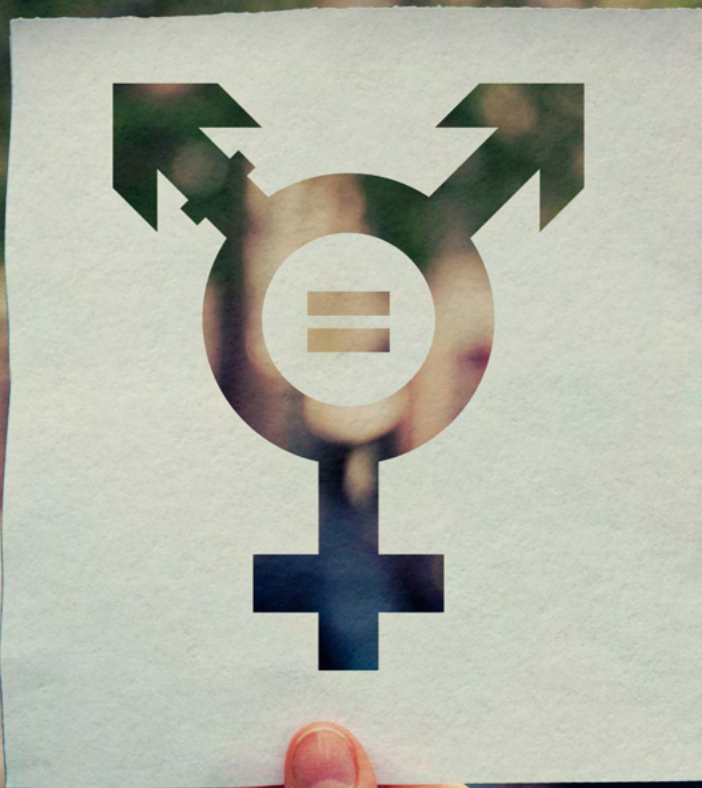


SORAYA ARAUJO UCHOA CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)



DIVERSIDADE

E INCLUSÃO SOCIAL


Ano 2022

SORAYA ARAUJO UCHOA CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)



DIVERSIDADE

E INCLUSÃO SOCIAL


Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a 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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D618 Diversidade e inclusão social / Organizadora Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-867-7

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.677222001>

1. Diversidade. 2. Inclusão social. I. Cavalcanti, Soraya Araujo Uchoa (Organizadora). II. Título.

CDD 306.4

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



DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A coletânea *Diversidade e Inclusão Social* apresenta 11 (onze) artigos que colocam em evidência questões relacionadas às temáticas diversidade e inclusão social de diferentes públicos e suas singularidades nos distintos cenários da atual conjuntura.

Apresentamos assim trabalhos decorrentes de: ensaios teóricos, pesquisa-ação, pesquisas qualitativas e quantitativas, narrativas (auto) biográficas, estudo de caso, revisão de literatura, levantamento bibliográfico, dentre outros.

O primeiro texto apresenta a experiência vinculada a disciplina de Pesquisa em um curso de Graduação junto ao acesso à saúde reprodutiva trans masculina no Sistema Único de Saúde – SUS. O segundo, apresenta os resultados de pesquisa qualitativa sobre questões de gênero a partir de narrativas (auto) biográficas. Já o terceiro coloca em discussão a violência contra a mulher e discute a terminologia cultura do estupro, trazendo importantes discussões sobre o seu uso e suas implicações.

O quarto artigo discute as questões relacionadas ao dispositivo sexualidade nas narrativas midiáticas. Já o quinto texto apresenta os resultados da pesquisa sobre questões de gênero no contexto de mulheres rurais. O sexto artigo, por sua vez apresenta os resultados da pesquisa sobre as representações sociais de professores sobre inclusão social em classes regulares da educação básica.

O sétimo texto apresenta os resultados da pesquisa sobre transfobia no ambiente escolar, apontando importantes contribuições os impactos na vida adulta. Já o oitavo artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre a diversidade étnico-racial na educação especial.

O nono artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre o uso da dança como prática educacional inclusiva em espaços escolares. O décimo artigo apresenta um estudo de caso sobre educação especial e inclusiva para alunos de uma pública. E finalmente, nosso último texto que discute aspectos da educação especial inclusiva, suas particularidades e desafios na atual conjuntura.

Dessa forma, convidamos o leitor a navegar pelos textos ora apresentados, rever conceitos, adentrar nas discussões e traçar os próprios caminhos de modo a contribuir com a melhoria da qualidade dos serviços prestados à população usuária dos serviços.

Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ACESSO À SAÚDE REPRODUTIVA TRANS MASCULINA NO SUS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB: PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO

Maria Imaculada de Andrade Moraes

Beatriz Alves Gomes de Lima

Maria Eduarda Souza da Silva

Maria do Socorro Vidal

Rafael Nicolau Carvalho


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220011>

CAPÍTULO 2..... 16

AZUL É DE MENINO, ROSA É DE MENINA? QUESTÕES DE GÊNERO ATRAVÉS DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS DISCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Janine Dorneles Pereira


Jorge Luiz da Cunha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220012>

CAPÍTULO 3..... 29

VIOLÊNCIAS SEXUAIS CONTRA AS MULHERES: A –NÃO- CULTURA DO ESTUPRO

Véronique Durand

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220013>

CAPÍTULO 4..... 37

O DISPOSITIVO DA SEXUALIDADE E AS NARRATIVAS MUDIÁTICAS SOBRE DILMA ROUSSEFF

Elizabeth Christina de Andrade Lima

Rafael Maracajá Antonino

Rafaella dos Santos Porfírio


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220014>

CAPÍTULO 5..... 51

CAMINHOS E DESCAMINHOS DE MULHERES RURAIS: DISCUTINDO QUESTÕES DE GÊNERO E EMPODERAMENTO

Hareli Fernanda Garcia Cecchin

Temis Gomes Parente

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220015>


CAPÍTULO 6..... 65






REPRESENTAÇÃO SOCIAL E INCLUSÃO: BUSCANDO NOVOS CAMINHOS

Ana Laura Schliemann

Angela Maria Baltieri Souza

Clarilza Prado de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220016>

CAPÍTULO 7.....	76
TRANSFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR: IMPACTOS PSICOLÓGICOS E SOCIAIS NA VIDA ADULTA	
Rafael Carneiro da Silva Franco	
Erika Conceição Gelenske Cunha	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220017	
CAPÍTULO 8.....	93
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE PATOS - PB: O QUE NOS DIZ O CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2018	
Antonio Wlisses Alves Benício	
Maylle Alves Benício	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220018	
CAPÍTULO 9.....	101
A DANÇA COMO PRÁTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NOS ESPAÇOS ESCOLARES	
Juliana Regina Crestani	
Eduarda Eugenia Dias de Jesus	
Pedro Jorge Cortes Morales	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6772220019	
CAPÍTULO 10.....	110
“EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA ETEC “ORLANDO QUAGLIATO” – ESTUDO DE CASO	
Reinaldo Luiz Selani	
Ricardo Aparecido Selani	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.67722200110	
CAPÍTULO 11.....	119
UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO	
Adriana Silveira Monteiro Rodrigues	
Caroline Gomes de Souza	
Cleonice Silveira Monteiro	
Dulcineide Domitila Junglos	
Elias da Silva Macedo	
Jucely Modesto de Souza	
Luciana Silveira Monteiro	
Lucimara dos Santos Luiz	
Roseli Silveira Monteiro da Costa	
Rosilda Silveira Monteiro	
Mayara Pereira Jorge	
Tatiane da Silva Ortellado	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.67722200111	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	133
ÍNDICE REMISSIVO.....	134

CAPÍTULO 11

UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO

Data de aceite: 10/01/2022

Data de submissão: 04/12/2021

Adriana Silveira Monteiro Rodrigues

Universidade Anhanguera Uniderp
Naviraí – MS

Caroline Gomes de Souza

Faculdades Integradas de Naviraí Finav
Naviraí - MS

Cleonice Silveira Monteiro

Universidade Anhanguera Uniderp
Naviraí – MS

Dulcineide Domitila Junglos

Universidade Anhanguera Uniperp.
Naviraí – MS

Elias da Silva Macedo

Universidade Anhanguera Uniderp
Naviraí – MS

Jucely Modesto de Souza

Universidade Anhanguera Uniderp
Naviraí – MS

Luciana Silveira Monteiro

Universidade Anhanguera Uniderp
Naviraí – MS

Lucimara dos Santos Luiz

Faculdades Integradas de Naviraí Finav
Naviraí - MS

Roseli Silveira Monteiro da Costa

Universidade Anhanguera Uniperp.
Naviraí -MS

Rosilda Silveira Monteiro

Universidade Anhanguera Uniperp.
Naviraí -MS

Mayara Pereira Jorge

Universidade Anhanguera Uniderp
Naviraí – MS

Tatiane da Silva Ortellado

Universidade Anhanguera Uniderp
Campo Grande – MS

RESUMO: Este trabalho visa sistematizar inicialmente aspectos históricos da educação inclusiva, com intuito de permitir ao leitor se adentrar na temática relacionada à educação inclusiva, para tanto, utilizou-se de autores que abordam o tema, como: Mendes (2010); Rogalski (2010); Garcia (2004) entre outros. Para tanto, compreender o contexto histórico da educação inclusiva colabora na maneira de conviver com essa parcela da população. Desse modo, este artigo tenciona realizar uma breve pesquisa bibliográfica sobre a história da Educação Especial no Brasil. E ainda, frisar a relevância da comunidade escolar na vida da pessoa especial inclusa. Objetiva-se assim, certificar por meio de um resgate histórico, conhecer como se sucedeu a educação inclusiva e, como a pessoas com necessidades educativas especiais convivem hoje no espaço da sala de aula, de modo que se possa relacionar o importante papel da escola, e especialmente professores para que a inclusão de fato ocorra. Por fim, conclui-se que a inclusão necessita da participação da sociedade como um todo, e ainda, da necessidade de políticas

públicas voltadas a contribuir de fato para que essas crianças no momento tão importante de sua trajetória escolar, que é a alfabetização, possam encontrar suportes para não ficar prejudicada e garantir seu direito de ensino e aprendizagem significativo, permitindo que a mesma possa enfrentar aspectos da vida social como um todo.

PALAVRAS- CHAVE: Autismo. Alfabetização. Educação inclusiva.

ABSTRACT: This work aims to initially systematize historical aspects of inclusive education, in order to allow the reader to delve into the theme related to inclusive education, therefore, we used authors who address the topic, such as: Mendes (2010); Rogalski (2010); Garcia (2004) among others. Therefore, understanding the historical context of inclusive education contributes to the way of living with this portion of the population. Thus, this article intends to carry out a brief bibliographical research on the history of Special Education in Brazil. And yet, emphasize the relevance of the school community in the life of the special person included. The objective is thus to certify through a historical review, to know how inclusive education came about and, how people with special educational needs live today in the classroom, so that the important role of the school can be related, and especially teachers so that inclusion actually takes place. Finally, it is concluded that inclusion needs the participation of society as a whole, and also the need for public policies aimed at actually contributing so that these children, at such an important moment in their school trajectory, which is literacy, can find support so that they are not harmed and guarantee their right to meaningful teaching and learning, allowing them to face aspects of social life as a whole.

KEYWORDS: Autism. Literacy. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, buscou-se compreender a forma de como a educação especial fora surgindo em nível macro e micro, ou seja, como a mesma surgiu em outros países e também no Brasil. Para que de fato, possamos compreender o processo com alguns exemplos da atualidade.

Vale ressaltar, que se delimitou a temática relacionada a crianças com autismo devido a minha experiência pessoal como professora do ensino fundamental, período crucial para o desenvolvimento das crianças, como a alfabetização, entre outros fatores perpassados na minha prática. Nesse sentido, foi possível perceber a necessidade de conhecer mais a fundo sobre a realidade de criança com tais dificuldades, pois os discentes necessitam desse conhecimento para uma possível melhora em sua rotina em sala de aula.

O processo de alfabetização é primordial para que o sujeito possa interagir na sociedade, de acordo com a autora Kramer (1986, p.17), a alfabetização “vai além do saber ler e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem”. Neste sentido não basta apenas ler e escrever, é preciso entender o que é a leitura e a escrita.

Soares (2006, p.15) enfatiza: “Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de

fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas”.

Outro fator importante no processo de alfabetização é a escolha de um método de ensino adequado para a turma. Tratando-se de alfabetização um quesito que não pode deixar de ser abordado, são os métodos de ensino, pois estes são essenciais no processo de alfabetização, esses procedimentos facilitam a organização para a obtenção dos objetivos da aprendizagem.

Assim, para compreender parte dos conceitos de métodos de alfabetização e suas implicações é necessário entender como ocorreu à implementação dos métodos de ensino. No final de século XIX foram colocados em práticas os métodos de alfabetização no processo de escolarização para ensinar a leitura e a escrita. Podemos afirmar que o método é o caminho pelo qual o professor irá conduzir o processo de ensino/aprendizado.

Conforme Soares (2013, p. 93) conceitua que método: “É a soma de ações baseados em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados”. E mais, o método é utilizado para atingir os objetivos do processo educativo. Então se compreende que métodos, são ações realizadas para determinados fins, são práticas para alcançar os objetivos da alfabetização, ou seja, desenvolver as habilidades de leitura e escrever. Desta maneira os métodos são formas de conduzir o trabalho docente, é a ponte entre o conteúdo e o aluno.

Soares (2016, p.16) “Se entende por métodos de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, oriente, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita”. Essas ações auxiliam no ensino/aprendizagem, mas como aponta a autora é necessário ter embasamento teórico.

Nessa perspectiva, compreenda-se que alfabetizar é decodificar, no entanto, como apresentado anteriormente é preciso ir, além disso, é necessário ser um processo significativo de aprendizagem, as informações recebidas devem ser assimiladas, interpretadas e utilizadas pelos indivíduos nas práticas sociais. Nesta lógica, durante o processo de alfabetização a criança necessita compreender e adquirir várias habilidades, para utilizar a leitura e a escrita como condições fundamentais para a participação em questões sociais.

O autismo é uma síndrome que apresenta como principais características as dificuldades de comunicação e de interação social. Apesar dessa defasagem em relação à interatividade com o outro, o aluno com autismo também tem o direito de desenvolver as suas potencialidades. O professor, ao considerar as especificidades desse aluno irá elaborar situações de aprendizagem nas quais seja possível atender às necessidades, ao mesmo tempo em que irá proporcionar a oportunidade do contato e da interação deste com outros discentes. (SHIBUKAWA; FIALHO, 2013, p. 02)

No Brasil, as pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com autismo no sistema escolar regular e público estão se intensificando, assim como as investigações sobre os processos de alfabetização e letramento. Entretanto, ainda há uma dissociação em

relação às discussões sobre esses dois temas supracitados. Pesquisas (CAPELLINI, 2004; OMOTE, 2008) apontam a necessidade de se investigar o desempenho também acadêmico de alunos com deficiência e não só as concepções de professores acerca do processo, assim como refletir sobre a socialização destes alunos, sobretudo do aluno com autismo e sua alfabetização.

Algumas pesquisas em Programas de Pós-Graduação abordam a temática discutida nesse artigo. Como a autora Deborah Lauriane da Silva Sousa. Com a sua pesquisa intitulada: *“O Diagnóstico e a escolarização: os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com autismo”*.

Sousa (2016), que em sua dissertação de mestrado teve por objetivo investigar os sentidos subjetivos constituídos pelas mães de crianças com autismo acerca do diagnóstico e como impactam no processo de escolarização dessas crianças. Para tanto, a autora envolveu alguns personagens significativos para seu estudo: três mães de alunos diagnosticados com autismo, que se encontravam matriculados e frequentando o ensino regular na cidade de Teresina – PI. Tal abordagem é importante, pois possibilita ao leitor relacionar teorias e perspectivas de vários autores com a realidade vivenciada naquele recorte espacial da pesquisa.

Outra pesquisa na qual se realizou um breve resumo, se consiste na também dissertação de mestrado, dessa vez, da autora, Maria Jéssica Rocha Lago, defendida no ano de 2017. Intitulada: *“Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola”*. Em seus estudos a pesquisadora teve como objetivo principal a asserção de investigar, à luz da interlocução psicanálise e educação, as vicissitudes da inclusão escolar de uma criança autista, considerando a subjetividade como efeito do discurso que se pode descrever e analisar a partir da reconstrução de suas recorrências formais. Assim, para que o desenvolvimento da pesquisa se tornasse eficaz, a autora também analisou um caso em específico, desse modo, a mesma acompanhou o processo de inclusão escolar de uma criança autista durante um semestre em uma escola pública do Distrito Federal.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o tema relacionado ao autismo, sobretudo em crianças que passam para o período de alfabetização, sofre crescente importância em discussões e pesquisas. Assim como as autoras expostas acima buscaram contribuir de maneira significativa para que esse aumento seja ainda mais visível, também será feito este estudo. Visando contribuir modestamente seja para professores da área, famílias e até mesmo crianças autistas.

HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção, buscou-se como objetivo da discussão a perspectiva da integração e da educação inclusiva, bem como, seu histórico no âmbito mundial e conseqüentemente

nacional. Vale ressaltar que contextualizar a Educação Especial, colabora na compreensão de que as escolas especiais são as principais responsáveis pelos avanços da inclusão. A partir da década de 1990, a ideologia da educação inclusiva propagou-se em contexto mundial, e a política educacional no Brasil passou a apoiar-se nesses discursos.

Segundo a autora Garcia (2004), *inclusão* aparenta ser um conceito resultante da contemporaneidade, entremeado a uma aura de novo paradigma, inovação e revolução, e tem sido utilizado em diferentes posicionamentos político – ideológicos ao desencadear discursos progressistas e conservadores desde então. A autora ainda contribui:

Embora suas raízes pareçam estar em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica as relações sociais e de ter sido originado numa compreensão que privilegia a manutenção social vigente, atualmente vem sendo usado como algo que pode superar a organização social estabelecida. Em outros termos é apresentado como solução para a exclusão social. (GARCIA, 2004, p. 24)

Nesse contexto, entende-se que a inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular, isso ocorreu em 1994, por meio da Declaração de Salamanca, onde houve um marco crucial para o amplamente da Educação Inclusiva. Assim, a educação especial surgiu através de várias lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes, e a educação inclusiva iniciou a adquirir espaço e visibilidade a partir da Declaração de Salamanca (1994), com base à aprovação da constituição de 1988 e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996. (ROGALSKI, 2010)

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial. A deficiência principalmente a mental tem características de doenças exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas. “A educação dessas pessoas é denominada de educação especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer tratamento especial” tal como contido nos textos da lei 4024/61 e da 5692/71, hoje substituída pela nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96. (ROGALSKI, 2010, p. 03)

Nota-se por meio dessas legislações vigentes no período, que existiu notoriamente um breve progresso, porém, a classe de pessoas com deficiência, intitulada por muitas vezes como “clientela”, esteja conceituada como modalidade de educação escolar oferecida a educandos portadores de necessidades especiais.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas ,há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos

psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004 p.34).

Destaca-se que, se realizou um processo de foco ao escopo da pesquisa, mesmo compreendendo que a política educacional brasileira passou a se apropriar dessa ideologia, e a pesar de a inclusão não se referir apenas ao público-alvo da educação especial, focamos apenas ao tema de nosso estudo.

Nesse sentido, a autora Romanelli (2003) salienta que o período entre 1960 e 1968 foi fixado pela crise da nova Pedagogia e pela articulação de tendência tecnicista, incorporada pelo grupo militar e tecnocrata. Assim, a educação nessa época passou a ser enfatizada como consequência do projeto de desenvolvimento econômico e em seguida, no período de 1968 a 1971, a educação, a escola e o ensino foram elaborados como investimentos. Portanto, a nova ideologia da eficácia da produtividade retratou nas preocupações didáticas da época, reproduzindo o ensino da disciplina à dimensão técnica, afirmando a neutralidade científica dos métodos. (ROGALSKI, 2010).

Por esse ângulo, quanto às políticas públicas e práticas pedagógicas na educação inclusiva corroboram com a problemática as autoras:

De longa data, a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantido o desenvolvimento escolar destes, e como nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preferida pela opção por políticas que a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que tem sido compensatórias ou orientadoras para ações que possam mostrar números indicativos e maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p.33).

Até os anos de 1960, no Brasil, a educação especial, intensificou seu atendimento no âmbito escolar em instituições especializadas, especialmente nas filantrópicas e privadas. Nesse sentido, as classes especiais existiam em algumas redes de ensino, contudo, não de maneira expressiva. (FERREIRA, 2006)

Na sequência, em 1970, a educação especial se apresentou como área prioritária em planos políticos de âmbito nacional e, fundamentado no enunciado do discurso de integração, na qual defendia a oferta educacional em um ambiente menos restritivo. Ao contrário, das circunstâncias da época, os serviços educacionais eram destacados pela atuação categórica das instituições especializadas, que também influenciavam na formulação das políticas setoriais do Estado. (FERREIRA, 2006)

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Alguns autores como Cunha (1988), colaboram com a temática ao salientar a análise sobre a influência do movimento escolanovista na educação especial de nosso país, o autor considera que apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar as características individuais, a proposição de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, contribuiu de forma significativa para a exclusão dos diferentes das escolas regulares naquela época. Dessa forma, igualdade de oportunidades tão firmada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida. (MENDES, 2010).

Jannuzzi (1992, 2004) ao estudar a educação de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, até por volta de 1935 concluiu que neste período:

1. Não houve solução escolar para elas.
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso.
3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares.
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante.
5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos. JANNUZZI (1992, 2004).

Nessa continuidade, ao passo que se nota o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil sobressaiu a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços. Ou seja, a minoria seleção dos “anormais” na escola era realizada por meio de critérios ainda vagos e baseada em “defeitos pedagógicos” e os escolares considerados, por exemplo, como “subnormais intelectuais” eram caracterizadas como aqueles:

[...] com atenção fraca, memória preguiçosa e lenta, vontade caprichosa, iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade exagerada, ou ao contrário insuficiente, donde confiança excessiva ou desconfiança irredutível (Mello, 1917, apud Jannuzzi, 1985).

Jannuzzi (1992) apresenta que durante cerca de 20 anos (1930-1949) foi constatada uma lenta evolução dos serviços (cerca de apenas trinta estabelecimentos novos foram

criados), enquanto o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas (provavelmente na modalidade de classes especiais) duplicou, os estabelecimentos nas instituições especializadas privadas quintuplicaram. Neste período, a rede de serviços que era predominantemente pública, apesar de estar praticamente estagnada e de ser ainda incipiente, parecia apresentar uma tendência para a privatização, em parte devido ao descaso governamental em relação à educação de pessoas com deficiências. (MENDES, 2010).

Alguns pesquisadores como Garcia (2018), realizaram pesquisas com intuito de colaborar com o processo de alfabetização de crianças com autismo. Em seus estudos foi possível relatar instrumentos que possam colaborar para tal processo.

Em sua pesquisa o autor indica alguns dados como:

A preocupação com o atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país. Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (GARCIA, 2018, p. 11).

Desse modo, pode-se afirmar que nos últimos anos a educação especial vem sendo considerada como uma problemática imposta para que os professores em atuação em salas de aulas possam estar cada vez melhor capacitados para que haja então, a inclusão.

Assim, os programas que constituem o esteio da atual política para a educação especial no Brasil estão vinculados ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o plano de metas do governo federal que apresenta um corpo de projetos para os diferentes níveis e modalidades da educação nacional. No entanto, Saviani (2007, p. 1.239) argumenta a respeito de uma possível sobreposição do PDE em relação ao PNE, cujo período de vigência se estende até 2011.

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e

metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

Vale ressaltar que caracterizar como a educação especial se desenvolveu ao longo da década nas definições da política nacional para que se possa refletir acerca das políticas e práticas de formação de professores de educação especial.

Destacamos que a resolução n. 4/2009 reafirma a educação especial como modalidade educacional, bem como, evidencia o AEE: “Modalidade educacional que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009, p. 1).

O conceito de educação especial como AEE, tal como tratado na documentação coligida, remete para um modelo centrado nos recursos e a ser desempenhado por um professor com formação específica.

No conjunto das proposições políticas em âmbito nacional, tal modelo está fixado na SRM.9 Em relação ao público-alvo a ser atingido pela política de educação especial, consideramos que do início para o final da década houve um movimento de restrição dos grupos que constituem a categoria necessidades especiais conforme o Ministério da Educação (MEC). Segundo a resolução n. 2/2001 (Brasil, 2001, p. 2),

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Então, observa-se que a documentação abarcava uma definição ampliada de necessidades educacionais especiais. Contudo, ao final da década, com a definição de um modelo de AEE regulado pelos diagnósticos dos estudantes, nota-se uma definição mais restritiva: “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008b, p. 1; 2009, p. 1). Tal direção sucede como sujeitos da educação especial aqueles grupos contemplados na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994b), momento político anterior à implementação de uma perspectiva “inclusiva” na política de educação especial brasileira (GARCIA, 2018).

Quanto à gestão da educação especial, é considerável compreender que a modalidade já vinha sendo tratada como um serviço (Brasil, 2001); no caso, um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação regular. Agora, o programa de implementação de SRMs como locus do AEE reitera essa compreensão de educação como serviço, enquadrando-se em um modelo de gestão gerencial. Vale apontar,

porém, que a função substitutiva da educação especial foi retirada.

Visto a tais exposições de alguns documentos legais fornecidos pelos governos nos últimos anos, alguns autores realizam críticas quanto a tais atitudes, nomeando-as como: A certificação de resultados dos professores.

Dessa forma, autores como Shiroma e Schneider (2008) indagam o por que, diante de necessidades objetivas de melhores condições de trabalho, formação, salário e carreira dos professores, o governo opta justamente pela certificação. A certificação de professores vem sendo disseminada por organismos internacionais na perspectiva da melhoria da qualidade da educação.

Entretanto, ao relacionar a terceira tese com a lógica da política apresentada mediante as duas teses anteriores, pode-se perceber a certificação docente como um aperfeiçoamento do processo de conformação dos professores ao projeto educacional e societário hegemônico. As autoras Shiroma; Schneider, (p. 46, 2008) advogam que a noção de *accountability* presente na política educacional em vigor permite compreender a certificação não como valorização dos professores, mas como “uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários docentes e prestação de contas”.

De acordo com esses dados apresentados anteriormente, ao refletirmos sobre a formação dos professores que atuam na modalidade educação especial, podemos exibir alguns pontos de reflexão, como:

Inicialmente, entende-se que a formação de professores de educação especial no Brasil possui em sua história um conflito de lócus e de nível. Cujas formação foi “elevada” ao nível superior com o parecer n. 295/1969 (Bueno, 1999). Até então, os professores de educação especial eram formados como professores primários, buscando o conhecimento específico no próprio exercício profissional, na lida com os alunos ou em cursos oferecidos por instituições especializadas. No final dos anos de 1960 e início dos 1970, a educação especial passa então a integrar os cursos de pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), afirmou a possibilidade de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio. (GARCIA, 2018).

O documento normalizador PNE (Brasil, 2000) conduzia como meta incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, certificando, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. Embora o documento trate do termo “pessoal especializado”, não é possível afirmar que a referência seja a professores ou a outros profissionais do campo da reabilitação, por exemplo. (GARCIA, 2018).

Todavia, cinco anos depois, a resolução n. 1/2006 (Brasil, 2006a), ao estabelecer

as diretrizes para os cursos de pedagogia, definida pela extinção das habilitações nesses cursos. De acordo com Michels (2011), nesse documento não há uma preocupação expressa relativa à formação de professores para atuar com os alunos da educação especial, apenas um registro de que todos os professores devem ter em sua formação “vivências em algumas modalidades”, entre as quais se encontra a educação especial. (GARCIA, 2018).

Ao se refletir sobre a própria política de formação de professores para educação especial, observa-se políticas de formação inicial e continuada aligeiradas e de cunho estritamente técnico, centradas na aquisição de inúmeras habilidades e competências, sob a modalidade a distancia, a fim de baixar os custos. (GARCIA, 2011).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade. O autor Michels (2011) corrobora com tais afirmações ao considerar que diante as necessidade de dar conta de tamanha abrangência, a qual contrasta com a restrição da formação baseada em atividades e recursos, o professor do AEE se transforma em um gestor de recursos de aprendizagem. Consideramos que assim se perde a essência da ação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos bibliográficos realizados no decorrer do artigo aqui apresentado, com intuito de esboçar uma breve discussão sobre a temática acerca das dificuldades das crianças e profissionais da educação quanto a alfabetização de crianças com deficiência, considera-se que tal processo seja primordial para a consolidação de relações interpessoais, observou-se ainda, a necessidade de que haja a adaptação e reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento. Especificadamente, para os alunos com autismo, de modo que os mesmos possam comunicar-se e expressar-se socialmente, minimizando as barreiras trazidas pela deficiência. Dessa forma, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, o aluno com autismo necessita de um ensino diferenciado, que consiga auxiliá-lo na interiorização da linguagem social e exteriorização do pensamento, de modo a assimilar os signos arbitrários convencionados socialmente e usá-los de modo intencional e autônomo.

Nesse viés, o objetivo buscado ao longo do presente artigo está relacionado a contribuir com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas inclusivas, particularmente, as políticas de educação especial. Feito isso, buscou-se analisar a redefinição das políticas de educação especial pós-PNE e suas implicações sobre as iniciativas oficiais de formação docente no país.

Pondera-se fundamental a compreensão da atual realidade de formação dos professores da educação básica em nosso país, particularmente, daqueles que atuam na

modalidade educação especial, para desvelar os nexos existentes entre o modelo societário atual e o modelo de professor funcional a essa sociedade. Nesse sentido, é preciso pensar a quem beneficia uma formação esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico e que assume feição gerencial, instrumental e a distância.

Assim, entende-se que, a política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores a ela relacionada, tal como fora demonstrado, vem perpassando ao longo dos anos por alguns avanços, ora por medidas governamentais, ora por exigências da sociedade. Entretanto, de maneira oposta do que os discursos inclusivos têm contribuído para dispersar, não se identificam nesse modelo educacional elementos que concedam presumir uma descontinuação com a reprodução do modelo de sociedade. Nessa direção, afirma-se a funcionalidade de tais políticas e suas difíceis consequências para a educação básica e seus professores.

Por fim, os resultados dos estudos permitiu compreender que a inclusão continua sendo um desafio, tendo em vista primeiramente a questão da formação de professores, onde o tema quando abordado, ocorre de maneira superficial, assim, esses profissionais necessitam de formações continuadas específicas para que possam se sentir participante de um projeto que possa contribuir de maneira significativa no ensino aprendizagem da criança autista. Outro fator que merece destaque se consiste na responsabilidade coletiva, na qual toda a comunidade escolar e a família da criança possam estar interagindo juntas com o objetivo de realizar um trabalho no qual essas crianças possam ser atendidas com o apoio necessário, de maneira que elas possam se interagir e participar da rotina das aulas com as outras crianças da turma, minimizando assim em partes as limitações causadas pelo autismo.

REFERÊNCIAS

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, Editora UNIMEP, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.

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: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

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: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CUNHA, B. B. B., 1988, “**Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade**”, *dissertação de Mestrado*, São Paulo, Universidade de São Paulo.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: Rodrigues, David. (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, p. 86-113, 2006.

FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba. Marcia. Cardoso. **A política nacional de educação especial nos anos 2000: A formação de professores e a hegemonia do modelo especializado**. In: **Professores e Educação Especial: formação em foco**. CAIADO, K. R. M. JESUS, D. M. de. BAPTISTA, C. R. – Porto Alegre: Mediação, 2011.

GARCIA, Rosalba. Marcia. Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p.101-119, mar. 2013.

JANNUZZI, Gilberta. de Martino. 1992. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2.a ed., Campinas, Autores Associados.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. 2004. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, Autores Associados.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização: “Dilemas da Prática”*. In: KRAMER, Sonia et al (org). Rio de Janeiro: Ltda., 1986.

LAGO, Maria Jéssica Rocha. **Inclusão e o outro com autismo: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola**. Brasília. 2017. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor**. 2019. 160 f. *Dissertação (Mestrado)* – Universidade Federal de Pernambuco, CCS. Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente. Recife, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. *Revista Educación y Pedagogía*, Antioquia, v.22, p. 93-110, 2010.

MICHELS, Maria Helena. **O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva**. In: Caiado, Kátia Regina Moreno; Jesus, Denise Meyrelles de; Baptista, Cláudio Roberto (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultural Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. cap. 1. p. 15-32.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial**. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 5, n. 12, 2010.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SHIBUKAWA, Priscila Hikaru; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O autismo e suas especificidades refletidas no processo de alfabetização e letramento em uma escola de ensino fundamental Ciclo I**. In: XI Congresso Nacional de Educação. 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10470_6215.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Maria Cristina. **Certificação e gestão de professores**. In: Seminário *Redestrado "Nuevas Regulaciones en América Latina"*, 7., 2008, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: CLACSO; AGENCIA, 3-4 jul. 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES. **Alfabetização e letramento** / 6 de. 5ª reimpressão - São Paulo: contexto, 2013.

SOARES. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: contexto, 2016. 384p.

SOUSA, Deborah Lauriane da Silva. **O Diagnóstico e a escolarização: os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com autismo**. 2016. 183 f. *Dissertação*. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2016.

SOBRE A ORGANIZADORA

SORAYA ARAUJO UCHOA CAVALCANTI - Doutorado (2015) e Mestrado (2001) em Serviço Social pela UFPE, Especialista em Serviço Social, Direitos Sociais e Competências Profissionais pela UNB. Atua na Saúde Pública há duas décadas no Sistema Único de Saúde – SUS, acompanhando Discentes e Residentes em Saúde. Coordena a Residência Multiprofissional na Rede de Atenção Psicossocial da Secretaria de Saúde da Cidade do Recife, exercendo a docência em nível de Pós Graduação na modalidade de Residência nas disciplinas de Bioética, Promoção da Saúde, Política de Saúde e Saúde Mental, Álcool e outras Drogas. Coordena o *Programa de Extensão Saberes e Práticas no SUS: Discutindo Promoção da Saúde*, na Universidade de Pernambuco, com atividades iniciadas em 2016, ainda no formato de projeto de extensão, enquanto devolutiva do processo de doutorado, orientando discentes e Residentes na área de saúde na modalidade de extensão universitária, desenvolvendo atividades formativas – cursos, grupos de estudos, oficinas e outros – voltadas para a qualificação de recursos humanos e melhoria da qualidade dos serviços prestados à população usuária do SUS nas seguintes temáticas. O *Programa de Extensão Saberes e Práticas no SUS: Discutindo Promoção da Saúde* atua nas seguintes áreas temáticas: Promoção da Saúde, Prevenção e Enfrentamento das Violências, HIV/AIDS no contexto do enfrentamento da Pandemia, Serviço Social e Políticas Sociais no Brasil; Saberes e Práticas nas Mídias.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ambiente acadêmico 76, 78, 82, 83, 88

Ambiente escolar 18, 67, 73, 76, 80, 82, 83, 84, 89, 92, 101, 104, 107, 113

Autismo 72, 119, 120, 121, 122, 126, 129, 130, 131, 132

B

Base Nacional Comum Curricular 102, 108

C

Comitê de ética em pesquisa 104

Componente curricular 1, 2, 102

Cor 18, 93, 94, 99

Cultura 5, 7, 14, 17, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 45, 47, 51, 52, 73, 78, 80, 99, 111, 112, 115

D

Dança 29, 47, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109

Direitos sociais 14, 52, 133

Diversidade 15, 19, 20, 23, 26, 62, 76, 77, 79, 82, 89, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 118, 132

Diversidade cultural 93

E

Educação especial e inclusiva 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118

Educação Física 84, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109

Empoderamento 22, 47, 48, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63

Escolas 21, 27, 67, 68, 69, 78, 80, 82, 86, 87, 89, 91, 96, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 123, 125, 126

Estereótipo 41

Estudo de caso 110

Estupro 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36

F

Feminismos 18, 28, 64

G

Gênero 4, 5, 6, 7, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 49, 50, 51, 52, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87,

88, 89, 90, 91, 101, 103, 104

Grupo de discussão 65, 70, 71, 73, 74

H

História oral 51, 55, 62, 64

I

Identidade de gênero 5, 10, 40, 43, 76, 77, 79, 80, 85

Inclusão 10, 21, 51, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 91, 94, 95, 96, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 130, 131, 132

M

Machismo 26, 56, 60, 62

Masculinidades 8, 18, 42, 59

Memória coletiva 30, 34

Metodologias ativas 3

Mito 32, 33

Movimento feminista 20, 52

Mulheres 3, 7, 16, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 70, 81, 83, 90, 91, 94

Mundo da política 45

P

Pesquisa 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 19, 24, 26, 27, 28, 33, 44, 51, 52, 55, 57, 65, 66, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 91, 93, 94, 95, 99, 101, 103, 104, 108, 113, 114, 119, 122, 124, 126

Plano Plurianual de Gestão 111, 114, 117

Política educacional brasileira 124

Práticas corporais 102

R

Raça 62, 93, 94, 99

Redes sociais 7, 11, 18, 42, 43, 44, 45, 46, 49

Representações sociais 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 92

S

Serviço Social 1, 2, 12, 13, 14, 133

T

Tecnologias digitais da informação e comunicação 3

Transexualidade 14, 77, 78, 90, 92

Transfobia 76, 77, 78, 81, 82, 83, 85, 90, 91, 92

Transgênero 1, 77, 78, 79, 81, 83, 87, 89, 91

V

Violência 5, 6, 16, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 57, 64, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 90, 91

Vulnerabilidade social 52, 70

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br



DIVERSIDADE

E INCLUSÃO SOCIAL

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br



DIVERSIDADE

E INCLUSÃO SOCIAL

Atena
Editora
Ano 2022