barreira, impedindo-o de experimentar pontos de vista alternativos. Os professores que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente a realidade cotidiana de suas escolas (GERALDI, 1998, p.247).

Precisamos desconstruir a visão de incapacidade e de limitação das pessoas com necessidades especiais, que sempre marcou a Educação Especial no passado. Construir uma Educação Inclusiva que possa proporcionar aos alunos a participarem de todas as atividades inerentes a classe regular em suas especificidades. Desta forma, a utilização de inúmeros recursos visuais com figuras para a associação de letras e palavras foi primordial. Criando-se um contexto a ser ensinado. Logo, cabe ao professor a fazer as devidas adaptações necessárias, para que ocorra a aprendizagem de todos os seus alunos.

Nós compreendemos que o processo de inclusão exige mais do que essas práticas, demanda:

O desenvolvimento de projetos e estudos que resultam em aplicações de natureza reabilitacional tratam de incapacidades específicas. Servem para compensar dificuldades de adaptação, cobrindo déficits de visão, audição, mobilidade, compreensão. Assim sendo, tais aplicações, na maioria das vezes, conseguem reduzir as incapacidades, atenuar os déficits: Fazem falar, andar, ouvir, ver, aprender. Mas tudo isto só não basta. O que é o falar sem o ensino e o desejo de nos comunicarmos uns com os outros? O que é o andar se não podemos traçar nossos próprios caminhos, para buscar o que desejamos, para explorar o mundo que nos cerca? O que é o aprender sem uma visão crítica, sem viver a aventura fantástica da construção do conhecimento? E criar, aplicar o que sabemos, sem

as amarras dos treinos e dos condicionamentos? Daí a necessidade de um encontro da tecnologia com a educação, entre duas áreas que se propõem a integrar seus propósitos e conhecimentos, buscando complementos uma na outra (MANTOAN, 2005, p. 5).

Esse processo demanda a estimulação multissensorial que elevem a potencialidade durante a construção da aprendizagem, pelos estudantes surdos. O que remete a necessidade de:

As atividades de orientação espacial, tiveram por objetivos: explorar as relações entre os objetos no espaço; locomover-se; quantificar as portas existentes a partir de um referencial; identificar o espaço através dos indícios táteis e cinestésicos associados à via visual durante a locomoção (ANTUNES; ARAÚJO; FARIA, 2012, p. 9).

Observamos a superficialidade do conhecimento sobre a educação inclusiva, sabemos que embora haja vários documentos oficiais e cartilhas orientadoras esses documentos quase nunca são acessados pelos professores da educação pública, o que condensa mitos e equívocos sobre o atendimento educacional especializado. Por isso, consideramos que é essencial a formação de professores permeada por uma equipe de especialistas e promovida pelo Estado e não apenas nas reuniões pedagógicas em que atribuição de esclarecimento é dada ao professor de apoio dependendo da necessidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, concluímos que a escola ainda se encontra em processo de adaptação no que se refere à educação inclusiva. Ao longo da história presenciamos o desenvolvimento de um cenário intolerante, que levava ao extermínio do diferente, mas, após vários avanços ao longo do tempo o deficiente sai de um status de “inútil” diante da sociedade, para um sujeito de direitos. Ainda que seus direitos se encontram legitimados na constituição, a muito a ser feito por órgãos públicos e pela sociedade em geral, no sentido em que possa promover uma melhoria na educação e na vida das pessoas com deficiências, de forma igualitária e democrática.

Sabemos que o professor é um profissional que deve estar sempre se aprimorando, sempre em formação. Também, não podemos esperar sentados até que a escola “ideal” seja organizada ou a formação do professor seja considerada “ideal” para realizar a inclusão. Porém, acreditamos que ainda precisamos de mais investimentos na formação inicial e continuada dos professores. Pois, desta forma, todos os alunos sem nenhuma distinção serão beneficiados.

Concluímos que o processo de inclusão precisa de ações tais como: o

trabalho cooperativo entre estudantes com diferentes potencialidades com a mediação do intérprete que também terá o papel de ajudar o professor a produzir seu planejamento de modo a adequar toda a metodologia e não apenas transpor o conteúdo traduzindo-o. Além disso, compreendemos que a organização, sonoridade e a iluminação do ambiente são fundamentais para consolidar a acessibilidade e a aprendizagem do estudante incluso.

Nesta mesma linha de raciocínio percebemos que é preciso valorizar as potencialidades do sujeito, facilitar a autonomia e a comunicação de modo que em cada necessidade educacional haja a inclusão de fato, a partir da superação das dificuldades de aprendizagem.

Outro aspecto fundamental neste processo é o uso das tecnologias assistivas que podem ajudar junto às técnicas de comunicação alternativa a enriquecer e fomentar a aprendizagem dos estudantes inclusos. Porém, encerramos este estudo com um novo desafio, compreender como é possível romper com o paradigma que distancia o discurso da prática educacional inclusiva principalmente no âmbito das políticas educacionais. Percebemos que no discurso há inclusão, mas na prática o que se efetiva é a integração, ou seja, o estudante com necessidade educacional especializada que precisa se adaptar ao ambiente escolar e não ao contrário como se defende no discurso.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. R. Caracterizando a surdez: fundamentação para intervenções no espaço escolar. In: Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 2, n. 2, Jul./Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/15421>> Acesso em: 25 Set 2018.

ANTUNES, E. S. C. F.; ARAÚJO, D. C. S. G.; FARIA, M. A. H. D. Surdocegueira: processo sistematizado de intervenção e avaliação. In: CBEE, UFSCAR, 2012. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/relatorio-2>>. Acesso em: 25 Out 2018.

BAPTISTA, Claudio Roberto; Bosa, Cleonice. **Autismo e Educação**: reflexos e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBY, A. A. D. E. O. M. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino**: o pensar dos futuros professores. Dissertação de mestrado, Curso de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Paraná, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: Acesso em: 19 mai. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. 3 p. Disponível em: Acesso em: 17 mai. 2019.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, **1988**. 292 p.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação especial, o Atendimento Educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 mai. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 23 Mai 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Secadi: educação -continuada-programa-implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 1995. Acesso:17 Jul 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: Acesso em: 19 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, 26 jun. 2014.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a organização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. da P. R. **Descobrimo a surdocegueira**: educação e comunicação. EdUFSCar, 2º ed. São Carlos, 2010.

CORBETT, J. Inclusive education and school culture. International Journal of Inclusive Education, 3(1), 53-61, 1999. Disponível em: < <https://doi.org/10.1080/136031199285183> > Acesso em: 10 Jan 2018.

FRASER, B. J.; WALBERG, H. J. **Research on teacher–student relationships and learning environments**: Context, retrospect and prospect. International Journal of Educational Research, 43(1-2), 103-109, 2005. Disponível em< <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.001>> Acesso em: 10 Jan 2018

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) - pesquisador (a). Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1998. 335 p.

GLAT, R., & PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. Revista Benjamin Constant, 10 (29),3-8.2004.

GLAT, R. **Desconstruindo representações sociais:** Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.

GHANESHIRAZI, Z. **Autism Spectrum Disorder.** In: Researchgate. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/329023446_Autism_Spectrum_Disorder>. Acesso em: 10 Mai 2019.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LEAR, K. **Help Us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA.** 2 ed. Tradução: Comunidade Virtual Autismo no Brasil. Toronto, Canadá, 2004.

LOPES, S.A. **Balanco da Educação para todos no Brasil.** Laplage em Revista.v.2, n.2. 2016.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente na escola.** In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 2º ed. Moderna. São Paulo, p 13-20, 2006.

MANZINI, E.J (org). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: Os desafios continuam-** Marília: ABPEEFAPESP, 2007.

MITCHELL, D. Inclusive education is a multi-faceted concept. In: **Center for Educational Policy Studies (CEPS) Journal** 5(1), 9-30, 2015. Disponível em:< <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128952.pdf>>. Acesso em: 04 Jul 2019.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança.** São Paulo, Flamboyant, 1965.

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

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro:** educação e multimídia. Campinas: Papyrus, 1996.

REID, E.; BOETTGER, H. (2015). Gifted education in various countries of Europe. Slavonic Pedagogical Studies Journal, 4(2), 158-171. Disponível em:< <https://doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.158-171>> Acesso em: 10 Jun 2019.

SCHIMIDT, Carlo. **Temple Grandin e o autismo:** uma análise do filme. Revista brasileira de Educação Especial. V.18. nº 2. 2012. Pág., 179-191.

SACRISTÁN, J. G. Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ábaco 85, 86, 92, 93, 94, 96, 97

Acessibilidade 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 16, 29, 32, 43, 44, 83, 102, 109, 113, 121, 122, 200, 201, 205, 207, 208, 209, 227, 234, 235, 247, 256, 257, 261, 263, 266, 290

Adolescentes 3, 6, 16, 24, 63, 134, 135, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 213, 216, 217, 219, 220, 275, 283, 286

Alfabetização 36, 59, 60, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 288, 299, 305

Altas habilidades e superdotação 175, 176, 184, 185, 186

Aluno com deficiência 55, 115, 144, 178, 201, 206, 207, 257

Âmbito social 300

Aprendizagem profissional 280, 281, 282, 285

Aprendizagem significativa 62, 78, 84, 278, 287, 288, 289, 292, 293, 294, 295, 297, 298

Atendimento educacional especializado 10, 29, 41, 51, 52, 97, 109, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 143, 148, 152, 207, 260, 266

Autismo 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 15, 16, 17, 29, 40, 41, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 98, 100, 105, 106, 107, 113, 115, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 296, 299

Autismo infantil 40, 48, 54, 55

B

Baixa visão 86, 87, 90, 121, 140, 145, 147, 259, 260

Bullying 140, 147, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199

C

Cegueira 86, 87, 90, 121, 145, 146, 259, 260, 261

Ciências da natureza 256

Comunicação 2, 11, 13, 14, 33, 35, 36, 45, 46, 48, 53, 91, 98, 104, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 121, 238, 241, 243, 245, 246, 260, 261, 285, 288, 289, 290, 293, 295, 297

Conteúdos atitudinais 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80

Currículo 19, 30, 33, 35, 39, 44, 54, 68, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 102, 107, 119, 121, 132, 133, 140, 149, 161, 163, 201, 202, 216, 272

Currículo escolar 19, 54, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 133, 216

D

Declaração de Salamanca 19, 23, 27, 104, 120, 129, 151, 175, 177, 265

Dia da família 300

Diversidade 6, 8, 9, 10, 22, 26, 33, 34, 37, 46, 47, 49, 50, 54, 55, 60, 77, 81, 103, 104, 105, 110, 111, 120, 135, 136, 137, 175, 176, 177, 178, 181, 183, 186, 196, 208, 224, 225, 227, 230, 231, 233, 235, 241, 246, 248, 251, 288, 292, 295, 302

Drogas 195, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223

E

Educação 2, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 151, 152, 165, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 194, 196, 197, 202, 203, 204, 208, 209, 210, 211, 216, 217, 219, 220, 221, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 239, 243, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 262, 264, 265, 266, 274, 277, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 291, 292, 294, 297, 298, 300, 301, 302, 303, 304, 305

Educação especial 10, 12, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 42, 43, 44, 49, 51, 52, 54, 55, 87, 89, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 141, 143, 144, 151, 177, 179, 180, 181, 182, 186, 187, 204, 224, 226, 231, 232, 250, 253, 256, 264, 266, 287, 288, 292, 294

Educação inclusiva 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 49, 50, 54, 87, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 125, 127, 128, 129, 151, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 185, 186, 187, 203, 209, 233, 234, 237, 247, 255, 256, 257, 258, 262, 264, 265, 266, 292, 294, 298, 303

Educação infantil 3, 12, 25, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 99, 144, 150, 151, 237, 252

Educação superior 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17

Educación secundaria 153, 154, 155, 164

EJA 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69

Ensino-aprendizagem 31, 38, 53, 92, 98, 207, 273, 274, 303

Ensino superior 3, 4, 6, 15, 16, 17, 69, 99, 139, 140, 148, 149, 150, 151, 173, 204, 273, 305

Envelhecimento 46, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138

Escola 6, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 37, 38, 40, 43, 44, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 61, 63, 66, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 91, 94, 96, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 112, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 142, 144, 147, 148, 149, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 227, 235, 248, 249, 252, 253, 257, 263, 264, 265, 266, 271, 281, 295, 299, 301, 302, 303

Evolução 153, 155, 157, 158

F

Formação de professores 9, 23, 28, 39, 46, 60, 85, 103, 112, 142, 186, 201, 207, 231, 232, 253, 266, 305

Formação humana 77, 79, 81, 82

Formação inicial de professores 165

G

Gênero 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

H

História 19, 29, 58, 70, 73, 78, 99, 100, 112, 116, 117, 120, 130, 139, 151, 171, 208, 211, 229, 231, 232, 251, 253, 266, 268, 272, 288, 292, 296, 301, 303

História da inclusão de deficientes 19

I

Inclusão 1, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 34, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 62, 65, 68, 69, 79, 85, 88, 90, 91, 96, 98, 99, 102, 104, 105, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 126, 129, 130, 139, 141, 144, 151, 165, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 200, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 225, 226, 227, 230, 231, 233, 234, 235, 238, 241, 242, 243, 246, 247, 249, 251, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 271, 280, 281, 282, 285, 287, 288, 289, 291, 292, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303

Inclusão de deficientes 18, 19, 25, 26, 177, 255, 259

Inclusão escolar 18, 29, 40, 41, 49, 50, 52, 53, 54, 115, 121, 126, 129, 200, 203, 205, 209, 253, 257, 261, 288, 289, 291, 292, 298, 299

Integração 11, 24, 27, 40, 42, 43, 44, 47, 50, 52, 54, 55, 67, 113, 142, 144, 151, 178, 179, 202, 226, 227, 243, 264, 282, 283, 284, 292

Inteligência emocional 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 84

Intergeracionalidade 131

J

Jovem aprendiz 280, 281, 282, 285

L

Libras 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 88, 108, 109, 110, 235, 236, 253, 261

P

Paraná 1, 40, 98, 105, 113, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 142, 211

Permanência 4, 6, 8, 10, 11, 14, 50, 53, 56, 57, 58, 62, 65, 67, 68, 69, 99, 114, 169, 182, 202, 203

Políticas públicas 1, 3, 4, 5, 13, 14, 38, 53, 115, 118, 120, 130, 132, 138, 139, 148, 151, 175, 206, 247, 282, 283, 290

Prática pedagógica 38, 39, 50, 86, 166, 169, 172, 173, 179, 222, 288

Prevenção 46, 189, 194, 197, 198, 199, 211, 212, 214, 216, 217, 219, 221, 222, 223, 238, 273

Profissão docente 16, 37, 39, 287, 288, 289, 296

Projeto extracurricular 30, 31, 33, 38

Proposta pedagógica 26, 31, 77, 82, 84, 165, 166, 169, 171, 172, 173

Q

Qualidade de vida 132, 196, 231, 241, 251, 252, 253, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 278

S

Soroban 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

T

Trabalho docente 37, 98, 108, 114, 134, 180

Transtorno do espectro autista 1, 2, 5, 6, 7, 9, 15, 16, 17, 45

Transtornos depressivos 267, 268, 270, 271, 272, 273, 276

A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

A Educação enquanto Fenômeno Social: Política, Economia, Ciência e Cultura

2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 