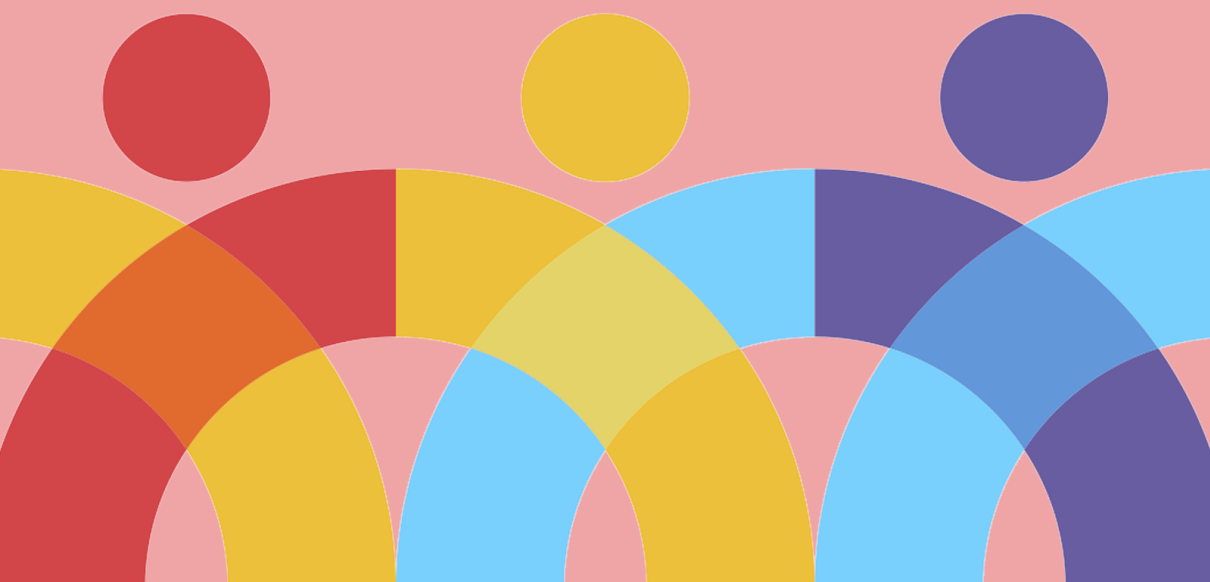


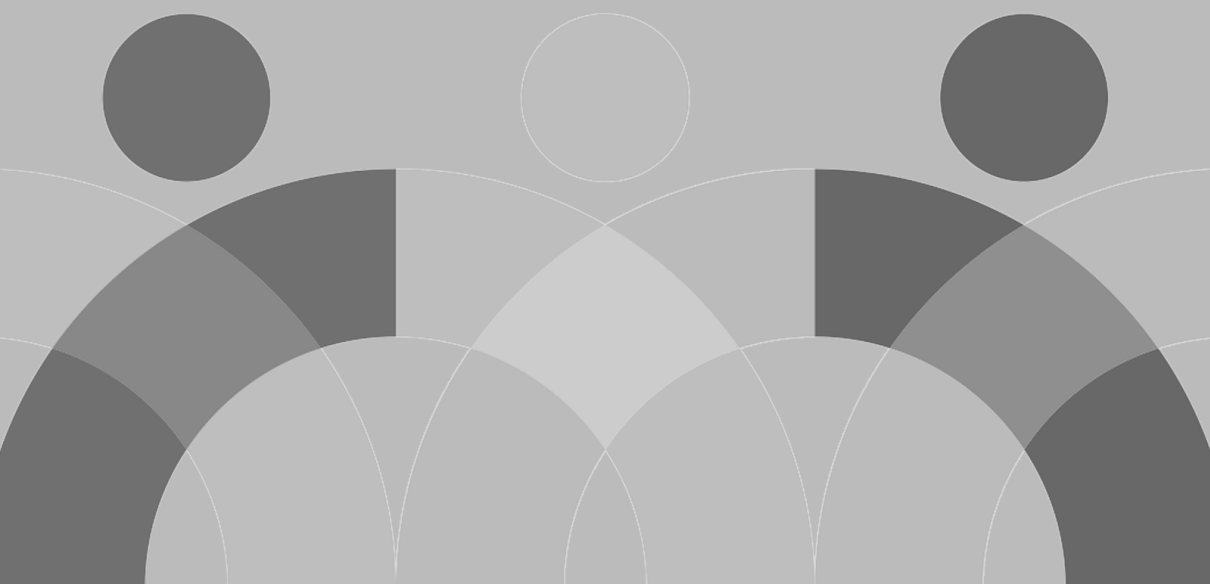
VANESSA FREITAG DE ARAÚJO
(ORGANIZADORA)

O DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO NAS POLÍTICAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO 2



VANESSA FREITAG DE ARAÚJO
(ORGANIZADORA)

O DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO NAS POLÍTICAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO 2



 **Atena**
Editora
Ano 2023

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

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 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 de Coimbra
 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
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de LisboaProf. 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
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes
 Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale 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. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do
 Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª 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
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 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
 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
 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

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

O debate sobre a diversidade e a inclusão nas políticas e pesquisas em educação 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Vanessa Freitag de Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
D286	<p>O debate sobre a diversidade e a inclusão nas políticas e pesquisas em educação 2 / Organizadora Vanessa Freitag de Araújo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1427-8 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.278231506</p> <p>1. Educação. I. Araújo, Vanessa Freitag de (Organizadora). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
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.

A obra ***O debate sobre a diversidade e a inclusão nas políticas e pesquisas em educação 2***, possui nove capítulos e trata-se do resultado de estudos e experiências dos autores nos âmbitos pessoal e profissional, situados e relacionados com suas respectivas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esta publicação é destinada a professores, acadêmicos, profissionais da educação e da saúde, familiares e demais pesquisadores instigados pela responsabilidade de aprofundar conhecimentos e elevar a Educação Inclusiva, não apenas no Brasil, mas na América Latina.

O debate sobre a diversidade e a inclusão nas políticas e pesquisas em educação 2 nasceu com o objetivo de compartilhar conhecimentos, vivências, experiências teórico-práticas realizadas na educação básica e no ensino superior a partir de diversos espaços, tempos e perspectivas, procurando colocar em prática a diversidade do conceito de inclusão na atualidade.

Os capítulos que compõem esta obra têm como eixo central a estrutura de práticas pedagógicas que realmente incluam aqueles que são considerados como grupos minoritários, para que todas as diferenças sejam de fato respeitadas, de modo que as instituições educativas se adaptem às especificidades de seus estudantes. Cabe ao ambiente escolar ser um espaço capaz de assegurar, mediante à elaboração e efetivação de políticas públicas inclusivas, que todos sejam contemplados - profissionais, comunidade, alunos e familiares - visando uma real contribuição para a construção de uma sociedade que interaja com as diferenças, possibilitando a valorização, o respeito, a solidariedade e a cooperação mútuas. Desejamos, portanto, uma provocativa e engajada leitura.

Vanessa Freitag de Araújo


CAPÍTULO 1 1

AÇÕES INCLUSIVAS NO IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA: INTERVENÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Edu Carlos Lopes Lemos

Vanessa Tiburtino

Júlio de Souza Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2782315061>

CAPÍTULO 2 9

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO NA INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM AUTISMO

Maely Passos Boeri Valadão


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2782315062>

CAPÍTULO 322

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Sheila Janaina Santos Sacramento


Marlene Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2782315063>

CAPÍTULO 436

DISLEXIA: UM DOS ENTRAVES DA EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Emiliana Cristina De Oliveira Pettarelli

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2782315064>

CAPÍTULO 546


ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL AULA DE LOS RESPECTO DE LOS CONCEPTOS DE INCLUSIÓN, NEURODIVERSIDAD Y NEURODIVERGENCIA

Alejandra María Vargas Velasco

Walter Enrique Gómez Bilbao

Gelver Pérez Pulido

Sonia Lucía Vargas Amézquita

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2782315065>

CAPÍTULO 6 61

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA PARA A APRENDIZAGEM E AUTONOMIA DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA

Rociana Matias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2782315066>


CAPÍTULO 770

UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A IDENTIDADE NEGRA


EM SALA DE AULA

Elizabeth Jovelina Barbosa Grecia Coutinho

Elivaldo Serrão Custódio


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2782315067>**CAPÍTULO 885****UNIVERSIDADE ABERTA DA TERCEIRA IDADE: EDUCAÇÃO COM INCLUSÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Deise Quintiliano Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2782315068>**CAPÍTULO 998****INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA**

Ana Caroline dos Santos Oliveira

Daniela Soares Leite

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2782315069>**SOBRE A ORGANIZADORA 123****ÍNDICE REMISSIVO 124**

AÇÕES INCLUSIVAS NO IFES CAMPUS NOVA VENÉCIA: INTERVENÇÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Data de aceite: 02/06/2023

Ediu Carlos Lopes Lemos

Instituto Federal do Espírito Santo
Nova Venécia - ES
<https://orcid.org/0000-0001-7460-7612>

Vanessa Tiburtino

Instituto Federal do Espírito Santo
Nova Venécia - ES
<http://lattes.cnpq.br/4143059527456656>

Júlio de Souza Santos

Instituto Federal do Espírito Santo
Nova Venécia - ES
<https://orcid.org/0000-0002-7332-5346>

RESUMO: Este trabalho foi realizado no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Nova Venécia, no município de mesmo nome. O principal objetivo analisar as ações inclusivas desenvolvidas na escola que visam garantir condições para o acesso e permanência dos educandos com necessidades educacionais específicas na escola. A análise foi feita a partir de um levantamento a respeito da instituição, dos cursos ofertados, seguido de informações quanto a demanda por alunos com necessidades especiais e posteriormente as intervenções desenvolvidas no âmbito da escola. Constatou-se múltiplos

desafios no atendimento aos sujeitos com necessidades específicas, diante da diversidade, complexidade e demanda crescente dos educandos considerados público-alvo da educação especial. Entretanto, a instituição tem implementado ações inclusivas articuladas às parcerias e à formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento das potencialidades desses educandos, através da promoção de experiências que, por caminhos diversos e diversificados, voltam-se para metas gerais fundamentais ao seu desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Escola; Nova Venécia.

INCLUSIVE ACTIONS IN IFES NOVA VENÉCIA CAMPUS: INTERVENTION, CHALLENGES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT: This work was accomplished at Instituto Federal do Espírito Santo, campus Nova Venécia, in the municipal district of same name. The main objective to analyze the inclusive actions developed at the school that you/they seek to guarantee conditions for the access and the students' permanence with specific education needs in the school. The analysis was made to leave and a rising regarding the institution, of the presented courses, following

by information as the demand for students with special needs and later the interventions developed in the extent of the school. It was verified multiple challenges in the service to the subject with specific needs, before the diversity, complexity and the students' considered target audience of the special education growing demand. However, the institution has been implementing articulate inclusive actions to the partnerships and the continuous formation, in the perspective of the development of those students' potentialities, through the promotion of experiences that, for several roads and diversified, they go back to fundamental general goals to his/her development.

KEYWORDS: Inclusion; School; Nova Venécia.

INTRODUÇÃO

O homem é um ser situado constituído histórico-socialmente e tal assertiva se comprova por sua capacidade de interação com o outro e de desenvolvimento a partir do meio em que se insere. Seu processo de criação e desenvolvimento se dá a partir da qualidade das relações sociais das quais participa e está imbricado. A relação dialética entre o funcionamento humano e os processos sociais se aprofunda quando ele se envolve no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o processo de escolarização é fator importante para o desenvolvimento cognitivo e criativo do sujeito. Quando falamos em processos educativos como propulsores do desenvolvimento humano, tratamos de todas as formas que a escolarização pode atuar e corroborar, visto que o processo educativo é um dos principais instrumentos de mediação e de trocas entre indivíduos na nossa sociedade e é através destas trocas que evolução da inteligência/plasticidade cerebral se dá.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2011) institui diretrizes para a educação especial na educação básica em todas as suas etapas e modalidades e afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, visando a oferecer uma educação de qualidade para todos. Descreve como modalidade de educação especial:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1).

A Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009a), que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, determina que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo este documento, o AEE tem como função complementar ou suplementar a escolarização oferecida na sala de aula regular, oferecendo “serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na

sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009a, p. 1).

Ao tratar de educação como atividade social que visa à promoção do homem (SAVIANI, 2013), não podemos deixar de destacar que o processo de escolarização atual passa por muitos desafios, entre eles, a educação especial e inclusiva e esta “vem se tornando uma realidade cada dia mais desafiadora para os sistemas de ensino brasileiro, pois o direito à educação não se materializa na matrícula do aluno, mas também pela sua participação e aprendizagem ao longo da vida” (DANTAS; CORTÊS, 2016, p. 2). Este artigo visa, portanto, debater caminhos e possibilidades das ações inclusivas de um campus do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). O trabalho surgiu a partir da proposta de atividade final de um *Curso de Educação Especial e Inclusiva* ofertado pelo *Centro de Referência em Formação e Educação a Distância* (Cefor/Ifes) no ano de 2018. Após estudos das peculiaridades do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Nova Venécia, e entrevista com o psicólogo do referido campus, vicejou-se a possibilidade da elaboração de uma proposta de intervenção voltada à deficiência intelectual, tendo em vista os relatos e desafios que surgiram no cotidiano da escola.

No primeiro momento deste artigo detalharemos o campus investigado, pontuando os cursos ofertados e os alunos atendidos, destacando no detalhamento as necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Em seguida, delinearemos uma proposta de intervenção voltada à educação especial do campus, com o intuito de debater as possibilidades e desafios do trabalho pedagógico voltado à educação especial. Por fim, teceremos nossas conclusões a partir dos estudos realizados.

CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Esse estudo tem como contexto de investigação o IFES Campus Nova Venécia, que entrou em funcionamento no dia 22 de setembro de 2008 e está localizado no bairro Santa Luzia, no município de Nova Venécia-ES.

Atualmente, esse campus atende alunos de Nova Venécia e 13 municípios adjacentes, bem como de outros municípios do Estado do Espírito Santo e até mesmo de outros Estados, através da oferta dos cursos técnicos integrados e concomitantes (mineração, edificações e meio ambiente); dos cursos superiores de licenciatura em geografia e bacharelado em geologia; de cursos de extensão e de pós-graduação *Lato Sensu*.

O Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do Campus Nova Venécia é constituído por uma equipe multiprofissional formada de 10 servidores, que vem atuando em parceria com o corpo docente, o setor pedagógico e o setor de ensino, na perspectiva de mediação da inclusão e do acompanhamento dos estudantes com necessidades específicas. Além disso, vem buscando a efetivação de parcerias externas para contribuir no atendimento específico de qualidade.

Atualmente, o Campus Nova Venécia possui 6 (seis) alunos público-alvo da educação especial: a) um estudante com deficiência visual, que apresenta visão monocular; b) um aluno com diagnóstico não fechado de Síndrome de *Asperger*; c) dois estudantes com deficiência auditiva: um com surdez total e outro com surdez parcial; d) um aluno com deficiência física e distonia muscular; e) um estudante com deficiência intelectual moderada e oligofrenia.

Desse modo, constata-se que, do total de alunos público-alvo da educação especial (seis) do Campus Nova Venécia, cinco estudantes estão matriculados em cursos técnicos, evidenciando a demanda maior de atendimento específico para esses cursos. Ao abordar a demanda de atendimento educacional específico, o Psicólogo e Coordenador do Napne, afirma:

Eu vejo que a maior incidência aqui no campus é no nível médio, nos cursos integrados. Eu acho que esse número que chega para nós, vai acompanhando um pouco a perspectiva do que se vê, à medida que vai se passando nas modalidades de ensino, os estudantes não vão conseguindo permanecer pela complexidade e, principalmente, em virtude das barreiras que são impostas, porque, por exemplo, tem estudante, às vezes, que tem deficiência mas que não tem nenhum comprometimento cognitivo, mas que também não entra no superior, em virtude de outras barreiras sociais mesmo.

Apesar da possibilidade de demanda crescente do atendimento educacional específico no ensino superior, constata-se que, neste momento, a demanda dos cursos técnicos vêm direcionando as ações inclusivas nesse campus na perspectiva de garantia da permanência desses educandos na escola, diante do caráter da oferta e das problemáticas socioeconômicas.

Nesse contexto da garantia de condições para o acesso e permanência dos educandos com necessidades educacionais específicas, o Campus Nova Venécia vem lidando com diversos desafios dentre os quais cita-se, os diagnósticos que esses alunos e/ou responsáveis trazem, que se apresentam de caráter meramente clínico, não trazendo informações detalhadas sobre as condições das necessidades específicas desses alunos.

PROJETO DE INTERVENÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL

A proposta de intervenção visa discutir as possibilidades e caminhos que surgem quando trabalhamos com aluno da educação especial. Faz-se mister considerar que quando um aluno com deficiência se matricula na escola, muitas dúvidas surgem, os professores e equipe pedagógica se perguntam se realmente saberão traçar metodologias que realmente consigam fazer com que aquele educando aprenda; muitos questionam se realmente conseguirão e se veem então numa realidade que foge a sua zona de conforto e que exige maior dedicação, estudo e conhecimento do seu outro, neste caso, o aluno, para alcançar os objetivos traçados e fazer com que a educação ofertada realmente promova o

desenvolvimento do aluno.

Esta proposta se volta então ao trabalho do aluno com deficiência intelectual, visto que no campus pesquisado o maior desafio é um aluno com este tipo de deficiência, conforme citou o psicólogo da escola em entrevista prévia concedida. É importante frisar que a proposta foi construída com base nas postulações de Vigotski (1997), acreditando que a deficiência não determina o limite de um sujeito, logo ela não deve ser vista como norteamento para o trabalho com o aluno, visto que “o homem está cheio de possibilidades não realizadas” (VIGOTSKI, 1997), assim, ao lidar com o aluno com deficiência é preciso se conscientizar que todos “podem aprender a se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental” (VIGOTSKI, 1997).

A proposta interventiva está estruturada em três momentos, entretanto, é importante salientar que os mesmos não devem ocorrer sequencialmente mas, sim de forma integrada e concomitante. O primeiro elemento da proposta de intervenção envolve a oferta de formação continuada aos professores voltada especificamente à deficiência intelectual.

O processo formativo do professor e equipe pedagógica se faz essencial, visto que através dele é possível expandir conhecimento sobre os aspectos mais formais desta deficiência, conhecimentos concretos que podem colaborar no momento da atuação do professor junto ao aluno. Para tanto, parcerias com a Secretaria de Saúde e com outros órgãos educativos, como a Superintendência Regional de Educação (SRE) e outros campi do Ifes podem ser formalizadas. A parceria com a Secretaria de Saúde do município é importante para a oferta de palestra com profissional de saúde que debate com os professores e equipe escolar especificamente sobre as consequências daquela deficiência no cotidiano do aluno. Já a parceria com a SRE e outros campi do Instituto pode contribuir para trazer à baila discussões e compartilhamento de outros casos que se aproximam com a realidade ora enfrentada no campus Nova Venécia; é através destas trocas, interações com o outro que o conhecimento se expande e as práticas dos outros interlocutores podem corroborar com o trabalho que será desenvolvido com aquele aluno.

O segundo momento da proposta se constitui na instituição de uma roda de conversa semanal entre professores, Napne e equipe pedagógica da escola. Este momento visa à partilha das práticas desenvolvidas pelos professores junto ao aluno, o que eles perceberam que foi exitoso e o que ainda é desafiador, qual metodologia que facilitou o processo, quais dificuldades encontradas. Este momento também envolve estudo de textos mais específicos sobre a deficiência do educando, webconferências com professores pesquisadores da área, trocas de experiência e conhecimentos. Este momento torna-se primordial para conscientização de que a educação do aluno com deficiência não deve visar somente à socialização e não significa o empobrecimento das atividades escolares voltadas a estes alunos, mas sim que a aprendizagem dos conteúdos curriculares e de conhecimento socialmente produzido leva a mudanças nos processos cognitivos destes

alunos, alargando suas possibilidades de interações. Assim também aponta Vigotski, ao salientar que:

A ninguém ocorre sequer negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existem conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e os mentalmente atrasados. Porém esses conhecimentos e essas aprendizagens especiais há que se subordiná-los à educação comum, à aprendizagem comum, a pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (VIGOTSKI, 1997, p. 65, grifo nosso).

O terceiro momento se volta à parceria com a família do aluno. A proposta é que a família compareça quinzenalmente à escola a fim de relatar as percepções a respeito do aluno em casa, como ele se comporta, suas mudanças, seu envolvimento com as obrigações escolares e, para além disso, este também é um espaço de compartilhamento das ações da escola, a fim de que a família se conscientize de quão importante é o acompanhamento e incentivo constantes.

Paralelo às etapas da proposta de intervenção, o aluno está sendo acompanhado constantemente, tanto pela equipe pedagógica, quanto pelo Napne. É essencial salientar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se num importante processo de acompanhamento e estímulo ao aprendizado desenvolvido em sala, por tal motivo, a professora de AEE do campus se envolve em todos os momentos do projeto de intervenção ora sugerido. A relevância do AEE também é ressaltada por Bridi (2009, p. 10) ao apontar que:

O atendimento educacional especializado, no contexto da nova política, acaba por se configurar como espaço privilegiado da educação especial e de responsabilidade da mesma. Destaca-se o caráter complementar e suplementar deste atendimento (e não mais substitutivo), a natureza das atividades que se diferenciam das realizadas em sala de aula e a articulação deste atendimento com a proposta pedagógica do ensino comum.

Ressalta-se que as três etapas da proposta de intervenção, em conjunto, visam: a necessidade de colocar o aluno como sujeito do processo; assumir que, uma vez que o indivíduo é constituído socialmente, suas funções psicológicas se constroem a partir de um universo histórico-cultural; êxitos e fracassos existirão e é preciso aprofundar nas peculiaridades de cada criança para superar os obstáculos; trabalhos em grupos, quando conduzidos com planejamento, podem potencializar os processos de criação e desenvolvimento. Desta forma, ratifica-se a indispensabilidade de se investir nas relações entre os sujeitos (aluno-aluno, professor-aluno) e objeto de conhecimento para o êxito no processo de desenvolvimento do indivíduo, afinal, quanto mais rica for a qualidade destas relações, mais rico vem a ser o processo de ensino e aprendizagem. O estímulo, o incentivo a desenvolver novas habilidades na pessoa com deficiência promove a capacidade de superação das limitações que são mediadas pela interação dos fatores ambientais e o contato com o outro. Afinal, na prática, o educador, segundo a teoria vigotskiana, tem a

funcionalidade de estimular ao aluno a desenvolver novas habilidades, possibilitando um espaço sociocultural que promova uma inter relação com os fatores internos e externos, e consequentemente propiciando um ambiente com possibilidades de crescimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de investigação no IFES-Campus Nova Venécia constatamos múltiplos desafios no atendimento aos sujeitos com necessidades específicas, diante da diversidade, complexidade e demanda crescente dos educandos considerados público-alvo da educação especial.

A concepção de diferente somente é possível no contexto da diversidade que, por sua vez é possível se houver o reconhecimento dos limites das concepções homogeneizadoras. É fundamental visualizar a riqueza das individualidades de cada ser humano, em cada momento e fenômeno, pois “atender demandas universais, negligenciam as particularidades dos contextos e sacrificam a alteridade” (HERMANN, 2010, p. 132).

Considerando que o principal desafio para professores e equipe técnico-pedagógica do campus, no momento atual, consiste no atendimento a um educando com deficiência intelectual, apresentamos uma proposta de intervenção voltada para o atendimento a esse estudante, através de ações inclusivas, de caráter integrado e concomitante, voltadas para a construção e oferta de formação continuada para profissionais do campus; implementação de parcerias internas, intersetoriais e interinstitucionais; rodas de conversa e webconferências com professores, integrantes do NAPNE e equipe pedagógica; e estreitamento da escola com a família do referido educando.

Portanto, esse projeto de intervenção se volta para a implementação de ações inclusivas articuladas às parcerias e à formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento das potencialidades desse educando, através da promoção de experiências que, por caminhos diversos e diversificados, voltam-se para metas gerais fundamentais ao seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009: diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de outubro de 2009a.

BRASIL. Decreto Federal n. 7611 de dezessete de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011.

BRIDI, F. R. S. **Atendimento educacional especializado**. Reflexão & Ação, 17(1), 1-14, 2009.

DANTAS, M. N. S.; CORTÊS, T. G. D. **Os desafios da sala de AEE–Atendimento Educacional Especializado numa escola de ensino médio**. Atas do II congresso internacional de educação inclusiva e II Jornada chilena brasileira de educação inclusiva. Campina Grande, 2016.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO NA INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM AUTISMO

Data de aceite: 02/06/2023

Maely Passos Boeri Valadão
Bacharel em Direito – UCSAL

RESUMO: O presente trabalho tem como foco o exame da efetividade do ordenamento jurídico brasileiro na inclusão das pessoas com autismo no ambiente escolar, especialmente quanto ao fato da Constituição Federal prever que a matrícula será realizada “preferencialmente” na escola regular. O objetivo deste artigo é trazer uma análise crítica doutrinária sobre a legislação pátria que rege a matéria, bem como averiguar sua eficiência através de pesquisa jurisprudencial. Para sua elaboração, foi utilizado o método hipotético-dedutivo, através da revisão bibliográfica sobre o tema. O trabalho investiga os direitos e garantias legais das pessoas com deficiência, adentrando no estudo e análise crítica da legislação específica relativa à pessoa com autismo e sua inclusão escolar, tratando especialmente da matrícula do aluno autista no ensino regular e a prestação do atendimento escolar especializado.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Educação Inclusiva. Direitos Fundamentais. Eficácia.

1 | INTRODUÇÃO

Com o presente Artigo, pretende-se fazer uma análise crítica doutrinária sobre a legislação brasileira acerca da educação inclusiva das pessoas com autismo, e averiguar sua eficiência através de pesquisa jurisprudencial.

A questão central do tema é se o ordenamento jurídico brasileiro é eficiente na inclusão escolar das pessoas com autismo.

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988, respaldado pelo princípio da dignidade da pessoa humana, bem como pelo princípio da igualdade, sendo um direito de todos os cidadãos. Contudo, ao prever, em seu artigo 208, inciso III, que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência será realizado “preferencialmente” na rede regular de ensino, a Constituição dá margem para que os autistas sejam encaminhados para instituições especializadas sempre que as escolas regulares de ensino não se

adaptem para suas necessidades específicas.

Em uma pesquisa preliminar, verifica-se que a legislação ordinária replica o referido dispositivo constitucional, e não estabelece normas que obriguem efetivamente as escolas do ensino regular a se adaptarem às necessidades dos autistas.

Nesse contexto, de início, serão expostos o conceito de autismo (TEA - Transtorno do Espectro Autista) e as garantias e direitos fundamentais das pessoas com deficiência constantes na Constituição Federal.

Em sequência, será estudado o conceito de Educação Inclusiva e como esta se apresenta no ordenamento jurídico brasileiro, com intuito de delimitar o objeto de estudo, qual seja, a legislação que trata da inclusão escolar das pessoas com autismo.

Por fim, serão expostos os posicionamentos doutrinários acerca dos dispositivos normativos que regulam a inclusão escolar dos autistas e sua efetividade, consolidando uma análise crítica do tema, especialmente quanto à previsão constitucional de que a matrícula será realizada “preferencialmente” na escola regular. Ainda neste sentido, será apresentado um apanhado jurisprudencial, de forma a identificar a efetividade das normas.

Ao final, será realizado um resumo do tema, apresentando os resultados da pesquisa, e serão expostas as considerações finais do estudo, de forma a responder ao questionamento central do tema, se o ordenamento jurídico brasileiro é eficiente na inclusão escolar das pessoas com autismo.

2 | ANÁLISE CRÍTICA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA NA GARANTIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO AUTISTA

2.1 Direitos e garantias fundamentais do deficiente

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno de neurodesenvolvimento definido por três características essenciais: comprometimento na interação social, na comunicação e comportamentos repetitivos e restritos (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

Os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, contido no art. 1º, inciso III, e o da igualdade, previsto no art. 5º, norteiam o atual ordenamento jurídico na proteção aos deficientes. É com base nestes princípios que se tem que cada ser humano deve ser respeitado na sua integralidade, não podendo sofrer preconceitos, discriminações, perseguições e violações a sua integridade física e mental.

No entendimento de George Salomão Leite

a dignidade é uma nota caracterizadora do ser humano. Algo que só a ele pertence, que lhe é inerente. Portanto, independentemente de ser ou não pessoa com deficiência, ela é detentora de dignidade. Noutras palavras, pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência são todas dignas e merecedoras de igual respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade. (LEITE, 2012, p. 1403)

Especificamente quanto ao ensino, o texto constitucional traz expressamente

o direito ao atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme determina o seu art. 208, inciso III.

Tem-se, portanto, que a Constituição Federal é clara na proteção do direito à educação de todas as pessoas, inclusive das pessoas portadoras de deficiência. Ela estabelece o direito à educação como um direito universal, não sendo permitida qualquer forma de discriminação. É através da educação que o indivíduo adquire a capacidade de exercer a sua cidadania, de participar do mercado de trabalho, garantindo assim a sua autonomia e dignidade.

Conforme Flávia Piovesan (2016), após a segunda guerra mundial, houve o surgimento dos direitos humanos declarados internacionalmente, bem como a fomentação de tratados internacionais, a fim de garantia desses direitos.

Esses tratados foram orientados pelo paradigma dos direitos humanos, através dos direitos à inclusão social, “com ênfase na relação da pessoa com deficiência e do meio em que ela se insere, bem como na necessidade de eliminar obstáculos e barreiras superáveis, sejam eles culturais, físicos ou sociais, que impeçam o pleno exercício de direitos humanos.” (PIOVESAN, 2016, p. 283).

No âmbito da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca, aprovada pela Conferência Mundial de Educação Especial, de 1994, trouxe como preceito fundamental o lema “educação para todos”.

Segundo Gonzalo Lopes (2020), nela foi estabelecido, em linhas gerais, que toda criança tem direito fundamental à educação, e que os sistemas educacionais devem levar em conta a vasta diversidade de alunos e as necessidades de cada aluno. Os estudantes com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as suas necessidades, firmando pressupostos que combatam atitudes discriminatórias.

A legislação infraconstitucional está em consonância com a Constituição e Tratados Internacionais no tocante aos direitos das pessoas com deficiência, tendo um importante papel na instrumentalização das disposições constitucionais.

No ordenamento infraconstitucional destaca-se a Lei nº 13.146, de 2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que tem como pressuposto no seu art. 1º assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

Em seu art. 27, é assegurado o direito a educação à pessoa com deficiência por meio de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Essa lei determina, em seu art. 28, que cabe ao poder público proporcionar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado

ao longo de toda a vida; aprimorar dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

2.2 Educação inclusiva

A pessoa com TEA apresenta grande dificuldade de socialização, e é através da escola que se diminuem essas dificuldades, através do estímulo ao convívio social e as vivências em sala de aula. É através da inclusão escolar que se abrem as portas para uma vida social digna.

A educação inclusiva é a efetivação do direito à igualdade e do direito à educação, tendo o objetivo de inserir e socializar a pessoa com deficiência no ambiente escolar, bem como o de viabilizar seu aprendizado.

A teoria do reconhecimento de Axel Honneth aponta para a importância da efetivação dos direitos e a eliminação de estigmas discriminatórios (BRAGA e SCHUMACHER, 2013). A teoria está pautada em três dimensões: a dimensão afetiva, a do direito e a da solidariedade, que seriam os pressupostos para a inclusão social, o que viria a efetivar uma vida social digna a pessoa com deficiência.

Com base nessa teoria, a inclusão pode ser entendida em seus dois aspectos, o de inserção e o de individuação (BRAGA e SCHUMACHER, 2013). A inserção diz respeito à matrícula da criança com deficiência na escola regular e sua permanência nesta, bem como sua participação em sala de aula comum com as demais crianças. Já a individuação se refere ao tratamento individualizado do aluno, com base nas suas necessidades especiais, levando-se em consideração a adaptação do material escolar, da metodologia aplicada e do ambiente físico, bem como do acompanhamento pedagógico especializado.

Muitas instituições escolares acreditam que a inclusão se trata apenas da inserção, entendendo que a garantia legal se esgotaria na matrícula e socialização dos deficientes, e que não seria papel da escola garantir a individuação, posto que esta deveria ser providenciada junto a instituições especializadas (BRAGA e SCHUMACHER, 2013).

Segundo Mariana Braga (2013), não basta apenas a inserção, posto que o direito brasileiro preconiza que a implementação efetiva da inclusão nas escolas requer, também, a consideração das peculiaridades da criança com deficiência, em relação à adaptação dos recursos instrucionais, capacitação dos recursos humanos e adequação dos recursos físicos.

Nos dizeres de Juliana Segalla (2012) o direito à educação tem como fundamento o princípio da igualdade e da dignidade da pessoa humana, tendo a Constituição Federal

assegurado este direito em seu art. 205, trazendo a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em seu art. 206, inciso I, prevê que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Conforme Segalla (2012), essa previsão, em conjunto com o princípio da igualdade previsto no art. 5º, não deixa dúvidas de que deve ser garantido o acesso e permanência escolar de forma igualitária às pessoas com deficiência.

Já seu art. 208, inciso III, impõe o dever do Estado de proporcionar o atendimento educacional especializado, devendo esse levar em consideração as capacidades e necessidades individuais de cada um. Conforme Eugênia Fávero (FÁVERO apud SEGALLA, 2012), esse atendimento especializado deve ser prestado em currículo a parte, posto que este não substitui a rede regular de ensino. Em suas palavras, “a garantia de atendimento especializado não pode substituir o direito de acesso ao mesmo ambiente que os demais educandos” (FÁVERO apud SEGALLA, p. 3218).

Em mesmo sentido, Juliana Segalla (2012) afirma que o texto constitucional fala em atendimento educacional especializado, e não em “educação especial”. No seu entendimento, a Constituição não admitiria o ensino segregado. O atendimento especializado seria, portanto, um adicional curricular, como forma de complementar e apoiar o ensino regular.

Segalla afirma que a previsão contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996) em seus arts. 58 a 60 deve ser interpretada a luz da Constituição Federal, posto que, “por impropriedade técnica, o legislador ordinário substituiu a expressão usada na Constituição ‘atendimento educacional especializado’ por ‘educação especial’” (SEGALLA, 2012, p. 3245).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90), por sua vez, reproduz o texto constitucional em seu art. 54, inciso III, determinando que é dever do Estado assegurar às pessoas com deficiência o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Conforme Marilda Moraes Garcia Bruno, os dispositivos do ECA “buscam uma redução das formas de exclusão, das desigualdades de oportunidades, bem como a permanência da criança com deficiência nas escolas públicas e privadas.” (BRUNO apud DINIZ e SOUZA, 2018, p. 107).

O Decreto nº 7.611, de 2011, também em conformidade à Constituição, determina no seu art. 1º, § 1º, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência. Em seu art. 2º dispõe que o serviço de atendimento educacional especializado deverá ser voltado a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes. Novamente, é visível que a legislação trata o atendimento educacional especializado como um plus, um adicional, sendo um facilitador para o processo de aprendizado do estudante deficiente no ensino regular.

Em seu § 2º está disciplinado como será efetuado o atendimento educacional especializado, ressaltado que este deve estar integrado à proposta pedagógica da escola, devendo envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, bem como deve atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial.

A lei 12.764/12, que trata da política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, previa em seu texto aprovado pelo Legislativo, no seu art. 2º, inciso IV, a possibilidade de substituição do ensino regular pelo ensino especial aos estudantes com transtorno do espectro autista, porém, tal artigo foi vetado, com a justificativa de que essa possibilidade de exclusão do ensino regular violaria a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual o Brasil é signatário e internalizou com status de emenda constitucional.

Nas razões do veto, afirma-se que tal substituição “não se coaduna com as diretrizes que orientam as ações do poder público em busca de um sistema educacional inclusivo, com atendimento educacional especializado nas formas complementar e suplementar”.

Conforme Gonzalo Lopes (2020) a Lei nº. 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tem como base a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, trazendo na redação de seus artigos transcrição dos artigos presentes na convenção, objetivando efetivar a educação inclusiva, proporcionando mecanismos para o aprendizado e desenvolvimento das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Ele reitera que, conforme o §1º do art. 28 dessa lei, as instituições privadas possuem os mesmos deveres das instituições públicas previstos no caput desse artigo e incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII, sendo vedada a cobrança de valores adicionais ao aluno para prestação desses serviços. (LOPES, 2020)

Dessa forma, é perceptível que o ordenamento brasileiro como um todo apresenta a ideia de que o atendimento educacional especializado é complementar, e não substitutivo.

2.3 Análise crítica doutrinária

Apesar das escolas negarem as vagas por não possuírem estrutura física e metodológica adaptada para o atendimento às crianças com transtorno do espectro autista, ou por inexistência de vagas especiais suficientes, sobre a alegação de que o ensino regular é meramente preferencial para as pessoas com deficiência, nos termos do art. 208 da Constituição Federal, sugerindo que essas crianças sejam matriculadas em instituições especiais, a doutrina expressa entendimento diverso, afirmando que o acesso ao ensino regular é um direito do deficiente.

Mariana Moron Braga (2013) entende que essa interpretação equivocada do termo “preferencialmente” por parte de diretores, professores e funcionários de instituições de ensino públicas e particulares, bem como de autoridades públicas, advém do desconhecimento dos princípios regentes da Constituição, em especial o princípio da

igualdade.

Ela afirma que, ao tratar o texto constitucional de forma literal, sem levar em consideração o princípio da igualdade, a expressão “preferencialmente” permite a interpretação de que a obrigatoriedade de inserção no ensino regular seria meramente facultativa. Essa interpretação, em suas palavras, tornaria “possível defender a inexistência de Direito à inclusão, se o Direito for compreendido restritamente nos termos rígidos da lei positivada” (BRAGA e SCHUMACHER, 2013, pg. 384).

Conforme seu entendimento, o termo “preferencialmente” foi inserido pelo legislador não com sentido de facultativo, mas sim levando em consideração as crianças que necessitam de atendimento específico, a exemplo do atendimento domiciliar e hospitalar. (BRAGA e SCHUMACHER, 2013).

Tratar o inciso III como uma medida facultativa seria violar o direito fundamental garantido no inciso 5º da Constituição, de que todos são iguais perante a lei, sendo que essa igualdade deve ser tratada na medida da desigualdade do indivíduo (BRAGA e SCHUMACHER, 2013). As pessoas com deficiência possuem necessidades específicas que não permitem a igual proteção jurídica, devendo ser garantido o direito à matrícula nas escolas regulares, o que vem sendo negado devido a incompreensões da lei por parte das instituições de ensino.

Luiz Araújo (2011) ensina que o art. 208, inciso III, da Constituição, possuía uma interpretação diversa no momento da sua escrita, dando a entender que seria possível uma segregação entre o ensino regular e o ensino especializado. Ocorre que, na atual realidade social, não se admite mais escolas especiais, em que as pessoas com deficiência estariam segregadas do meio social.

Ele entende que atualmente o art. 208, inciso III, deve ter leitura bem diferente daquela que lhe foi dada no momento da edição, principalmente pelo fato do Brasil ser signatário da Convenção Interamericana das Pessoas com Deficiência e da Convenção das Pessoas com Deficiência, que determina que não cabe nenhum tipo de segregação ou discriminação em relação às pessoas com deficiência (ARAÚJO, 2011).

Nos dizeres de Segalla, “atendimento especializado previsto pelo constituinte não poder ser entendido como ‘separação do ambiente escolar comum’, ao contrario, significa um plus, um adicional curricular além do que é oferecido a todos os alunos.” (SEGALLA, 2012, p. 3218).

Eugênia Fávero (FÁVERO apud SEGALLA, 2012) segue o exato mesmo entendimento, pontuando que o atendimento especializado deve “ser bem definido e funcionar como um currículo a parte”, para que os alunos com deficiência possam aprender de forma a suprir a deficiência, de forma conjunta com o ensino regular, sem que subtraia deste aluno o direito de acesso ao ambiente de estudo regular.

Segundo Segalla (2012), o “atendimento educacional especializado” previsto na Constituição não se confunde com educação especial. Em sua visão, a norma constitucional

não admitiria o ensino segregado em ensino regular e ensino especial. Para ela, com a mudança nos tempos, houve uma mudança no papel que as instituições para pessoas com deficiência prestam para a sociedade, devendo ser um papel de suporte ao ensino regular, e não uma substituição.

Como solução a essa questão, Segalla propõe

uma reestruturação de papéis: as instituições especializadas (que tem tanta experiência no assunto), em vez de oferecer ensino segregado, devem destinar-se a oferecer um conjunto de instrumentos e recursos auxiliares e complementares à educação formal das pessoas com deficiência (que deve ser oferecida pela rede regular), servindo inclusive para a capacitação de pais e profissionais. (SEGALLA, 2012, p. 3232).

Para ela, a expressão educação especial, sempre que presente nas normas infraconstitucionais, deve ser interpretada conforme a Constituição, ou seja, como ensino complementar, e não substituto.

Conforme Mantoan (2015), a LDB/96 trouxe em seus arts. 58 e seguintes, a previsão inconstitucional de substituição do ensino regular pelo ensino especial. Para ela, essa substituição viola a previsão constitucional do direito à inserção no ensino regular. Em suas palavras, “o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora do ensino regular por instituições parceiras, porém jamais esse atendimento educacional especializado pode substituir o ensino regular”.

Segundo Mantoan

práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino (como a educação de jovens e adultos, a educação profissional), não se justificando a manutenção de um ensino especial, apartado. (MANTOAN, 2011, p. 40).

Tem-se, portanto, que o entendimento doutrinário é no sentido que o termo “preferencialmente” contido no art. 208, inciso III, da Constituição Federal, não se trata de uma obrigação facultativa. Não se pode cogitar uma segregação do ensino regular e especial, mas sim uma inclusão, onde é assegurado o direito ao ensino nas escolas regulares das pessoas com TEA, podendo haver, em concomitância com a escola, o ensino especial.

2.4 Jurisprudência

Mesmo com o arcabouço jurídico apresentado, amparado amplamente pela doutrina, garantindo direito à matrícula escolar, adaptações do material de ensino, e direito a acompanhante, as escolas ainda negam a matrícula de pessoas com autismo, perpetuando a exclusão social e dificultando sua inserção na sociedade.

Tal situação está evidenciada nos julgamentos dos Tribunais de Justiça de todo o país. Pode-se perceber, através dos julgados trazidos a seguir, que as escolas ainda

se negam a permitir a matrícula, desmotivadamente, como no julgamento do agravo de instrumento abaixo, que garantiu a tutela de urgência para inserção do aluno com autismo na escola:

PROCESSUAL CIVIL. AGRAVO INTERNO EM AGRAVO DE INSTRUMENTO. TUTELA RECURSAL DE URGÊNCIA. CONCEDIDA. DIREITO À EDUCAÇÃO. MENORES PORTADORES DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA). REMATRÍCULA COMPULSÓRIA. POSSIBILIDADE. INTELIGÊNCIA DO ARTIGO 2º DA LEI Nº 7.853/89. RECURSO CONHECIDO E IMPROVIDO.

1. Para o deferimento da tutela recursal de urgência exige-se a presença, concomitante, da probabilidade do direito e do perigo de dano ou o risco ao resultado útil do processo, nos termos do artigo 300 do Código de Processo Civil, bem assim da possibilidade de reversibilidade da medida. 2. Cuida-se de Agravo Interno, contra decisão interlocutória que deferiu tutela recursal de urgência, requerida pelos agravados, para determinar que o colégio agravante promova a matrícula dos recorridos nas respectivas séries, em continuação ao andamento escolar concluído no ano de 2019, com o pagamento dos valores relativos às prestações mensais vencidas até a data da concessão da medida liminar. 3. A peculiaridade da situação dos autores, portadores de Transtorno do Espectro Autista – TEA, impõe a adoção de providências que garantam uma situação de estabilidade emocional, dispondo a Lei nº 7.853/89, que trata do apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, que a matrícula de pessoas com deficiência em estabelecimentos de ensino é compulsória. 4. Preenchidos os requisitos exigidos em lei, a justificar a concessão da medida liminar requestada, a manutenção da decisão agravada é medida que se impõe. 5. Agravo Interno conhecido e improvido. ACÓRDÃO: Vistos, relatados e discutidos estes autos, acorda a 3ª Câmara Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado do Ceará, , por unanimidade, em conhecer do recurso PARA NEGAR-LHE PROVIMENTO e manter a decisão agravada, nos termos do voto do Relator. Fortaleza, data e hora informadas pelo sistema. MARIA VILAUFA FAUSTO LOPES Presidente do Órgão Julgador DESEMBARGADOR FRANCISCO LUCIANO LIMA RODRIGUES Relator

(TJ-CE - AGT: 06210318720208060000 CE 0621031-87.2020.8.06.0000, Relator: FRANCISCO LUCIANO LIMA RODRIGUES, Data de Julgamento: 26/08/2020, 3ª Câmara Direito Privado, Data de Publicação: 28/08/2020)

Temos também o acórdão cuja ementa abaixo reproduzida, onde a decisão do TJ-SC pontua que o direito à educação é um direito fundamental previsto na constituição, bem como que a violação do direito à matrícula de criança com transtorno do espectro autista viola o Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência.

Recorrente: COLÉGIO SANTA TEREZINHA Recorrida: EDINEA APARECIDA DE LIMA ALBINI RECURSO INOMINADO - AÇÃO DE INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS - INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO - CRIANÇA PORTADORA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - MATRÍCULA NEGADA - AFRONTA À LEI 13.146/15 (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA) - DEVER DE INCLUSÃO - ATO ILÍCITO - SITUAÇÃO QUE ULTRAPASSA O MERO DISSABOR - DANO MORAL CONFIGURADO - QUANTUM ADEQUADAMENTE FIXADO - SENTENÇA MANTIDA POR SEUS PRÓPRIOS FUNDAMENTOS - RECURSO CONHECIDO E DESPROVIDO. O direito à educação é norma fundamental estabelecida no texto constitucional,

ao qual as instituições privadas de ensino devem observar. Além disso, a negativa de matrícula de criança portadora de transtorno do espectro autista fere o Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência, que possui status de Emenda Constitucional. Verificado durante o processo que a instituição de ensino deixou de promover e garantir a integração educacional da criança deficiente, falhando na sua prestação de serviços, configurado está o nexo causal entre o ato ilícito e o dano, o que justifica o dever de indenizar.

(TJ-SC - RI: 03035493520148240090 Capital - Norte da Ilha 0303549-35.2014.8.24.0090, Relator: Adriana Mendes Bertoncini, Data de Julgamento: 09/05/2019, Primeira Turma de Recursos - Capital)

Em mesmo sentido, decidiu o TJ-SP que a matrícula de crianças com necessidades especiais é obrigatória, não podendo ser condicionada a número de vagas de inclusão.

Ação de Indenização por Danos Morais - Prestação de serviços educacionais - Recusa de matrícula de aluno portador de necessidades especiais - Discriminação - Ocorrência - O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15) estabelece que a matrícula de pessoas com deficiência é obrigatória pelas escolas particulares e não limita o número de alunos nessas condições por sala de aula - Prova nos autos que demonstram a existência da vaga e a recusa da matrícula, sob a ilegal alegação de inexistência de vaga de inclusão - Sentença de procedência mantida - Recurso desprovido.

(TJSP; Apelação Cível 1061366-90.2018.8.26.0002; Relator (a): Oscild de Lima Júnior; Órgão Julgador: 11ª Câmara de Direito Público; Foro Regional II - Santo Amaro - 11ª Vara Cível; Data do Julgamento: 26/04/2022; Data de Registro: 28/04/2022)

Quanto à obrigatoriedade da escola prover a adaptação do conteúdo e a presença de acompanhante especializado para a criança com transtorno do espectro autista, conforme decisão do TJ-GO, essa obrigatoriedade não estaria limitada apenas a rede pública de ensino, se estendendo também para o ensino privado. Ademais, é dever da escola prover o acompanhante especializado, não devendo a família ser onerada com os custos para a adaptação escolar.

APELAÇÃO. AÇÃO CIVIL PÚBLICA. EDUCAÇÃO. ALUNA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. MATRÍCULA EM INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE ENSINO. NECESSIDADE DE ACOMPANHAMENTO ESPECIAL. PREVISÃO LEGAL. CLÁUSULA CONTRATUAL COM O ACRÉSCIMO DE CUSTO DE CUIDADOS ESPECIAIS À MENSALIDADE. NULIDADE. JULGAMENTO ANTECIPADO DA LIDE. POSSIBILIDADE. AUSÊNCIA DE CERCEAMENTO DE DEFESA. APELO CONHECIDO E IMPROVIDO. 1 - Nos termos da Lei federal nº12.764/2012, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado. II - A garantia de educação não se restringe ao âmbito da rede pública. À luz da eficácia horizontal dos direitos fundamentais, aplica-se integralmente na seara da rede privada de ensino, mormente por estarem as escolas particulares sujeitas à autorização e fiscalização do Poder Público quanto ao cumprimento das normas gerais da educação nacional, art. 209, CF. III - Considerando que os gastos para garantia dos recursos materiais e humanos fazem parte da atividade educacional assumida, não podendo ser repassados à família do aluno com

deficiência, a declaração de nulidade da cláusula 3ª, § 3º do contrato de prestação de serviços educacionais firmado entre a instituição de ensino e a mãe da aluna portadora de transtorno do espectro autista é medida impositiva. IV - O julgamento antecipado da lide (art. 330, I, CPC) permite ao magistrado conhecer diretamente do pedido, proferindo sentença quando a questão de mérito for unicamente de direito ou, sendo de direito e de fato, não houver necessidade de produzir prova em audiência. Cerceamento a direito de defesa não configurado. V - Apelo conhecido e improvido. Sentença mantida.

(TJGO, APELACAO CIVEL 18386-14.2013.8.09.0029, Rel. DES. BEATRIZ FIGUEIREDO FRANCO, 3A CAMARA CIVEL, julgado em 21/01/2014, DJe 1482 de 10/02/2014)

Assim, com base na jurisprudência, constata-se que persistem os casos de negativa à vaga para as crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular. As decisões judiciais vêm afirmando que nestes casos há violação às disposições constitucionais e infraconstitucionais que garantem o direito dessas crianças à vaga no ensino regular, bem como à sua inclusão, através de estrutura física e materiais adaptados, e do direito a acompanhante especializado, que deve ser provido pela escola, não podendo onerar a família, ainda que seja na rede privada de ensino.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pessoa com transtorno do espectro autista tem direito à educação na rede regular de ensino assegurada pela Constituição Federal, em seu art. 208, inciso III, que prevê o acesso da pessoa com deficiência, preferencialmente, na rede de ensino regular. Essa garantia está pautada no direito fundamental à educação, que deve ser inclusiva, sem discriminação devido a diferenças físicas ou cognitivas, com base nos princípios constitucionais da igualdade e da dignidade da pessoa humana.

Os tratados internacionais e a legislação infraconstitucional estão em consonância com a Constituição Federal, prevendo uma educação inclusiva, que deve ser integrada à proposta pedagógica da escola, de modo a garantir o acesso e integração dos estudantes com deficiência, devendo atender as necessidades especiais de cada um deles.

As escolas regulares devem estar adaptadas para a inclusão escolar do autista, considerando o atendimento educacional especializado e o atendimento pedagógico multidisciplinar, sendo essa uma obrigação tanto das escolas públicas quanto das escolas privadas, sem a exigência de custo adicional para o aluno.

Conforme o entendimento doutrinário, o sentido da palavra “preferencialmente” constante no art. 208, inciso III, da Constituição, não enseja a idéia de segregação entre o ensino regular e especial, mas sim a noção de inclusão, devendo o aluno ser matriculado obrigatoriamente na escola regular, sendo possível, contudo, o complemento do aprendizado através da escola especializada.

Mesmo nesse contexto, as escolas regulares ainda demonstram resistência, sendo

recorrente a negativa de vagas aos alunos autistas, bem como a falta de adaptação às necessidades destes, seja relativo às instalações adequadas, adaptação de material escolar, ou acompanhante pedagógico.

Os casos retratados na jurisprudência demonstram a perpetuação dessa violação ao direito fundamental à educação. Os Tribunais de Justiça vem reiterando o fato que a negativa de vaga no ensino regular ao aluno portador do transtorno do espectro autista, bem como a falta de adaptação às suas necessidades especiais, são violações ao direito assegurado constitucionalmente, bem como ao arcabouço protetivo previsto nos tratados internacionais e normas infraconstitucionais.

Conclui-se, portanto, que o ordenamento jurídico brasileiro não é eficaz na inclusão escolar das pessoas com autismo, posto que os casos de negativa de matrícula e falta de adaptação são recorrentes nas escolas do ensino regular de ensino. A alteração do termo “preferencialmente” constante no texto constitucional, em conjunto com a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar, seriam medidas que poderiam dar efetividade ao entendimento já firmado e consolidado na doutrina e jurisprudência, de que a matrícula do autista em ensino regular é obrigatória, afastando interpretações dúbias e dando suporte às escolas efetivarem uma verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Luiz Alberto David, **A PROTEÇÃO CONSTITUCIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**, 4ª edição revista, ampliada e atualizada, Brasília, 2011.

BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. **Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela Teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth**, Revista Sociedade e Estado – Volume 28, nº 2, Maio/Agosto de 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22/02/2021

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência de 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03/08/2021.

DINIZ, Fernanda Paula; SOUZA, Raquel Menezes de Souza. **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR NO BRASIL: aspectos legais e desafios a serem enfrentados pela pessoa com deficiência para o efetivo exercício de um direito fundamental**, In: COLETANIA, FREITAS, André Vincente Leite de, DINIZ, Fernanda Paula, et al, Direitos das Pessoas com Deficiência, Editora VirtualBooks Editora e Livraria LTDA, 1ª edição, 2018

LEITE, George Salomão. Proteção constitucional, A Dignidade Humana e os Direitos Fundamentais da Pessoa com Deficiência. In: FERRAZ, Carolina Valença et al, (coord.). **MANUAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**. São Paulo: Saraiva, 2012. Parte II, Capítulo 1, ISBN 978-85-02-17031-5. E-book.

LOPES, Gonzalo, **Direitos da Pessoa com Deficiência**, Editora Juspodivm, Salvador, 2020

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como Fazer?**, São Paulo: Summus, 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança**. [S. l.], 14 jun. 2021. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 9 out. 2021.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14. ed. rev. e atual. São Paulo. Saraiva. 2013. Revista Thesis Juris – RTJ, eISSN 2317-3580, São Paulo, V. 5, N.2, p. 263-288, Mai.-Ago. 2016.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca, **Direito à Educação**. In: FERRAZ, Carolina Valença et al, (coord.). **MANUAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**. São Paulo: Saraiva, 2012. cap. 1.4, ISBN 978-85-02-17031-5. E-book.

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Data de aceite: 02/06/2023

Sheila Janaina Santos Sacramento

Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), Porto Velho RO. Mestranda em Educação Escolar. Graduada em Pedagogia (UESC), graduada em Psicologia (FSL). Professora da SEMED Porto Velho RO
<http://lattes.cnpq.br/1040035737812218>
<https://orcid.org/0000-0001-9807-2018>

Marlene Rodrigues

Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), Porto Velho RO. Doutora em Educação Escolar (UNESP), Mestre em Linguagem e Educação (AVEC) e Mestre em Geografia (UNIR). Atua no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação (DACED/UNIR). Professora do PPGEProf/UNIR
<http://lattes.cnpq.br/8359994534766008>
<https://orcid.org/0000-0002-3030-6057>

RESUMO: O homem criou a ciência e tecnologia, desde a roda até o computador, que trouxeram mudanças significativas em suas relações com outros seres humanos e com a natureza. A utilização e dependência da tecnologia na sociedade são argumentos que corroboram a necessidade de as escolas estarem em sintonia com essas

demandas sociais, inclusive para o fortalecimento democrático do acesso e reflexão sobre a sociedade. É importante a formação e a capacitação acerca das novas tecnologias educacionais, pois quando são usadas de formas inteligentes, acaba por produzir intensa democratização do conhecimento e da produção. O objetivo geral do presente ensaio é investigar como o uso das Tecnologias Assistivas pode contribuir com o desenvolvimento do aprendizado e inclusão. Conclui-se que o uso de Tecnologia Assistiva na educação especial apresenta resultados profícuos na aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Tais resultados estão relacionados sobretudo à capacidade motivacional que as tecnologias possuem. As tecnologias assistivas para inclusão de crianças no contexto escolar apresentam características lúdicas, que se adaptam a diferentes contextos de aprendizagem e dão ao conteúdo estudado materialidade prática.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Assistiva. Educação Especial. Ensino-aprendizagem.

ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT: Man created science and technology, from the wheel to the computer, which brought about significant changes in his relationships with other human beings and with nature. The use and dependence on technology in society are arguments that corroborate the need for schools to be in tune with these social demands, including for the democratic strengthening of access and reflection on society. It is important to train and educate about new educational technologies, because when they are used in intelligent ways, it ends up producing an intense democratization of knowledge and production. The general objective of this essay is to investigate how the use of Assistive Technologies can contribute to the development of learning and inclusion. It is concluded that the use of Assistive Technology in special education presents fruitful results in learning in different areas of knowledge. Such results are mainly related to the motivational capacity that technologies have. Assistive technologies for including children in the school context have ludic characteristics, which adapt to different learning contexts and give practical materiality to the studied content.

KEYWORDS: Assistive Technology. Special education. Teaching-learning.

1 | INTRODUÇÃO

O surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) provocaram mudanças importantes nas formas de ser e agir, tanto a nível individual como social. Embora tenham gerado processos de mudanças transcendentais nas formas de acesso à informação, também promovem um distanciamento substancial entre sujeito e conhecimento, entre instituições e procedimentos, entre fazer tradicional e fazer tecnológico, que marcam pontos de inflexão destacados, ao considerar sua utilidade e seu valor em diferentes contextos sociais.

O método de ensino não é mais o tradicional. As tecnologias são entendidas como veículos do pensamento. Ou seja, como potencializadores de formas de apropriação do conhecimento que permitem transcender seu uso como ferramenta exclusivamente e entender que há uma relação de envolvimento mútuo quando as tecnologias são introduzidas em sala de aula (DOS SANTOS; DANTAS, 2017).

Belloni e Gomes (2008) afirmam que a educação é um processo complexo que utiliza a medição de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes. A sala de aula pode ser considerada uma tecnologia da mesma forma que o quadro giz.

É nesse quadro que o comportamento da web acaba por ser confuso, pois em meio a várias formas de conexões possíveis as pessoas podem acabar por se perder, tendo dificuldade em escolher, gerenciar, fazer exposições inadequadas moralmente relacionar-se afirmações problemáticas. É importante a formação e a capacitação acerca das novas tecnologias educacionais, pois quando são usadas de formas inteligentes, acaba por produzir intensa democratização do conhecimento e da produção (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012).

Nas palavras de Nikolic (2000, p 50), “a tecnologia e a cibercultura se tornaram parte do mobiliário da sala de aula, tudo começou com os projetores de slide, trechos de filmes, e hoje a tecnologia se infiltrou tanto na educação que modificou a maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam.” O padrão tradicional estabelecido por livro de texto, professor, e lousa pode ser mesclado com as novas tecnologias, pois na história da humanidade nunca se tratou de descartar o conhecimento adquirido. Deve-sedar boas vindas ao aprendizado por video e computador, todavia, isso não exclui todos os outros recursos já criados pela humanidade.

Nesse contexto, o uso de tecnologias assistivas no processo de inclusão em sala de aula no ensino infantil pode contribuir com a ampliação da oferta de produção e de acesso a conteúdos que ajudam o aluno na construção do conhecimento. Porém, também queremos deixar claro que toda ação educativa não se esgota nos meios, mas depende de decisões políticas, sociais e culturais que pertencem ao coletivo, com suas limitações e possibilidades, que extrapolam a deliberação da escolas e seus sujeitos.

O objetivo geral do presente ensaio é investigar como o uso das Tecnologias Assistivas pode contribuir com o desenvolvimento do aprendizado e inclusão.

2 I INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para melhor compreensão de uma temática, é necessário que se pense o contexto histórico em que a mesma se desenvolveu ainda, que se considere também qual foi o povo que vivenciou esta história, os elementos que contribuíram com esse processo e em que contexto isso ocorreu. Nesse sentido, apresentamos aqui uma breve apresentação da configuração histórica da inclusão e educação especial com apresentação de algumas das questões que permeiam esse campo de estudos no cenário atual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394 de 1996, em seu capítulo V, define a educação especial e estabelece as condições de seu oferecimento em seu artigo 58°:

Art. 58° - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013).

§ 1° - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2° - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3° - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p.21).

Já o artigo 59 cita a obrigação das instituições escolares de oferecer ao aluno incluso, metodologias e técnicas diversificadas que o ajudem a se desenvolver, profissionais capacitados que consigam ajudar no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos que precisam de uma educação diversificada e ao acesso de maneira igualitária dos estudantes incluídos em programas sociais vinculados ao ensino regular. Sobre os sistemas de ensino, a referida lei diz em seu artigo 59º:

Art. 59º- Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei no 12.796, de 2013):

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p.22).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva comenta a lei supracitada:

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). (BRASIL, p. 8, 2008)

O processo de inclusão escolar surgiu em diversos países do mundo e no Brasil na década de 1990, mais especificamente a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Este documento trouxe a ideia de que as crianças com necessidades

educacionais especiais fossem incluídas em escolas de ensino regular visando romper um paradigma relacionado à educação dessas crianças nas escolas ou classes chamadas especiais.

A Educação Especial teve destaque no Brasil em três fases, considerando como se desenvolveram e incorporaram as ações surgidas para a educação das pessoas com deficiências, sendo a primeira fase incluída nos anos entre 1854 a 1956, o qual teve como marco medidas oficiais e particulares isoladamente.

Nesta época, para Mazzotta (2011), a experiência em educação a respeito do ensino das pessoas com deficiência tinha seu desenvolvimento realizado por certos setores sociais, entre os que se destacam são os englobados em religiões, filantropia e de Organização Não Governamental – ONG, em uma dimensão por vezes que segregava, de forma assistencial ou com terapias.

Mazzota (2011) destaca ainda outras instituições que contribuíram para o atendimento aos deficientes, como a Santa Casa da Misericórdia criada em 1931, em São Paulo, a Associação de Assistência a Criança com Deficiência (AACD) criada em 1950, em São Paulo e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954, no Rio de Janeiro, posteriormente fundada em São Paulo, em 1961. A criação das instituições oficiais e particulares marcou o início da Educação Especial no Brasil. No entanto, o caráter assistencial e terapêutico continuou presente nas escolas especiais e essa característica perdura, ainda, em algumas instituições, até os dias atuais.

Já na próxima época, que está compreendida entre os anos de 1957 e 1993, as ações começaram a se desenvolverem em escala nacional pelo governo federal por meio do surgimento de diversas campanhas específicas para este fim.

Conforme Mazzotta (2011), foi nessa época que as ações começaram a serem notórias, fundamentalmente quando foi implantada pelo Estado, não exatamente uma política de educação especial, mas fez a promoção para o surgimento de entidades voltadas para atender os indivíduos com deficiência, por meio de serem lançadas campanhas voltadas para sensibilizar socialmente as pessoas para as condições destes indivíduos, que na maiorias das vezes, tinham seu encaminhamento realizado para organizações particulares e lá ocorria segregação.

Segundo Mazzota (2011) a Educação Especial no Brasil aparece como uma prática de segregação, voltada somente para atender estudantes que eram vistos com nenhuma perspectiva de aprendizado. Até mesmo com o surgimento e instituições escolares especiais a segregação institucional persistiu, baseada no sentido de piedade, pois neste modelo institucional o indivíduo com deficiência manteve seu tratamento como doente.

Nesse segundo período, de 1957 a 1993, conforme explica Mazzotta (2011), a educação especial, só foi assumida de maneira explícita pela gestão pública federal em 1957 com o surgimento das “Campanhas” que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. A primeira campanha instituída foi a “Campanha

para a Educação do Surdo Brasileiro” – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro/RJ. Outras campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender a outras deficiências: “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão” (1958) e “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” – CADEME, (1960).

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024), deu a garantia pelo direito dos “alunos excepcionais” à educação, fazendo o estabelecimento, em seu Artigo 88 que, para os integrarem na sociedade, os alunos deveriam se enquadrar, conforme possibilidade, no sistema regular educacional. Pode-se presumir que nesse sistema regular deveriam estar incluídos, tanto os serviços de educação comuns, como os especiais, mas é possível também ter a compreensão de que, quando a educação de deficientes não se enquadra no sistema geral, deveria ser constituído um especial, transformando-se em um subsistema à margem do regular, mesmo que este não tenha sido o propósito no período.

A Constituição Federal de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos. No artigo 206, inciso I, estabelece igualdade de condições para acesso para permanecer a na escola e no artigo 208, garante que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, de forma preferencial na rede regular de ensino. Nessa mesma década outros acontecimentos favoreceram o movimento educacional inclusivo. (BRASIL, 1988)

Entretanto, a mesma Constituição que demonstra avanços, também mostra recuos para ser cumprida. Avanços no momento em que fala que todos têm direito à educação, de forma a garantir o acesso ao ensino de maneira preferencial na instituição escolar regular. Recuos que são profundamente notados em como as escolas são precárias, na ausência de capacitação de professores e na falta de ações políticas que possam garantir uma educação especial inclusiva.

No terceiro período, na década de 90, o movimento de inclusão, que começou incipiente na segunda metade dos anos 80 nos países desenvolvidos, tomou um forte impulso. Sob a inspiração de novos princípios traçados na Conferência Mundial de Educação para Todos (1993) e a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil comprometeu-se a enfrentar o desafio de construir uma escola de qualidade para todos, fruto do movimento mundial, que reconhece e reafirma o direito que todas as pessoas têm à educação.

Outros acontecimentos favoreceram o movimento educacional inclusivo como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) que influenciou a formulação das políticas da educação inclusiva e apontou novas possibilidades para o público alvo da educação especial. Almejava-se uma educação menos autoritária, mais flexível e inclusiva. De acordo com a proposta aprovada na Conferência, era preciso garantir um ensino público de qualidade, recursos adequados, professores qualificados, envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar.

Em 10 de junho de 1994, reunidos na cidade de Salamanca, na Espanha, os delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO) e do governo da Espanha, reconheceram a necessidade e a urgência do ensino ser ministrado no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. Dessa Conferência obteve-se a Declaração de Salamanca, documento que defende que uma escola inclusiva deve superar os obstáculos impostos pelas limitações do sistema de ensino comum.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), a escolarização de estudantes com deficiência deveria acontecer em classes regulares, onde estivessem disponíveis aos alunos todas as condições de acesso e permanência ao ambiente escolar. O que foi observado é a falta de preparação das instituições escolares em receber a diversidade de estudantes, seja por não ser adequada arquitetonicamente, espacialmente ou pela carência de comunicação e de atitudes.

Segundo Mazzota (2011), uma Política de Educação Especial precisa, em outras palavras, configurar um conjunto coerente de princípios e propostas para educação formal dos estudantes que possuam necessidades educacionais especiais. O acesso à educação é um direito garantido por lei, por isso, é preciso efetivar as políticas de inclusão nos setores educacionais, de maneira a exercer contribuição para um processo de ensino acessível a todos os indivíduos, de cumprir o que é exigido no processo de inclusão escolar que pressupõe combater o preconceito, à discriminação e superar barreiras de atitudes e de culturas.

3 | TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA LDB E NO BNCC

As escolas, atualmente, são resultadas dos processos da Era Industrial, e estão em constante mudança, devido aos impactos do avanço das Tecnologias de Informação e de Comunicação. Essa realidade é caracterizada pela necessidade de uma formação dinâmica, respeitando conhecimentos prévios (SERAFIM e SOUSA, 2011). Considerando isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica lançadas em 2010, já traziam em seu texto, como recurso pedagógico, o uso das TIC's no currículo escolar.

A previsão do uso dessas tecnologias como ferramentas na educação alterou o sistema que já era sedimentada em uma educação de valores em que os professores iam para as salas de aula e ministravam suas aulas, muitas vezes, maçantes e cansativas, uma vez que se limitavam à exposição oral ou ao uso do livro didático, o que causava o desinteresse por parte dos educandos. Segundo Silva e Correa, a situação atual é bem diferente: “Agora, espaços deveriam ser abertos para uma concepção de currículo numa perspectiva digital, ressignificada nas práticas pedagógicas dos educadores em sala de

aula” (SILVA e CORREA, 2014, p.30).

Assim, em busca do atendimento às novas demandas da sociedade, as instituições de ensino devem se adaptar ao uso de novos recursos de ensino, entre eles destacam-se as Tecnologias da Informação e da Comunicação, que podem ser sistematizadas para aplicação em práticas pedagógicas (SERAFIM e SOUSA, 2011). Os recursos impactam de maneira decisiva no processo de ensino- aprendizagem infantil, facilitando a compreensão dos elementos para a construção do conhecimento, pois variam conforme o conteúdo a ser ensinado, os objetivos desejados e o tipo de aprendizagem a ser desenvolvida (DOS SANTOS; DANTAS, 2017).

No entanto, ainda existem desafios a serem vencidos, tais como: a falta de capacitação de professores; a falta de planejamento da gestão; a ausência de ações gestoras que objetivam incentivar o uso efetivo das TIC's; a inexistência de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que traga em seu texto, de maneira inequívoca, a recomendação do uso das tecnologias. Podemos citar também, como desafio, o bloqueio proveniente da crença de que o método tradicional é mais eficiente. Para Silva e Corrêa (2014, p.32):

O educador precisa se abrir a esse formato novo que se apresenta e que muitas vezes bate à sua porta. A partir dessa aceitação ele compreenderá que a escola também mudou e que precisa de pessoas capazes de introduzir novos paradigmas no seu processo formador [...].

Além dos desafios advindos das crenças dos professores, outro fato a ser analisado é que, apesar do uso das tecnologias para a educação crescer no Brasil, existe uma grande discrepância entre a quantidade e a qualidade desse crescimento entre as escolas públicas e as escolas privadas.

Sobre esse assunto, dados recolhidos no Censo Escolar 2015, demonstraram que das 19.576 escolas públicas do ensino médio pesquisadas, 93% tinham acesso à Internet, enquanto das 8.167 escolas privadas, 97,9% tinham acesso à Internet.

Ao analisarmos a fala do autor supracitado, pode-se concluir que o processo de informatização está ocorrendo, porém, de maneira não coerente entre o que o governo diz e o que realmente acontece na prática escolar. É natural acharmos que somente com a presença das TIC's a qualidade da educação iria sofrer uma melhora significativa, porém o que ocorre é que para que isso aconteça é necessário que cada instituição saiba aplicar tais recursos disponibilizados no cotidiano escolar.

A pesquisa TIC's Educação 2014, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), concluiu que nos últimos anos houve um crescimento no uso dos recursos tecnológicos nas escolas públicas. Em 2015, a pesquisa TIC's Educação indicou que 83% das escolas públicas pesquisadas possuem laboratório de informática, dentre as quais, 79% têm instalados em seus laboratórios computadores de mesa. Por outro lado, em 40% das escolas que possuem laboratórios de informática também são utilizados computadores portáteis e tablets (CGI.br, 2016).

Essa mudança no padrão do uso das TIC's na educação é constatada pela pesquisa TIC's Educação 2016:

O uso de laboratórios de informática nas escolas tem apresentado tendência de redução, assim como o número de computadores de mesa utilizados exclusivamente para atividades pedagógicas. Em contrapartida, o acesso à Internet na sala de aula tem apresentado crescimento. Esses fatores indicam que a dinâmica do uso das TIC nas escolas está sendo modificada e essas transformações precisam ser acompanhadas pela agenda de pesquisa na área (CGI.br, 2016, p.123).

Além da falta de recursos tecnológicos, tais como acesso à Internet e da mudança no padrão de uso das TIC's, em 2010, por exemplo, 7% dos docentes utilizavam o computador e a Internet nas atividades em sala de aula com alunos, sendo que em 2014, subiu para 30% (CGI.br, 2016). Dessa forma, pode-se entender que embora exista um crescimento na disponibilidade das TIC's nas escolas públicas, a utilização desses instrumentos educacionais ainda se dá de forma reduzida.

Percebe-se pela afirmação dos autores supracitados que a escola está diante de novos desafios, e que estes exigem dos atores educacionais revisar sua forma de atuação e assumir novas posturas. Aos governantes exigem-se novos investimentos em políticas públicas na área educacional, e aos docentes e discentes fazem-se necessárias novas formas de ensinar e aprender que abarque os recursos tecnológicos.

A indisponibilidade de recursos físicos e a falta de capacitação de professores não são os únicos elementos que levam à parca utilização das TIC's nas escolas públicas. Na pesquisa TIC Educação (2015), é demonstrado que apesar do

[...] aumento relativo na velocidade de Internet disponível nas escolas públicas brasileiras ao longo dos anos: em 2013, em metade das escolas públicas a velocidade de conexão não passava de 2 Mbps e apenas 18% tinham velocidades superiores a 3 Mbps, enquanto em 2015 cerca de um terço das escolas disseram ter conexões de Internet que variam entre 3 e 10 Mbps ou superior. Note-se que, em 2013, 32% dos diretores das escolas públicas afirmaram não saber qual a velocidade de conexão à Internet da escola, proporção que reduziu para 24% em 2015 (CGI.br, 2016, p.150).

Fica explícito que não basta introduzir equipamentos tecnológicos na escola, para estes ficarem guardados em salas praticamente sem uso, sem fazer parte efetivamente do processo educacional. Os recursos tecnológicos têm que ser efetivamente utilizados no cotidiano da sala de aula. Como ressalta Martin (2006, p.22): "TIC em si mesmas, não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico. [...] Que o uso das TIC por si mesmas não produz as mega mudanças [por muitos desejados]." Os autores identificam obstáculos para fomentar o emprego educativo das TIC's, o que corrobora com as análises deste caso de gestão.

É importante deixar claro que o papel do gestor escolar é essencial para que as ações que visem à implementação das TIC's nas escolas sejam bem-sucedidas. Parafraseando

Rios (2011), o gestor educacional deve buscar parcerias junto às instituições de ensino superior, buscando formação continuada em serviço para os educadores.

A Base Nacional Curricular Comum tem o objetivo de estabelecer uma norma curricular comum em todo o território brasileiro, definindo os saberes base para os anos iniciais, ensino fundamental e médio. Visando expor quais são as competências gerais, bem como a sequência de ensinamentos previstos para a educação básica. Essa iniciativa governamental conta com a elaboração em conjunto de profissionais da educação de diversas áreas de conhecimento, entidades representativas, escolas, universidades, ONGs e comunidade em geral. Segundo o Ministério da Educação tal multiplicidade de profissionais e pontos de vistas, seguindo um critério científico e democrático possibilita a construção de uma BNCC que atenda às necessidades e preencha as lacunas que existem na educação básica brasileira. A Base não expõe uma listagem de conteúdos que devem ser ensinados e sim uma descrição das intenções educativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 1996, p. 7).

A primeira proposta preliminar da BNCC foi disponibilizada em de setembro de 2015; A segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016 e a terceira foi lançada no mês de abril de 2017. As primeiras versões passaram por uma série de etapas visando aperfeiçoar o conteúdo da base em construção, reformulações geraram o terceiro documento que foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e após a avaliação do CNE a BNCC será encaminhada para o MEC para a homologação. A previsão é de que a BNCC passe a ser aplicada a partir de 2019.

Segundo o MEC haverá uma capacitação dos profissionais da educação afim de habilitar para que possam efetivar os ajustes necessários para a aplicação da Base no cotidiano escolar. No que se refere ao campo das Ciências Humanas, na qual a disciplina de história está inserida existe na BNCC uma descrição que abrange dos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Expondo objetivos de aprendizagem para cada etapa, aspectos como conhecimentos históricos e linguagens e procedimentos de pesquisa são debatidos ao longo de texto.

A elaboração da BNCC é cercada por conflitos de interesses antagônicos, pois antes mesmo da Base ser escrita e desenvolvida em conjunto, “O Movimento o movimento pela Base Nacional Comum” foi elaborado em 2013 por instituições mantidas pela iniciativa privada. Órgãos públicos afirmando o sucesso da formulação de Bases Nacionais em outros países como por exemplo o Chile e EUA e países da Europa. Não é inédito no Brasil o desejo de formular uma Base Comum.

Aproximando-se mais do cotidiano da escola e em especial do trabalho docente, de forma bastante pragmática, pode-se destacar que um documento como a BNCC tem

por objetivo “apontar aquilo que qualquer estudante em todo território brasileiro precisa aprender desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio” (BRASIL, 2015).

Segundo Selva Guimarães (2011, p.12): “O chamado currículo real é constituído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar”. Isso nos lembra que o processo de formação dos sujeitos e a relação entre docentes e discentes é demasiado complexa, dependendo de diversos fatores, de uma rede de impressões e informações que não podem ser quantificadas. Visto que a cultura não é apenas um reflexo da infraestrutura, sendo na verdade algo presente em toda a sociedade não é possível dissociar a cultura do ambiente escolar. Assumir essa ligação não significa que a escola e os licenciados percam o seu caráter científico, mas sim estreita o conhecimento histórico com a prática bem como os acontecimentos sociais.

4 | TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Em muitas salas de aula em todo o país, alunos de todas as idades utilizam recursos tecnológicos para tornar as aulas mais dinâmicas, alcançando uma aprendizagem mais efetiva e participativa. Tablets, celulares, óculos de realidade virtual e telas interativas estão derrubando mais barreiras a cada dia para democratizar o aprendizado de qualidade e torná-lo mais inclusivo (DOS SANTOS; DANTAS, 2017).

Ministrar aulas para alunos com necessidades educacionais especiais sempre foi um desafio para os professores, apesar de possuírem ampla formação e experiência nesse tipo de ensino. No entanto, a tecnologia está impulsionando mudanças importantes para professores e alunos (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012).

Equipamentos como tablets, computadores e lousas digitais estão fazendo a diferença na sala de aula moderna. Eles podem até se tornar, em termos acadêmicos, um fator de melhoria significativa para a aprendizagem em grupos de alunos com algum tipo de deficiência, seja de natureza física ou intelectual (RENNER et al., 2018).

Embora os professores possam ter dificuldades para ensinar mais de 30 alunos com diferentes necessidades e habilidades, a chamada “tecnologia assistiva” (dispositivos e softwares projetados especificamente para alunos com deficiência) pode ajudar os professores a personalizar as aulas e melhorar as habilidades de cada aluno.

De acordo com estudos recentes, alunos com determinados problemas de aprendizagem tendem a ter mais facilidade no manuseio de ferramentas tecnológicas aplicadas à educação. No caso de alunos com deficiência física, a tecnologia pode se tornar fundamental para acessar oportunidades de aprendizagem que antes estavam fechadas para eles. Os e-readers, por exemplo, ajudam os alunos a virar as páginas dos livros sem a necessidade de destreza manual. Enquanto o software de reconhecimento de voz os ajuda a responder perguntas sem digitar. Da mesma forma, os computadores são muito mais atraentes para eles do que os livros tradicionais e permitem que eles se

concentrem por mais tempo (DOS SANTOS; DANTAS, 2017).

As estatísticas e pesquisas realizadas até o momento revelam como os tablets estão ganhando cada vez mais destaque nas salas de aula. Já são muitos os que defendem que estes devam substituir os livros em papel, e quase todos concordam que será uma questão de tempo até que o façam definitivamente. No caso de alunos com necessidades especiais, essa tendência se torna ainda mais necessária (RENNER et al., 2018).

A utilização de tablets e celulares também é importante, senão indispensável, em áreas onde o acesso presencial às salas de aula é limitado, sobretudo quando falamos de alunos com dificuldades de mobilidade. Nesses casos, o ensino a distância é muitas vezes a única opção viável para garantir que os alunos não sejam excluídos da educação.

As investigações realizadas mostraram que a utilização do computador e dos alunos com necessidades especiais é muito positiva. Quando o uso das Novas Tecnologias se refere a pessoas com algum tipo de deficiência, seu uso é mais complexo. Uma pessoa cega pode usar o teclado, mas não pode ver a tela do computador. Qualquer pessoa com deficiências nas extremidades superiores está limitada ao uso de um teclado convencional. Se o indivíduo é surdo, ele enfrenta dificuldades para acessar mensagens ou atividades sonoras. Para evitar todos esses conflitos, precisamos de projetos alternativos para pessoas com esses tipos de dificuldades. Há que ter em conta que para os alunos com necessidades especiais, a Tecnologia por vezes passa a fazer parte do seu cotidiano, a ponto de pôr vezes dependerem totalmente dela (SILVEIRA et al., 2020; RENNER et al., 2018; DOS SANTOS; DANTAS, 2017).

Por exemplo, o uso do mouse favorece o desenvolvimento da motricidade fina. Como alternativa e para facilitar a intervenção de alunos com problemas motores, existem botões de pressão, ponteiros de controle de cabeça, teclados especiais com teclas grandes... para facilitar a participação de alunos com problemas de visão ou dificuldades motoras. Também podemos destacar lousas eletrônicas, navegadores adaptados, mouses de bola, mouses de boca (são ativados com a boca), botões de fibra ótica (são pressionados com movimentos dos olhos) (SILVEIRA et al., 2020).

No caso de crianças que não possuem habilidades motoras, as telas sensíveis ao toque as beneficiam por serem dispositivos mais intuitivos, já que os computadores, por exigirem o uso de teclado e mouse, costumavam frustrá-las, às vezes criando relutância em usá-los. Os tablets resolveram em grande parte esse problema, resultando em períodos de aula mais produtivos e gratificantes e melhora das habilidades motoras e da autoestima dos alunos (RENNER et al., 2018).

É importante analisar cada aluno individualmente e entender quais são suas diferentes necessidades de aprendizagem. As novas tecnologias na sala de aula permitem que os professores criem planos de aula personalizados que avaliam e adaptam o conteúdo ao seu ritmo de aprendizagem. Dado o número de opções que existem, os professores podem escolher quais aplicativos melhor se adequam aos seus métodos de ensino relevantes para

a forma como seus alunos aprendem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o uso de Tecnologias Assistivas na inclusão escolar apresenta resultados profícuos na aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Tais resultados estão relacionados sobretudo à capacidade motivacional que os jogos possuem. Os jogos tecnológicos apresentam características lúdicas, que se adaptam a diferentes contextos de aprendizagem e dão ao conteúdo estudado materialidade prática. Destaca-se, também os efeitos positivos dos jogos tecnológicos em atividades inclusivas, na medida em que eles tornam mais baratos os custos com visitas virtuais a laboratórios, museus e outros espaços de aprendizado. Por meio da gamificação os estudantes podem visitar tempos antigos, museus localizados em diferentes partes do mundo e manipular elementos químicos sem que eles estejam disponíveis fisicamente.

As possibilidades do uso de tecnologias assistivas na inclusão são variadas e ainda desconhecidas, na medida em que a ciência da educação tem se dedicado recentemente a esta temática. O estudo da gamificação em contextos educacionais aproxima-nos dos benefícios da gamificação em termos do peso da motivação no desenvolvimento dos estudos analisados. Os resultados nos aproximaram do conhecimento do tipo de motivação que surge nas diferentes propostas de tecnologias assistivas, o que faz com que os alunos percebam a experiência como motivadora para o benefício de seu compromisso e aprendizado. Podemos concluir dessa maneira a grande influência que a gamificação exerce no desenvolvimento cognitivo dos alunos, nas emoções e nos processos de socialização gerados ao longo do processo. As tecnologias assistivas podem tornar a educação uma atividade imersiva que cria um sentimento de dedicação absoluta aos alunos.

Fica claro que entender os alunos com deficiência é essencial para que eles desenvolvam as habilidades necessárias para enfrentar os desafios futuros, alcançar o máximo de independência possível e encontrar com sucesso seu lugar no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês. Gamification: metodologia para envolver e motivar alunos no processo de aprendizagem. **Education in the Knowledge Society**, v. 17, n. 1, p. 87-107, 2016.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 717-746, 2008.

BRASIL. MEC/SEED – Ministério da Educação / Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>.

BRASIL. Presidência da República; Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>.

BR, CGI. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2017. **São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil**, 2017. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf. Acesso em 20 de abr. de 2020.

DOS SANTOS, Pricila Kohls; DANTAS, Nozângela Maria Rolim. Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 3, p. 494-514, 2017.

NIKOLIC, Vesna. **Am I teachingwell?: Self-evaluationstrategies for effectiveteachers**. Pippin Pub Limited, 2000.

OLIVEIRA, Wilket al. Avaliação de jogos educativos: Uma abordagem no ensino de matemática. In: **BrazilianSymposiumonComputers in Education, (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2015. p. 657.

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. dos S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n.118, p.253-268, jan./mar. 2012.

RENNER, Jacinta Sidegum et al. Tecnologias Assistivas e cadeira de rodas infantil: uma discussão com enfoque para o conforto, os aspectos lúdicos e a inclusão social. **Revista Observatório**, v. 4, n. 3, p. 156-179, 2018.

SERAFIM, M.L.; SOUSA, R. P. de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R.P.; MIOTA, F.M.C.S.C.; CARVALHO, A.B.G. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p.19-50.

SILVA, R. F. da; CORREA, E. S. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na Sociedade Contemporânea. **Educação &Linguagem**. São Bernardo do Campo, v.1, n.1, p.23-35, jun. 2014.

SILVEIRA, Lisiane Corrêa Gomes et al. Tecnologias Assistivas no contexto da acessibilidade e mobilidade: possibilidades de inclusão digital de autistas na educação a distância. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 2, p. 61-73, 2020.

DISLEXIA: UM DOS ENTRAVES DA EDUCAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 02/06/2023

Emiliana Cristina De Oliveira Pettarelli

Faculdade Campos Elíseos
Especialização Em Neuropsicopedagogia
Mogi Guaçu

Monografia apresentada à Faculdade Campos Elíseos, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Neuropsicopedagogia, sob supervisão da orientadora: Sílvia Cristina da Silva.

RESUMO: Nos dias atuais, nos anos iniciais do Ensino fundamental, a dislexia representa uma deficiência específica na aprendizagem da leitura, podendo ser considerada uma das causas do baixo rendimento e fracasso escolar. É no início do processo de alfabetização, quando a criança passa ter maior contato com a leitura e a escrita, que normalmente a dislexia é diagnosticada, porém, muitas não são identificadas e nem tratadas de forma eficaz, antes do 3º ano. Para uma boa intervenção no aprendizado dessa criança, são necessários profissionais capacitados e experientes, professores com boa vontade de ensinar disponibilizando para esse aluno métodos adequados e acompanhamento

especial para que a criança possa superar suas limitações. Mesmo não havendo uma cura para a dislexia, pessoas inteligentes, dedicadas e motivadas podem concluir seus estudos e construir uma carreira de sucesso. A proposta deste trabalho está voltada para uma pesquisa bibliográfica onde são apresentadas informações sobre o tema, visando facilitar o trabalho e pesquisa de profissionais da educação, ou especialistas na área, para que possam desenvolver um trabalho de sucesso com os disléxicos.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Criança. Leitura. Escrita. Linguagem. Dificuldade de Aprendizagem.

1 | INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, tornou-se cada vez mais comum um educando não ler e escrever com certo desembaraço, podendo não entender a mensagem ou entendê-la mal, dando-lhe um sentido deturpado, não conseguindo por no papel seu pensamento ou fazendo-o de maneira incorreta. Isso pode ser um caso de dislexia.

Segundo pesquisas bibliográficas,

a dislexia é uma incapacidade de aprender a leitura, a escrita, perceber sons, analisar palavras, reter conceitos, lembrar formas visuais das palavras, omitir palavras, trocar letras, ter escrita espelhada, etc.

Percebe-se, principalmente em uma sala de aula, que o aluno dislético sai prejudicado no uso da leitura e da escrita, pois socialmente, ele fica à margem de seu meio.

Esse aluno, que apresenta dificuldade de aprendizagem, conhecida como dislexia, necessita de uma compreensão de suas necessidades tanto no meio familiar, como no meio escolar.

Em relação à família, estas, necessitam de um processo de orientação de como trabalhar e acolher essas crianças, pois frequentemente experimentam sensações de frustrações e confusões perante situações que parecem estar além de seu controle, os pais precisam entender os problemas dos filhos disléticos entendendo que é importante ajudar também a criança a entender que apesar de ser diferente em algumas coisas, ela é amada e traz alegria à família.

1.1 Objetivo geral

Esta pesquisa bibliográfica tem por objetivo, dar suporte de pesquisa à profissionais da educação, principalmente professores, permitindo que o mesmo possa fazer uma detecção precoce, identificando os sinais de dislexia e assim encaminhando essa criança para profissionais especializados e sucessivamente intervir para que os mesmos consigam o domínio da leitura e da escrita.

1.2 Objetivo específico

Pesquisar teoricamente o que é dislexia, possibilitando a identificação das causas e consequências deste transtorno;

Compreender a dislexia como um distúrbio de aprendizagem específico;

Identificar formas de diagnóstico e tratamento da criança com dislexia;

1.3 Justificativa

A escolha do tema se deu através da observação de alunos, em sala de aula, que encontram dificuldades na leitura e escrita, tendo por interesse esclarecer dúvidas e obter conhecimentos principalmente para educadores em relação à problemática da dislexia, que não possuem a habilidade de identificar com tempo e propriedade o transtorno estudado.

Diagnosticando a incidência da dislexia em educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fase de alfabetização, busquei realizar uma pesquisa bibliográfica, que sustenta esta pesquisa, desenvolvendo o hábito da leitura e do estudo, levando ao entendimento da problemática.

1.4 Problema

O problema principal apontado nessa pesquisa será a identificação, intervenção

e tratamento de forma eficiente no atendimento educacional às crianças disléxicas, subsidiando educadores a oferecer recursos que melhore as habilidades de leitura e escrita, auxiliando no aprendizado.

CAPÍTULO I – HISTÓRICO SOBRE A DISLEXIA

Após estudos bibliográficos, pode-se afirmar que o termo dislexia foi usado pela primeira vez em 1987, tentando definir o significado do termo, Hennigh, 2003, apresenta sua denotação “[...] o prefixo grego “dis” significa “dificuldade, perturbação” e o elemento grego de composição “lexia” remete a “ler”” (HENNIGH, 2003, p.13). Sendo assim, conclui-se que o termo denota dificuldade em ler.

A dislexia não é um distúrbio de estudo recente, ela vem sendo estudada desde 1902, quando Hinshellwood deu-lhe o nome de “Cegueira Verbal Congênita”, traduzida por Alexia Congênita, foi empregada inicialmente como dificuldades da leitura e escrita, devido ao retardo mental.

Desde então a dislexia vem sendo estudada por muitos pesquisadores na área da neurologia e da educação, os quais determinaram que a Dislexia não é uma doença ou deficiência, e sim um distúrbio da linguagem, caracterizado pela dificuldade de decodificação da escrita ou da simbologia gráfica, comprometendo com isso a aprendizagem da leitura e da escrita, com isso, os educandos, consequentemente não tem uma fluência leitora e nem a compreensão de textos.

Levando em consideração o tema pesquisa é importante ressaltar que existem várias definições acerca da dislexia. Mas de acordo com Pinto (2012), em 2003 foi adotada a seguinte definição pela Associação Internacional de Dislexia,

[...] a dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiências de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (PINTO, 2012, p.22).

Percebe-se dentro do ambiente escolar, que os pais, muitas vezes, diante do problema contratam professores particulares ou mudam as crianças da escola, pensando que a culpa é da professora ou do método de ensino, sendo assim, podemos afirmar que esse problema é uma das principais causas de repetência, fracasso escolar e desmotivação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para piorar a situação os educandos, muitas vezes são acusados de preguiçosos, ficando assim ansiosos e prejudicando cada vez mais a situação de aprendizagem e desenvolvimento dessa criança, recusando-se a executar as tarefas propostas pela

professora com medo de errar.

Para a criança disléxica, a principal dificuldade é organizar mentalmente os sons de cada letra e sua imagem gráfica, tendo como problema básico, a dificuldade de armazenar na memória, a curto prazo, a ordem em que os sons são percebidos.

Segundo estudos realizados, percebe-se que o processo de aprender a ler é mais fácil de adquirir do que o de escrever, pois são dois processos distintos, que fazem exigências diferentes ao mecanismo cognitivo, por isso os pais e principalmente os professores devem ficar atentos a qualquer sintoma relacionado à dificuldade de leitura e escrita, pois quando a criança começa a apresentar qualquer sintoma relacionado a isso, deve ser realizado intervenções e tratamentos o mais rapidamente possível para alcançar uma melhora no seu aprendizado.

A dislexia pode aparecer por vários fatores: alfabetização precoce ou tardia, problemas visuais, auditivos, sociais, econômicos, emocionais, metodológicos, todos que podem interferir na vida da criança, provavelmente provocando esses distúrbios.

Com isso, sabemos que um disléxico não é um bom leitor, ele apresenta a capacidade de ler, porém não compreende o que lê, conseqüentemente muitas vezes também não consegue escrever, lembrando que a dislexia pode ser caracterizada de maneira geral como uma dificuldade de reconhecimento de letras, decodificação, soletração de palavras e baixo rendimento em leitura pelos educandos, portanto, devemos lembrar que cada indivíduo pode apresentar características distintas em relação a esse distúrbio.

CAPÍTULO II - POSSÍVEIS CAUSAS DA DISLEXIA

Temos que levar em consideração que o processo de desenvolvimento da leitura é algo complexo que depende de outras habilidades como a memória, coordenação manual e visual linguagem oral e atenção. Devemos lembrar também como educadores que o ato de ler e escrever envolve o domínio do código alfabético, semântica, coerência e coesão e para a criança com dislexia isso se torna muito mais difícil.

Pensando por outro lado observamos que isso não ocorre somente no ambiente escolar, pois as crianças vivenciam a escrita e a leitura antes de chegarem à escola, inserindo-as na sociedade letrada.

Vários fatores físicos, sociais, econômicos, culturais pedagógicos e emocionais, podem influenciar na aprendizagem de uma criança levando-as a apresentar dificuldades de aprendizagem, observadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, na fase de alfabetização, mas a criança com dislexia apresenta uma condição de ordem funcional, o que leva a criança a ler e não compreender o que está lendo. A dislexia envolve também uma dificuldade no processamento auditivo, relacionado a um problema no processar elementos acústicos, levando a uma dificuldade de associar as letras aos som.

Portanto, para que a aprendizagem ocorra normalmente, é necessário que haja

condições estruturais e funcionais do sistema nervoso central, ao ocorrer uma anomalia nestas áreas de desenvolvimento isso poderá acarretar alterações na aprendizagem (ZORZI; CIASCA, 2005).

No entanto, as falhas nas conexões cerebrais no cérebro dos disléxicos não permite seu funcionamento normal, segundo Evans:

[...] no processo de leitura, os disléxicos utilizam somente a área cerebral que processa fonemas, gerando como consequência disso a dificuldade que apresentam os disléxicos em diferenciar fonemas de sílabas, pois sua região cerebral responsável pela análise de palavras se mantém inativa, além de suas ligações cerebrais que não incluem a área responsável pela identificação de palavras e, assim, a criança disléxica não consegue reconhecer palavras que já tenha lido ou estudado, tornando a leitura um grande esforço, pois toda palavra que lê aparenta ser nova e desconhecida (EVANS, 2006, p.16).

Com base nesses estudos, torna-se possível considerar que as perturbações que ocorrem no cérebro de uma criança disléxica, dificulta a aprendizagem de leitura do mesmo, uma vez que esta depende de organização espacial, manual e orientação em relação ao corpo.

CAPÍTULO III – CARACTERISTICAS DA DISLEXIA

Sabemos através de estudos que o processo de leitura e a escrita envolvem muitas atividades complexas, sendo este um processo que pode provocar as mais diferentes dificuldades durante o desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita, podemos observar no trabalho com as crianças, os erros ortográficos nas produções de escritas, observando-se que no início da alfabetização esses erros são normais, até que se consiga dominar o sistema ortográfico, através de um processo evolutivo, as hipóteses de escritas vão sendo elaboradas e desenvolvidas pela criança, sempre respeitando seu ritmo.

Contudo, se estes tipos de “erros” permanecerem, é preciso estar atento e observar a permanência dos mesmos, realizando investigações sobre o problema apresentado.

Segundo Rotta e Pedroso (2006), a dislexia consiste em um distúrbio que atinge crianças sem deficiência intelectual, sem déficits sensoriais, que aparentemente receberam instrução educacional apropriada, mas que, não apresentam bom desempenho de leitura e/ou escrita.

Professores e especialistas devem estar atentos ao desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, esses podem apresentar dificuldades desde o primeiro ano escolar, mas se a escola ou educadores não estiverem atentos, essas dificuldades começarão a ser notada apenas no terceiro ano do Ensino Fundamental, onde inicia-se maiores cobranças em relação ao desempenho escolar.

Podemos observar alguns sinais de dislexia desde a educação infantil, onde professores e auxiliares devem estar atentos à fala tardia, dificuldades para aprender

cores, formas, números, escrita do nome, dificuldade na pronuncia de alguns fonemas, dificuldades para entender regras e rotina, entre outras. Através dessas observações o professor poderá solicitar uma avaliação para o aluno e assim iniciar um trabalho de intervenção.

Portanto, no período escolar deve-se observar:

Desempenho inferior nas tarefas de habilidades fonológicas; Déficits na nomeação rápida; Dificuldade em aprender a ler e escreve; Memória de curto prazo deficiente; Dificuldades de aprender sequências comuns (dias da semana, meses do ano); Dificuldades na matemática não apareceram na capacidade de desenvolver o calculo aritmético, mas, em alguns casos, durante a tentativa de interpretar o problema lido (MOOJEN; FRANÇA, 2006, p.171-172).

Em relação ao período escolar que corresponde ao ensino fundamental deve-se atentar a algumas características, tais como:

[...] dificuldade em aprender o alfabeto; dificuldade no planejamento motor de letras e números; dificuldade para separar e sequenciar sons (ex: p-a-t-o); dificuldade com rimas (habilidades auditivas); dificuldade em discriminar fonemas homográficas (p-b, t-d, f-v, k-g, x-j, s-z); dificuldade em sequência e memória de palavras; dificuldade para aprender a ler, escrever e soletrar; dificuldade em orientação temporal (ontem-hoje-amanha, dias da semana, meses do ano); dificuldade de orientação espacial (direita-esquerda, embaixo, em cima); dificuldade na execução da letra cursiva; dificuldade na preensão do lápis; dificuldade de copiar do quadro" (PRADO, 2010, p.16 - 17).

O professor deve estar sempre atento às manifestações que o aluno apresenta, lembrando que cada indivíduo é único e que existem várias formas de dislexia, com características única ou associadas a outras, por isso torna-se necessário uma análise cuidadosa para que se possa definir uma boa e proveitosa intervenção.

CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR

Neste capítulo abordaremos como os educadores podem intervir junto aos alunos disléxicos, lembrando-se da importância de um trabalho conjunto entre família e escola.

Em relação ao contexto familiar, esse apoio ao educando disléxico é importante para o seu desenvolvimento, uma vez que o que acontece em casa pode afetar a vida escolar da criança positivamente ou negativamente, portanto um trabalho de parceria entre família e escola ajudará o aluno em seu desenvolvimento.

Hennigh (2003) traz algumas orientações elaboradas por Hartwig (1984) para pais/família de criança com dislexia, são elas:

- “Não seja superprotetor. As crianças com dislexia são muito capazes e devem assumir responsabilidades;”
- “Não faça pela criança aquilo que ela própria é capaz de fazer. Dê-lhe possibi-

lidade de experimentar.”

- “Incentive a curiosidade e os interesses especiais que a criança possa ter, tal como arte, música ou desporto. As crianças estão mais motivadas quando está em causa de algo que apreciam.”
- “Estabeleça objetivos razoáveis, não torne as coisas demasiado fáceis ou demasiado difíceis.”
- “Seja paciente. Ficar aborrecido ou ansioso só levará a que criança se sinta frustrada.”
- “Pense a longo prazo e perspetive o futuro de forma objetiva. As crianças disléxicas devem ser incentivadas a frequentarem o ensino secundário e a prosseguirem estudos superiores” (p.24).

Outra atividade sugerida por Hennigh (2003) é a leitura em voz alta, pois quando os pais leem histórias em voz alta para os seus filhos, estão transmitindo uma experiência de leitura positiva e sendo um modelo para seus filhos.

Outra proposta é a caixa de vocabulário, composta por cartões escrito palavras na frente e com a definição atrás, devendo-se criar as regras junto com a criança.

Pode-se acrescentar novas palavras a caixa, palavras que a criança viu na escola, que o membro da família viu na rua.

O trabalho com alfabeto móvel, também é importante, colaborando com o aluno na hora da soletração, escrita de palavras e reconhecimento de letras.

Atividades do dia a dia também são importantes, para despertar na criança o senso de direção, conversar com a criança sobre o trajeto a ser realizado é importante.

A comunicação com os professores é fundamental para o processo e progresso do aluno disléxico, saber quais as maiores dificuldades que estão ocorrendo na escola e juntamente com esses educadores traçar algumas alternativas de trabalho é importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

No ambiente escolar, podemos trabalhar com inúmeros métodos com alunos disléxicos, lembrando que não existe um método eficaz para todos os casos, pois os disléxicos podem apresentar características diferentes.

Sendo assim, para se trabalhar com esse grupo de alunos é necessário de acordo com Prado (2010) trabalhar de forma integrada e contextualizada, envolvendo os aspectos: “[...] linguagem, raciocínio, concentração, percepção, esquemas corporal, orientação espacial, temporal e a lateralidade” (p.12).

O papel do professor frente ao aluno disléxico deve ser de orientador e facilitador da aprendizagem, devendo proporcionar um ambiente estimulador e de apoio, podendo estabelecer juntamente com o aluno e a família objetivos que desejam alcançar, em um ambiente centrado no aluno o professor deve buscar novas formas de explicar uma atividade.

É importante ressaltar tanto para professores quanto para familiares que a criança diagnosticada com dislexia é capaz de aprender, o importante é encontrar estratégias e intervenções que ajudem a criança a aprender com mais facilidade.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a criança ingressa na escola ela passa a ter contato direto com símbolos, fazendo associação entre os símbolos visuais e verbais, assim a criança aprende a ler e posteriormente a escrever, qualquer interferência nesse processo afeta o desenvolvimento do aluno.

Através da pesquisa realizada foi possível notar que o termo dislexia teve diversas definições. Em relação às características podemos observar indícios desde a educação infantil, mas é somente nos anos iniciais, período da alfabetização, que a dislexia pode ser confirmada, por ser mais perceptível nesse período.

É difícil para pais e professores, reconhecer uma criança disléxica, podendo ser definido como preguiçosa, desajustada emocionalmente, culturalmente inferior, mas não se encontra aí a causa de sua dificuldade de aprender.

O insucesso escolar depende de vários fatores: metodologias impróprias, problemas familiares, posição socioeconômicas, o que não podemos determinar que esse insucesso escolar seja um problema de dislexia. O diagnóstico de dislexia exige a participação de profissionais competentes, exames e uma observação constante, sendo necessário para um diagnóstico a observação dos pais e dos professores, para que se possa definir uma intervenção adequada para o aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Existem muitas maneiras que podem ser usadas para o tratamento/intervenção, observando-se que não existe uma exclusiva forma de intervenção que atenda a todos os disléxicos, uma vez que cada disléxico pode apresentar dificuldades variadas.

O professor deve exercer o papel de facilitador e orientador, proporcionando um ambiente estimulante, incluindo atividades diversificadas que atendam as necessidades de cada aluno.

O apoio da família é fundamental, uma vez que este pode ser positivo ou negativo para o aluno, a família deve ter consciência de que os disléxicos são capazes de aprender e só necessitam de um tempo maior.

Cada vez mais percebemos a necessidade de que os professores se aperfeiçoem em seu trabalho, o que é fundamental para se diagnosticar dificuldades de aprendizagem em seus alunos e para adotar estratégias eficazes para trabalhar com os disléxicos. O estudo esclareceu que o distúrbio de dislexia não se trata de um problema que pode ser superado a curto prazo, mas que é necessário um trabalho conjunto por parte da família, da escola e de profissionais especialistas, devendo-se adotar diferentes estratégias de trabalho e intervenção, proporcionando ao aluno disléxico uma acolhida para que ele se

sinta integrante do processo ensino – aprendizagem.

Para finalizar, percebe-se a necessidade de preparo das escolas em relação à forma de se trabalhar, principalmente quanto ao aprendizado individualizado, dando estrutura e auxílio teórico e prático, auxiliando docentes no seu trabalho pedagógico.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A., **dificuldades de Aprendizagem**; Porto Alegre; Artmed, 2000

CAGLIARI, L. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo; Scipione, 1990

_____ **Alfabetização e lingüística**. São Paulo; Scipione, 1989

CIASCA, S.M. **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar**. São Paulo; Casa do Psicólogo, 2004

COELHO, M.T. **Problemas de Aprendizagem**, São Paulo, Ática, 1990

COSTA, C.C. **Psicopedagogia e Psicomotricidade. Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CURTO, L.M., *et al.*, **Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. v. 1. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

EVANS, J. S. **Um estudo sobre dislexia**. 44f. Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

HENNIG, K. A.. **Compreender a dislexia um guia para os pais e professores**. Porto Editora, 2003.

MOOJEN, S; FRANÇA, M.. **Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica**. In: ROTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S.. Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Artmed, 2006. P. 165-180.

PINTO, C. M. R.G. F. **O dia-a-dia da dislexia em sala de aula: Os conhecimentos dos professores do 1º ciclo sobre alunos disléxicos**. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2012.

PRADO, Z. Ap. **A importância das atividades lúdicas no processo de ensino aprendizagem na dislexia**. 2010. 49f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista, São Vicente, 2010.

ROTA, N. T.; PEDROSO, F. S. **Transtornos da linguagem escrita-dislexia**. In: ROTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S.. Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Artmed, 2006. P. 151-164.

SÁNCHEZ, J.N.G., **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**; Porto Alegre, Artmed, 2004

SMITH, C. STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre; Artmed, 2001.

SISTO, F.F. *et al.* **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicológico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SLMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 9. ed. São Paulo; Cortez, 2001

SNOWLING, M. STACKHOUSE, J. **Dislexia, fala e linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004

TEBEROSKY, A.; GALLART, M.S. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL AULA DE LOS RESPECTO DE LOS CONCEPTOS DE INCLUSIÓN, NEURODIVERSIDAD Y NEURODIVERGENCIA

Data de submissão: 10/04/2023

Data de aceite: 02/06/2023

Alejandra María Vargas Velasco

Corporación Universitaria Adventista,
Facultad de Ciencias Humanas y de la
Educación, Estudiante de
Maestría en Educación. Medellín,
Colombia, 2022.
<https://orcid.org/0009-0003-4766-7777>

Walter Enrique Gómez Bilbao

Corporación Universitaria Adventista,
Facultad de Ciencias Humanas y de la
Educación, Estudiante de
Maestría en Educación. Medellín,
Colombia, 2022.
<https://orcid.org/0009-0001-7625-8206>

Gelver Pérez Pulido

Corporación Universitaria Adventista
Coordinador de Posgrados, Facultad de
Ciencias Humanas y de la Educación
Medellín, Antioquia
<https://orcid.org/0000-0002-8164-3344>

Sonia Lucía Vargas Amézquita

Corporación Universitaria Adventista
Medellín, Antioquia
<https://orcid.org/0000-0003-4813>

RESUMEN: En el ámbito de la educación la Neurodiversidad tiene sus raíces en la conceptualización de la inclusión, y como

está al entenderse correctamente aporta un panorama favorable para atender a cada estudiante en su mundo cognitivo. Utilizando una metodología de enfoque cualitativa de tipo descriptiva se pretende determinar las experiencias de un grupo de docentes de primaria y sus estudiantes en el aula con respecto a los conceptos de inclusión, neurodiversidad y neurodivergente.

PALABRAS CLAVE: Neurodiversidad, neurodivergente, inclusión, experiencia, aula.

ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIENCE CLASSROOM EXPERIENCE WITH RESPECT TO THE CONCEPTS OF CONCEPTS OF INCLUSION, NEURODIVERSITY AND NEURODIVERGENCE

ABSTRACT: In the field of education, Neurodiversity has its roots in the conceptualization of inclusion, and how this, when understood correctly, provides a favorable panorama to attend to each student in his cognitive world. Using a descriptive qualitative approach methodology, the aim is to determine the experiences of a group of elementary school teachers and their students in the classroom with respect to the concepts of inclusion, neurodiversity

and neurodivergent.

KEYWORDS: Neurodiversity, neurodivergent, inclusion, experience, classroom.

1 | INTRODUCCIÓN

La inclusión presupone para la sociedad un cambio de paradigmas y esto a su vez una mirada diferente y oportuna para un cambio social que permita el desarrollo de nuevas competencias y, por tanto, mayor productividad, tolerancia y empatía a la diferencia, accesibilidad para todos e incluso sentido de pertenencia y reconocimiento mutuo en el otro.

Esto, sin mencionar los beneficios que a su vez tendrían para las personas en condición de discapacidad o neurodivergentes, de este modo, tendrían mayor participación en la sociedad, mejorarían su calidad de vida no solamente desde el ámbito económico sino también, desde el tratamiento de sus necesidades, la oportuna intervención al igual que, la forma en la que se perciben a sí mismos y se relacionan con el otro y su entorno.

Dentro de la neurodiversidad cabemos todos, puesto que cada persona es y piensa diferente conformamos un universo diverso, donde convergen maneras de entender, percibir y asimilar el mundo e incluso la realidad. Siendo así, qué interesante para las ciencias humanas sería comprender y entender en mayor medida a las personas neurodivergentes, pero para lograrlo, es necesario abrir canales de comunicación, eliminar barreras y quitar el velo de miedo que nos genera la diferencia.

La presente investigación tiene como objetivo analizar la experiencia pedagógica en el aula por parte de los docentes de la Institución Educativa Distrital del barrio Simón Bolívar sede primaria respecto a los conceptos de inclusión, neurodiversidad y neurodivergencia a través de herramientas de recolección de información primaria que permitan determinar cuáles son las principales características y factores de mayor influencia en la experiencia pedagógica frente a dichos conceptos, para concluir en el desarrollo de un documento guía para los docentes de la Institución Educativa que recoja los hallazgos y la aplicabilidad de la inclusión en la práctica pedagógica.

Acercar la práctica a la teoría es una buena oportunidad de contrastar, repensar estrategias y dar visibilidad a las diferencias que por falta de reconocimiento y desconocimiento limitan derechos y garantías de los y las estudiantes neurodivergentes; es por ello, que esta investigación pretende generar análisis que den cabida al desarrollo de prácticas inclusivas y canales de acceso para que la relación estudiante-docente sea efectiva y eficaz a pesar de las diferencias, y que los docentes sepan activar las rutas de atención según corresponde el caso.

Teniendo en cuenta que el acceso a la educación de las personas neurodivergentes es un tema complejo y que puede tener consecuencias negativas que afecten el sano desarrollo social, económico y psicológico, la exclusión y/o desconocimiento de las barreras

existentes impiden que estas personas puedan acceder a oportunidades adecuadas, lo que amenaza su derecho a una vida digna, al libre desarrollo de su personalidad y a la equidad. En este sentido, prácticas sociales que contribuyen a su marginación y pobreza pueden limitar su acceso a la salud, al tratamiento adecuado, a estímulos y apoyos necesarios, así como a actividades de recreación y participación en la sociedad.

Para abordar este problema, resulta fundamental gestar estrategias efectivas que permitan la inclusión de la población neurodivergente en el sistema escolar. Establecer un soporte académico adecuado para que estas personas puedan superar dichas barreras en el actual sistema escolar y mitigar el impacto de las diferencias presentes en él. De esta manera, se promoverá la igualdad de oportunidades y se garantizará el acceso a la educación de todas las personas, incluyendo a aquellas que presentan algún grado de discapacidad.

Para entrar en contexto es necesario aterrizar con cifras la realidad de las personas en condición de discapacidad. Según la Organización Mundial de la Salud - OMS (2011), las personas con discapacidad representan un grupo marginado a nivel global, teniendo poca participación económica, obteniendo resultados académicos muy bajos y representando una tasa de pobreza más alta a comparación de personas sin discapacidad. Alrededor del mundo más de 1.000 millones de personas tienen algún tipo de discapacidad, esta cifra representa el 15% del total de la población mundial y va en aumento. Para confirmar la relación entre pobreza y discapacidad, Hughes (2010) resalta que

La superposición de pobreza y discapacidad ha dado lugar a un llamamiento para considerar la discapacidad tanto una causa como una consecuencia de la pobreza (Blanchett, 2008; Emerson, 2007; Fremstad, 2009). Por ejemplo, las familias con hijos u otros familiares discapacitados experimentan tasas de pobreza más elevadas debido, en parte, a los costes adicionales que supone tener una discapacidad (por ejemplo, atención sanitaria a domicilio, tecnología de asistencia, transporte). Además, tener una discapacidad, especialmente intelectual, puede limitar las posibilidades de empleo y los salarios percibidos (Brault, 2008; Emerson, 2007; Sinclair y Yeargin-Allsopp, 2007). (p. 8).¹

En cuanto a la infancia, se registran 93 millones (5,1%) de niños de 0 a 14 años que experimentan una «discapacidad moderada o grave», de los cuales 13 millones (0,7%) sufren dificultades graves. Según las estimaciones de un estudio realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, en el año 2005, se prevee que hay alrededor de 150 millones de niños menores de 18 años en todo el mundo que presentan alguna discapacidad. Sin embargo, en un examen reciente publicado en países de ingreso bajo y mediano, se ha encontrado que la prevalencia de la discapacidad infantil varía

¹ Original: The overlap of poverty and disability has resulted in a call for viewing disability as both a cause and a consequence of poverty (e.g., Blanchett, 2008; Emerson, 2007; Fremstad, 2009). For example, higher rates of poverty are experienced by families with children or other family members with a disability due in part to the extra costs of having a disability (e.g., home health care, assistive technology, transportation). In addition, having a disabilityVparticularly an intellectual disabilityVcan limit one's employability and wages earned (Brault, 2008; Emerson, 2007; Sinclair & Yeargin-Allsopp, 2007

ampliamente, oscilando entre el 0,4% y el 12,7%, dependiendo del estudio y la herramienta de evaluación utilizada.

Asimismo, se ha identificado que la falta de herramientas de evaluación orientadas específicamente a la cultura y el lenguaje puede ser un factor importante que contribuye a esta variabilidad en las cifras de prevalencia. Esto sugiere que puede haber niños con discapacidad que no están siendo identificados o que no están recibiendo los servicios necesarios debido a la falta de herramientas de evaluación adecuadas. Esta situación es especialmente relevante en países de ingreso bajo, donde los recursos y servicios disponibles para las personas con discapacidad pueden ser limitados o inexistentes. Es decir, la no atención plena a esta población la proyecta a seguir en un estado de marginación social, se reitera, por tanto, la necesidad de identificar y plantear estrategias que permitan mitigar los abismos sociales, especialmente en la educación, para así evitar complicaciones a futuro, puesto que “la falta de una atención sanitaria y unos servicios de rehabilitación adecuados y oportunos suelen agravar los resultados de la enfermedad, convirtiendo las deficiencias en discapacidades crónicas” (Dudzik, Elwa & Metts, 2002, p. 17).

De acuerdo a la OMS (2011), Los niños menores de cinco años que viven en países en desarrollo están expuestos a riesgos múltiples—pobreza, malnutrición, mala salud, entorno familiar sin estímulos— que pueden afectar el desarrollo cognitivo, motriz y socioemocional, es por tanto que estos casos deben observarse de manera holística y no aislada, debe hacerse hincapié en que los factores familiares, sociales y educativos influyen en la identificación de las diversas discapacidades y sus grados, así como la forma en que deben ser atendidas.

En Colombia, los trastornos mentales y del comportamiento, enfermedades del sistema nervioso, enfermedades del sistema digestivo y las malformaciones congénitas son los más frecuentes en niños, niñas y adolescentes, afirma Cubillos (2020), y encontró en los datos de morbilidad atendida en el año 2020 que hubo un aumento de personas con discapacidad que acudieron a servicios de salud. La identificación temprana de estas patologías ofrece un mejor panorama al menor, al ser atendido según sus requerimientos.

A través del Observatorio Nacional de Salud - ONS, Colombia busca profundizar la situación por medio de la perspectiva de los determinantes sociales de la salud - DSS, estos

aparecen como una nueva manera de entender y explicar las inequidades en salud. Los DSS son definidos como las “circunstancias donde las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen”, y se ven influenciados por diferentes aspectos como los recursos, el mercado laboral, la distribución del dinero, entre otros, en los diferentes contextos internacionales, nacionales y locales y tienen relación directa con las políticas adoptadas.

Para ello examina problemas prioritarios en salud o la situación de salud de grupos específicos en territorios determinados, con miras a entender los determinantes y brindar elementos para abordarlos a través de políticas públicas. De este modo se espera contribuir a la mejoría de condiciones

de salud de la población del país y disminuir las inequidades en la materia. (Henríquez et al., 2020, p. 50)

Aterrizando lo anterior al contexto escolar, es menester colocar la lupa en la realidad y ver en la práctica cómo dialogan las patologías frente a la inclusión, la neurodiversidad y las neurodivergencias de los niños, niñas y adolescentes - NNA, la acción de los docentes y la ruta de atención que puedan brindar y/o activar según corresponda. Es clave reconocer que

la comunidad se constituye en una oportunidad para la inclusión, en la medida en que desde ella se promueven y estimulan las políticas que dan sentido y permean las vidas de los individuos, para garantizar que las barreras que la sociedad ha creado alrededor de la discapacidad sean eliminadas. (Alvarado, Moreno, Rodríguez, 2009, p.63)

Para garantizar que así sea, se han creado leyes cobijadas en el marco de la Constitución Política de Colombia de 1991 y convenios internacionales de carácter vinculante para el país que permean las condiciones para una educación sin discriminación, igualitaria y con atención de calidad a personas en condiciones de discapacidad. Tal se manifiesta en la Ley General de Educación de 1994 donde “se expone que todos los colombianos deben estar incluidos en un mismo plan desde la diferencia de raza, de sexo, de color, de religión, de credo político, y demás elementos constitutivos del multiculturalismo colombiano” (Muñoz, 2018, p.184)

Frente a la Ley General de Educación se ha venido practicando una educación de carácter inclusivo que ha generado todo un reto para el sistema educativo. El surgimiento de esta conciencia inclusiva se debe en gran medida a diversos factores que han contribuido tanto en la sociedad como en las comunidades locales y educativas. Se destaca en particular la labor de los educadores, quienes, como responsables directos de la atención escolar, han desempeñado un papel crucial en este proceso (Muñoz, 2018).

Para la investigación que se realizó para este artículo, se adoptaron unos conceptos claves que irrumpen de manera transversal a la hora de analizar la experiencia pedagógica en el aula por parte de la muestra de docentes, que permitan una mayor comprensión de la inclusión, neurodiversidad y neurodivergencia, estos son:

2 | INCLUSIÓN

La UNESCO (2005) define inclusión como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”. De igual manera, la inclusión se divide en inclusión laboral, social, cultural y la que

nos atañe, la inclusión educativa.

2.1 Inclusión educativa

En el mismo sentido, la UNESCO compacta la definición de inclusión educativa como el proceso de reconocer y abordar la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de su mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en el ámbito educativo. Este proceso implica cambios y ajustes en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión compartida que incluya a todos los niños del rango de edad apropiado, y acarreado la responsabilidad al sistema educativo de la educación a todos los niñas, niños y adolescentes. La inclusión se concibe más como un enfoque educativo que como un conjunto de técnicas educativas.

3 | APRENDIZAJE

El método de aprendizaje constituye también una secuencia de acciones, actividades u operaciones del que aprende que le permiten procesar e integrar la información o parte de ella que le resulta útil o significativa, adquirir y asimilar el contenido de enseñanza con los consiguientes cambios en su sistema de conocimientos y en su conducta; atiende la estructura interna de la forma académica de organización, pero se expresa dentro y fuera de esta. (Navarro, Matos, 2017)

4 | DISCAPACIDAD

El enfoque “biopsicosocial”, define la discapacidad, desde el punto de vista relacional, como el resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales (físicas, intelectuales o mentales) de la persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive esa persona. ...incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, denotando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y la de los factores contextuales individuales (factores ambientales y personales). (MinSalud, 2014, pág. 3)

5 | NEURODIVERSIDAD

La Neurodiversidad comprende las diferencias cerebrales y aporta una visión de normalidad de cara a la disimilitud a nivel neurológico, considerando los rasgos tanto típicos como atípicos que conforman dichas variaciones (Vera, 2018, p. 6).

Actualmente, el término “Neurodiversidad” se asocia a diagnósticos de trastornos neurológicos y trastornos del desarrollo, aunque inicialmente se relacionaba con el Trastorno del Espectro Autista (Fenton & Krahn, 2009 citado por Vera, 2018, p.6).

6 | NEURODIVERGENCIA

La neurodivergencia se refiere a las personas que tienen condiciones como dislexia, dispraxia, déficit atencional con hiperactividad (TDAH) o que pertenecen al espectro autista. Una persona neurodivergente tiene los mismos derechos y necesidades que una persona neurotípica; sin embargo, estas personas son incomprendidas y excluidas, por lo que mediante el análisis de los comportamientos de una persona con síndrome de Asperger y las diferencias que presentan con una persona neurotípica, se pretende dar a conocer lo que los diferencia de los demás y cómo podemos entender su funcionamiento cerebral. (Argudo, 2018, p. 4)

Dentro de la neurodivergencia encontramos variaciones y trastornos del aprendizaje tales como autismo, dislexia, dispraxia, discalculia, entre otros.

7 | METODOLOGÍA

Esta investigación es de carácter cualitativo con diseño de investigación-acción, cuya finalidad “es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad), frecuentemente aplicando la teoría y mejores prácticas de acuerdo con el planteamiento” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Por tanto, las herramientas de estudio utilizadas son la observación directa y la encuesta. Para aplicar las herramientas, se selecciona un muestreo no probabilístico, la población corresponde al plantel docente del Instituto Distrital del barrio Simón Bolívar sede primaria y la muestra corresponde a 13 docentes del plantel.

8 | RESULTADOS

La ubicación geográfica de la institución educativa es apta para la integración de los estudiantes con alguna discapacidad

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	0	0%
Regular	2	66.6%
Bien	0	0%
Muy bien	1	33.3%
Excelente	0	0%

Tabla 1

Con la anterior información, se infiere que en un 67% la ubicación geográfica de la institución educativa es regular para la integración de los estudiantes con alguna

discapacidad.

La infraestructura de la institución es apta para la integración de los estudiantes con alguna discapacidad (áreas comunes)

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	1	33.3%
Regular	2	66.6%
Bien	0	0%
Muy bien	0	0%
Excelente	0	0%

Tabla 2

Es decir, el 67% demuestra que la infraestructura de la institución es regular para la integración de los estudiantes con alguna discapacidad.

Las aulas de la clase son aptas para la integración de los estudiantes con alguna discapacidad

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	0	0%
Regular	3	100%
Bien	0	0%
Muy bien	0	0%
Excelente	0	0%

Tabla 3

Se demostró en un 100% que las aulas de la clase son regulares para la integración de los estudiantes con alguna discapacidad.

La institución cuenta con material especial de aprendizaje-enseñanza para trabajar con los estudiantes que presentan discapacidad

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	1	33.3%
Deficiente	2	66.6%
Regular	0	0%
Bien	0	0%
Muy bien	0	0%
Excelente	0	0%

Tabla 4

Se evidencia en un 67% que la institución presenta un grado de deficiencia respecto al material especial de aprendizaje-enseñanza para trabajar con los estudiantes que presentan discapacidad.

La institución cuenta con personal capacitado para atender y guiar las necesidades de la comunidad educativa frente al tema de la inclusión

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	0	0%
Regular	0	0%
Bien	3	100%
Muy bien	0	0%
Excelente	0	0%

Tabla 5

Se evidencia en un 100% que existe personal capacitado para atender y guiar las necesidades de la comunidad educativa frente al tema de la inclusión.

Los docentes reciben capacitaciones regulares sobre la inclusión y temas afines

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	0	0%
Regular	0	0%
Bien	3	100%
Muy bien	0	0%
Excelente	0	0%

Tabla 6

Los docentes si reciben capacitaciones regulares sobre la inclusión y temas afines, en un 100% lo hacen bien.

El personal directivo muestra interés para atender a niños con discapacidad

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	2	66.6%
Regular	1	33.3 %
Bien	0	0%
Muy bien	0	0%
Excelente	0	0%

Tabla 7

El 67% demostró que el interés para atender a niños con discapacidad por parte del personal directo es deficiente.

En la institución cuenta con rutas de atención para los niños de inclusión

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	0	0%
Regular	3	100 %
Bien	0	0%
Muy bien	0	0%
Excelente	0	0%

Tabla 8

El 100% refleja que la institución cuenta con rutas de atención para los niños de inclusión de manera regular

La actitud del docente favorece al acercamiento de estudiantes con discapacidad

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	0	0%
Regular	3	100%
Bien	0	0%
Muy bien	0	0%
Excelente	0	0%

Tabla 9

En 100% se demostró que la actitud del docente para favorecer al acercamiento de

estudiantes con discapacidad es regular.

El docente genera estrategias para promover el aprendizaje en los estudiantes con discapacidad

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	3	100%
Regular	0	0%
Bien	0	0%
Muy bien	0	0%
Excelente	0	0%

Tabla 10

Se evidencia en 100% deficiencias por parte de los docentes para generar estrategias que promuevan el aprendizaje en los estudiantes con discapacidad.

Los docentes generan la participación de los estudiantes con discapacidades en las actividades culturales y académicas de la institución

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	1	33.3%
Regular	2	66.6%
Bien	0	0%
Muy bien	0	0%
Excelente	0	0%

Tabla 11

El 67% representa la participación de los estudiantes con discapacidades en las actividades culturales y académicas de la institución generada por los docentes es regular.

Los docentes utilizan vocabulario inclusivo

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	0	0%
Regular	3	100%
Bien	0	0%
Muy bien	0	0%
Excelente	0	0%

Tabla 12

En 100% evidencio que los docentes utilizan vocabulario inclusivo de manera regular.
Los estudiantes son receptivos con los compañeros que presentan discapacidad

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	0	0%
Regular	0	0%
Bien	0	0%
Muy bien	3	100%
Excelente	0	0%

Tabla 13

Se evidencia un 100% que los estudiantes son receptivos con los compañeros que presentan discapacidad, lo hacen muy bien.

Los estudiantes promueven la participación colectiva con sus compañeros que presentan discapacidad

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	0	0%
Regular	0	0%
Bien	3	100%
Muy bien	0	0%
Excelente	0	0%

Tabla 14

Los estudiantes promueven la participación colectiva con sus compañeros que presentan discapacidad en un 100% lo hacen bien.

Los estudiantes son tolerantes con los compañeros que presentan discapacidad

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
No aplica / no evidencia	0	0%
Deficiente	0	0%
Regular	0	0%
Bien	3	100%
Muy bien	0	0%
Excelente	0	0%

Tabla 15

Los estudiantes son tolerantes con los compañeros que presentan discapacidad, en un 100% lo hacen bien.

9 | CONCLUSIONES

De acuerdo con la ficha de observación realizada, se obtuvieron las siguientes observaciones:

- La estructura física de la institución hay pocos espacios comunes para brindarle a los niños con alguna discapacidad el acceso equitativo a dichos espacios.
- Los profesores no muestran interés para utilizar actividades que puedan permitir a los estudiantes con alguna discapacidad poder participar como el resto de estudiantes. Aunque hay algunas directrices de parte de la secretaria de educación regional los docentes no procuran implementar dichas recomendaciones por causa de tiempo y espacios.
- Falta interés por parte de los docentes para capacitarse o autoformarse para adquirir los conocimientos necesarios para atender las necesidades que se presentan.
- El personal encargado sobre el tema de inclusión que envía la secretaria de educación no muestra interés para acercarse a las aulas y atenden de lleno a dichos estudiantes, son más un personal de oficina que un apoyo para los docentes.
- Es importante tener en claro los conceptos sobre el tema de inclusión, pero es valioso tener estrategias para que los docentes puedan tener herramientas para atender las diversas situaciones.
- La ruta de atención debe contener un proceso de valoración y de seguimiento para brindar el apoyo a los estudiantes que tienen alguna discapacidad.
- Hay espacios de la infraestructura que deben ser modificados para el beneficio de los estudiantes.

Por consiguiente, se concluye que los docentes poseen un buen conocimiento y comprensión sobre la educación educativa y la importancia de garantizar el acceso y la participación en igualdad de condiciones para todos los estudiantes, más allá de las necesidades y características individuales. Asimismo, se evidencia que existe una comprensión sólida sobre la neurodiversidad y que se considera como una variabilidad natural del cerebro de las personas. Sin embargo, se observa una falta de conocimiento en cuanto al término “estudiante neurodivergente” y su significado específico, lo que indica la necesidad de seguir trabajando en la formación y capacitación de los docentes en este ámbito. Por último, se resalta la importancia de la legislación como un instrumento fundamental para garantizar la inclusión y el acceso a la educación para todas las personas.

Por otra parte, las respuestas indican la necesidad de que la institución proporcione

recursos y estrategias específicas para apoyar a los estudiantes con discapacidad y reconocer y apoyar los talentos de estos. También, se necesita más capacitación y sensibilización para los docentes en cuanto a la inclusión y la adaptación de la enseñanza para los estudiantes en condición de discapacidad.

Es importante que las instituciones educativas consideren las necesidades individuales de cada estudiante en condición de discapacidad y proporcionen los recursos y el apoyo necesario para que puedan alcanzar su máximo potencial. Igual grado de importancia tiene que los docentes reciban una formación adecuada en el tema y que se fomente un ambiente inclusivo y respetuoso en el aula y en toda la institución. En general, se debe trabajar hacia una educación más inclusiva que tenga en cuenta a todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades.

REFERENCIAS

Argudo, A. M. (2018). **Personas neurodivergentes y el síndrome de Asperger**. JUVENTUD Y CIENCIA SOLIDARIA.

Alvarado, Alejandra, Moreno, María Elisa, & Rodríguez, María Clara. (2009). **SOCIAL INCLUSION AND COMMUNITY PARTICIPATION: AN ALTERNATIVE WORK IN FRONT DISABILITY**. Ciencia y enfermería, 15(1), 61-74. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532009000100008>

Dudzik, P., Elwan, A., & Metts, R. (2002). **Disability policies, statistics, and strategies in Latin America and the Caribbean: a review**. Washington, DC: Inter-American Development Bank.

Henríquez-Thorrens, M. ., Donado-Mercado, A. ., Lían-Romero, T. ., Vidarte-Claros, J. A. ., & Vélez-Álvarez, C. . (2020). **Determinantes sociales de la salud asociados al grado de discapacidad en la ciudad de Barranquilla**. *Duazary*, 17(1), 49–61. <https://doi.org/10.21676/2389783X.3221>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). **Metodología de la investigación**. (6ª. Ed.) México: Editorial Mc Graw Hill.

Hughes, C., & Avoke, S. K. (2010). **The elephant in the room: Poverty, disability, and employment**. Research and practice for persons with severe disabilities, 35(1-2), 5-14.

MinSalud. (2014). **ABECE de la Discapacidad**. Bogotá, D.C.: República de Colombia.

Muñoz, A. C. (2018). **Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia**. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 4(4), 181-187.

Navarro Lores, D., & Samón Matos, M. (2017). **Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje**. EduSol, vol. 17, núm. 60.

UNESCO. **Overcoming exclusion through inclusive approaches in education**. A challenge & a vision. Conceptual paper. ED.2003/WS/63 UNESCO document 134785,2003 <http://www.unesco.org/education/inclusive>

Vera, C. F. (2018). **NEURODIVERSIDAD Y TEORÍA DE LA MENTE**. Madrid: Universidad Pontificia ICAIDE Comillas.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA PARA A APRENDIZAGEM E AUTONOMIA DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA

Data de aceite: 02/06/2023

Rociana Matias

RESUMO – O aprendizado dos alunos com TEA é de responsabilidade de todos que fazem parte do processo educacional. Nesse sentido, existem as redes de apoio compostas por pessoas que colaborarão no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Assim, criar uma relação de cooperação e confiança entre a escola e a família, e que exista uma ampla comunicação entre elas é de fundamental importância para o desenvolvimento educacional. Para realização desse trabalho tivemos como objetivo compreender o papel da família e da escola para a aprendizagem e autonomia do aluno com TEA, para tanto utilizaremos pesquisa bibliográfica de estudos referente a temática. A inclusão se apoia na ideia de que somos iguais, porque diferimos uns dos outros e de que a diferença se diferencia infinitamente.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Família. Inclusão. Aprendizagem.

1 | INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio no neurodesenvolvimento que se manifesta nos anos iniciais, apresentando diferentes graus e incidência. Estudos epidemiológicos mostram que 1 em cada 59 crianças, apresentam TEA. As primeiras manifestações são, geralmente, notadas pela família por volta do segundo ou terceiro ano de vida e são confirmadas pelo profissional que traçará uma terapêutica adequada.

A inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar é um debate atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho, pelas especificidades inerentes à pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar. Ao se pensar essa inclusão é importante refletir acerca do que é incluir de fato, já que se trata de um tema polêmico do ponto de vista da prática educacional. Para isso, a escola, como instituição que legitima a

prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos.

A Declaração de Salamanca (1994), defendem que o princípio norteador da escola deve ser o de propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo às demandas delas. Nessa direção, a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. “Acessar” aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes.

A inclusão poderá ocorrer por meio de alternativas diversas (jogos, brincadeiras e experimentação de diferentes estratégias) que o professor precisará buscar para tratar dos conhecimentos em sala de aula, perpassando, portanto, como se disse anteriormente, pela sensibilização, criatividade e formação necessárias a esse professor.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo compreender o papel da família e da escola para a aprendizagem e autonomia do aluno com TEA, para tanto utilizaremos pesquisa bibliográfica de estudos referente a temática. A inclusão se apoia na ideia de que somos iguais, porque diferimos uns dos outros e de que a diferença se diferencia infinitamente. Em uma palavra, a escola inclusiva assegura a igualdade entre os alunos diferentes e esse posicionamento lhes garante o direito à diferença na igualdade de direito à educação.

Para a tomada de posição requer que se conheça, antes, o porquê e o para quê do processo de inclusão. Somente assim torna-se possível uma compreensão das formas que se adotam ou que se deveriam adotar na sua implementação. Em outras palavras, o que se quer dizer é que há muitas formas de inclusão, algumas desejáveis, outras não.

Portanto, a inclusão para ser bem-sucedida deve ter garantida a sua qualidade, e uma sólida cumplicidade entre todos os envolvidos com o processo que a direciona na escola, a fim de que os alunos, independentemente de suas condições, tenham garantidos sua permanência e o percurso com sucesso e satisfeitas suas necessidades básicas de aprendizagem, ressaltando-se no meio desses alunos, os que têm deficiência.

2 | DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA

A Constituição Federal determina que deve ser garantido a todos os educandos o direito de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um (art. 208, V) e que o Ensino fundamental completo é obrigatório. Por isso, é inegável que as práticas de ensino devem acolher as peculiaridades de cada aluno, independentemente de terem ou não deficiência. Mas não é isso o que as escolas tem feito e esta é a grande chave para que a educação escolar das pessoas com

deficiência intelectual possa acontecer com sucesso nas classes comuns de ensino regular.

Para atender esta demanda a escola deve promover mudanças de modo que consiga possibilitar a todos sem exceção um ensino de qualidade que respeite as diferenças e especificidades do ser humano, ou seja, na perspectiva da inclusão não é o aluno que se adapta ao ensino e sim a escola que deve promover meios para que este aluno acesse ao conhecimento.

Desta forma, para que cada espaço se organize e cumpra com o que se propõe, sem ocupar ou se sobrepor ao trabalho do outro, faz-se necessário destacar. Segundo Falconi e Silva (2002) escola (sala comum): Espaço educacional responsável pela saída da vida particular e familiar para o domínio público tem função social reguladora e formativa para os alunos. Por exemplo: embora a família possa acreditar que revidar as brigas é correto, que colocar um ovo em cima no toco chama chuva, etc... A escola cabe ensinar a compartilhar o saber, introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico, ou seja, cabe a escola socializar o saber universal.

Atendimento Educacional Especializado: Tem por objetivo ampliar o ponto de partida e de chegada do aluno em relação ao seu conhecimento. Não se atém a solucionar os obstáculos da deficiência, mas criar outras formas de interação, de acessar o conhecimento particular e pessoal. É de caráter educacional, mas ao contrário da escola que trabalha o saber universal, o AEE trabalha com o saber particular do aluno, aquilo que traz de casa, de suas convicções visando propiciar uma relação com o saber diferente do que possui ampliar sua autonomia pessoal, garantir outras formas de acesso ao conhecimento (como por exemplo, através do BRAILLE, LIBRAS, uso de tecnologia, uso de diferentes estratégias de pensamento, etc.) (FALCONI; SILVA, 2002).

Atendimento Clínico: Preocupam-se com os sintomas específicos, as patologias apresentadas em cada área, que são trabalhados de maneira a superar ou reabilitar o indivíduo nas manifestações que ocorrem. Exemplo: o fonoaudiólogo trabalhará com a dificuldade de linguagem expressiva ou receptiva, melhorando a condição da pessoa neste aspecto, o fisioterapeuta buscará, por exemplo, melhorar os movimentos perdidos (FALCONI; SILVA, 2002).

2.1 Papel da família

O diagnóstico de um transtorno do espectro do autismo é um passo fundamental para um bom plano de tratamento. Deve ser o resultado de uma avaliação minuciosa e cuidadosa, se possível, feita por equipe multiprofissional e com experiência nesse tipo de atividade. A variedade de apresentações do autismo é tão grande que não se encontram duas pessoas autistas com as mesmas dificuldades e habilidades.

O momento do diagnóstico é, geralmente, muito importante para toda a família. As famílias de pessoas com autismo recordam-se, na maioria das vezes, com detalhes, do momento em que foi revelado o problema do filho. Emoções conflitantes costumam tomar

conta dos pais nesse momento. Alguns sentem alívio por finalmente possuir um caminho para seguir.

Outros transferem para o profissional que deu a notícia toda a revolta pelo fato do filho apresentar um problema tão difícil e desafiador. Mas de modo geral, não é sem dor que se recebe o diagnóstico de autismo. É preciso que aproveitemos esse momento para mobilizar nas famílias o que têm de melhor para ajudar a criança autista que está sendo diagnosticada. Devemos acrescentar, sempre, ao diagnóstico um plano de ação detalhado, para fazer frente as dificuldades específicas da criança.

Considerando todos os aspectos que envolvem o crescimento e desenvolvimento da personalidade do ser humano, e também seu ajustamento aos diferentes âmbitos da sociedade em que vivemos, podemos afirmar que a família exerce um papel de suma importância dentro desse processo no que diz respeito à dinâmica de relacionamento e convivência.

A criança com TEA somente terá um desenvolvimento saudável a partir do compromisso de seus pais de também se desenvolverem, isto é, de assumirem postura e atitudes que conduzam também o “crescer” com a criança. Os pais sentir-se-ão obrigados a adaptar-se à condição do filho especial; entretanto, é igualmente importante que seja dada à criança oportunidade para também se adaptar a eles.

Ponderando o despreparo e as dificuldades enfrentadas pela família na qual existe um membro portador de necessidades especiais, entendemos ser de suma importância um acolhimento dos pais com o objetivo de contribuir para o processo de reestruturação familiar.

Devemos ressaltar o papel do professor nesse contexto familiar como sendo de fundamental importância, pois esse será a ponte entre o aluno e família, transmitindo confiança, segurança, dando acolhimento e, por meio de um processo gradativo, conscientizando os pais a respeito, do valor e da importância da família para o desenvolvimento psicossocial dos filhos, e em particular do filho com TEA.

2.2 Estratégia terapias

Para o tratamento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) existem diversos tipos de condutas que visam promover o desenvolvimento em diferentes aspectos da vida. Vale ressaltar que o TEA é uma condição que afeta o neurodesenvolvimento da criança, mas não é uma doença, logo, não tem cura, e sim, tratamento.

Por esse motivo, o acompanhamento e a intervenção de uma equipe capacitada, que trabalhe em prol do autista, é fundamental para fornecer condições que propiciem o seu desenvolvimento. Tais ações devem contar não só com o apoio de uma equipe capacitada, mas também da família da criança, que acompanhará a rotina do indivíduo diariamente, sendo primordial o seu engajamento nesse processo.

As estratégias de ação implementadas para facilitar as experiências com a utilização

dos recursos de aprendizagem e da distribuição do tempo devem prever: apresentação da estimulação como brincadeira adequada aos interesses da criança: oportunidade para que ela também crie e realize suas próprias estratégias; progressividade, isto é, uma vez alcançado um nível, sirva esse de base para passar ao seguinte; facilitação da livre escolha, para a criança tomar decisões, expressar suas ideias e ir se acostumando a responsabilizar-se por seus próprios atos; aceitação da autoridade e das normas, sem que isso limite a sua liberdade de expressão e criatividade; possibilidade de serem solicitadas em um ambiente apropriado, com materiais diversos e um clima emocional adequado, por meio dos quais elas possam ter a oportunidade de desenvolver seus esquemas de ação nas diferentes áreas de seu desenvolvimento.

Falconi e Silva (2002, p. 24) destacam como estratégias:

Dar ênfase em projetos e atividades relacionadas à vida real dos alunos, trabalhando as competências e habilidades que o aluno possui; Manter uma rotina diária de trabalhos; As atividades devem ser explicadas de forma lenta e tranquila, repetindo quantas vezes forem necessárias, (a repetição e rotina de aplicação das atividades, possui grande importância no desenvolvimento, compreensão e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual; É importante utilizar o interesse que o aluno apresenta por determinados assuntos, temas e formas de realizar as atividades, (assim é possível estar organizando e planejando adequadamente os desafios propostos aos alunos; Observar como o aluno reage e age em cada situação e atividades aplicadas, como as realiza. Estar atento auxiliá-lo, para que desenvolva uma melhor forma de Trabalho em duplas ou grupos em sala de aula; Ateliês, cantinhos, oficinas, (onde o aluno poderá estar realizando atividades diversificadas em sua própria sala de aula regular, como leitura, escrita, jogos, pesquisa, recorte, pintura, desenho, etc); Propor trabalhos e atividades que possam auxiliar o desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidados pessoais, autonomia; Utilizar diferentes recursos para produção de escrita e leitura: letras móveis, computador, lápis adaptados, jogos, etc;

Em atividades de matemática segundo Falconi e Silva (2002, p. 24) poderão ser utilizados os seguintes recursos:

Blocos lógicos, cussinerie, ábacos, calculadoras, dados, jogos, etc; Dramatizações com músicas, teatros e leituras; Adotar procedimentos pedagógicos visando à descoberta do aluno nas situações problemas; A criança deve saber quando respondeu corretamente. Se a resposta estiver incorreta deve se dizer a criança, mas faça com que esteja próxima a resposta correta; Trabalhar juntamente com o aluno a autocorreção de suas atividades; Proporcionar maior espaço de tempo entre as repetições de temas, a acumular experiências num curto espaço de tempo; Utilizar cartazes de referências e orientações:, calendário, presença, rotina, aniversário, alfabeto, números, etc; Trabalho de campo, pesquisas, atividades com práticas e vivências estimulando o conhecimento e novas ações.

Destacando as terapias, temos: a ludoterapia é a psicoterapia voltada para o tratamento psicológico de crianças. A principal ferramenta dessa abordagem é a brincadeira. É através do ato de brincar que o psicólogo tem acesso ao mundo interior da

criança e consegue ajudá-la a superar os desafios que a afligem. O terapeuta incentiva a criança a explorar os eventos da vida que podem afetar as circunstâncias atuais, fazendo esse processo no ritmo de escolha do paciente, principalmente por meio de brincadeiras. Diferente da brincadeira regular, a terapia lúdica se baseia na maneira natural de como as crianças aprendem sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor e, desse modo, solucionam seus problemas.

A fonoaudiologia é uma das intervenções mais comuns, quando se fala em autismo, é a realizada pelos profissionais da fonoaudiologia, visto que, dentre as limitações típicas do autista, destacam-se os problemas de interação social. Dessa forma, através de terapias, os fonoaudiólogos têm o intuito de melhorar o desenvolvimento das aptidões para comunicação oral, escrita, voz, audição e equilíbrio. Nesse contexto, a busca por melhorias nos elementos citados é de grande valia para vencer as barreiras impostas pelo autismo, no que diz respeito à socialização da criança. Por isso, existe uma grande procura dos pais de crianças com TEA por profissionais da fonoaudiologia.

A terapia alotriótica é mais um recurso no tratamento de crianças autistas. Já temos hoje, à nossa disposição, um arsenal terapêutico mais diversificado para o tratamento de crianças autistas. Foi no sentido de acrescentar um novo recurso a este acervo que foi desenvolvido um método original que introduz a hipnose analítica, que permite trabalhar simultaneamente a mãe e a criança na sessão. A este modelo clínico deu-se o nome de aloterapia ou terapia alotriótica.

A psicoterapia tem um papel essencial nos tratamentos desses quadros e recomenda-se, principalmente, o uso de abordagem relacional, com ênfase no controle emocional, na modificação de comportamento e na resolução de problemas. As técnicas psicoterapêuticas utilizadas com autistas geralmente observam três fases.

A primeira fase envolve a superação do isolamento. Na segunda fase, o terapeuta fornecerá os limites iniciais, ajudando a criança a desenvolver seus próprios limites. Finalmente, na terceira fase, haverá a tentativa do terapeuta de compreender o conflito que ocasionou a retração.

A terapia ocupacional utiliza de intervenções comuns para ajudar crianças, jovens e adultos com deficiência em situações escolares, profissionais e sociais. Além disso, pode auxiliar na recuperação de traumas e habilidade motoras e cognitivas. Atender pacientes para prevenção, habilitação e reabilitação utilizando protocolos e procedimentos específicos de terapia ocupacional; realizar diagnósticos específicos; analisar condições dos pacientes; orientar pacientes e familiares; desenvolver programas de prevenção, promoção de saúde e qualidade de vida.

As oficinas terapêuticas têm o intuito de fortalecer os espaços comunitários de convivência, de promoção de saúde mental e de produção de redes de solidariedade, realizando encontros nas unidades de Atenção Básica ou em espaços comunitários em que se dão as atividades criativas em grupo. As oficinas podem ser uma ferramenta a

mobilizar os participantes a construírem materialmente alguma coisa, permitiria a estes também o verbalizar de suas vivências, possibilitando a construção de vínculos com os participantes ali presentes e também sua intervenção no processo de escuta e inclusão dos usuários.

A equoterapia, hipoterapia ou equitação terapêutica, é a utilização terapêutica do cavalo em um tratamento complementar de reabilitação física e mental. Esse trabalho é feito por uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais de saúde, educação e equitação.

2.3 O papel da escola na educação inclusiva

Pensar na escola inclusiva é pensar uma escola justa e democrática, que inclua a todos, sem discriminação, e a cada um, com suas diferenças, independentemente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, deficiência. Uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que abrigue e aprecie a diversidade humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para que todos desenvolvam seu potencial.

Assim, quando falamos sobre escola inclusiva, é possível perceber a diversidade de significados e de diferentes aspectos que a cerca, tornando-a uma palavra utilizada por todos, sendo tratados no senso comum sem saber o seu significado, para Mantoan (2005, p. 96):

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro.

Para a Declaração de Salamanca (1994, p. 18):

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas.

Na educação de uma autista, devemos criar afinidades e ligação, a plataforma de toda a educação e desenvolvimento futuro, está relacionada com compromisso profissional e familiar. Na escola inclusiva, todas as propostas que orientarão as atividades escolares e as intenções dos educadores relativas à inclusão estão registradas em seu Projeto Político Pedagógico/PPP. Nele, ficam estabelecidas quais redes de apoio serão necessárias para o atendimento aos alunos com TEA.

A escola deve fornecer aos seus educadores capacitação e formação continuada, fundamentais para lidar com esses alunos, bem como as adaptações e os equipamentos que forem necessários ao seu aprendizado. Reuniões entre os professores e os coordenadores pedagógicos favorecem a troca de experiências e o aprendizado.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bom acolhimento e aceitação de todas as crianças da forma como são, com todas as diferenças individuais que possam apresentar são sabidas pelo educador como fatores fundamentais para o bom desempenho do aluno na aprendizagem. Portanto, essa criança em especial não necessita ser tratada de forma diferente das demais, ou com superproteção. Precisa ser entendida como um ser único, com características próprias, e que apresenta necessidades que precisam ser entendidas e providenciadas.

As estratégias metodológicas que levam em consideração as necessidades dos educandos abrem infinitas possibilidades para que a criança que apresenta diferentes limitações tenha oportunidade de experimentar, de manipular, de vivenciar, de trocar, de se divertir, de sentir prazer em construir conhecimentos, porque só com a experimentação concreta de todas as situações de aprendizagem ela será beneficiada.

A construção de conhecimento vivo e dinâmico, sempre em movimento e transformação faz com que o aluno sinta-se como autor do seu próprio conhecimento e ajuda-o a se perceber com autonomia sobre o seu saber, valorizando autoestima e ajudando-o a descobrir-se como alguém com capacidades.

Portanto, a educação inclusiva é mais que necessária para permitir que absolutamente todos tenham pleno acesso a uma formação escolar de qualidade. Os desafios são grandes, mas as iniciativas e a dedicação dos professores fazem com que ela aconteça.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

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

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994, Salamanca-Espanha. FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FALCONI, Eliane Regina Moreno; SILVA, Natalie Aparecida Sturaro. **Atendimento educacional especializado – AEE.** 2002. Disponível em: < file:///C:/Users/SME/Desktop/Estrategias%20de%20Trabalho%20Para%20Alunos%20Com%20Deficiencia%20Intelectual%20-%20AEE.pdf > acessado em 09 dez 2022.

MANTOAN, M^a Teresa Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Nova Escola, maio de 2005.

UM OLHAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A IDENTIDADE NEGRA EM SALA DE AULA

Data de submissão: 18/05/2023

Data de aceite: 02/06/2023

Elizabeth Jovelina Barbosa Grecia Coutinho

Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absoulute Christian University, Flórida- Estados Unidos. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Amapá/Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0725403101284508>

Elivaldo Serrão Custódio

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá-Brasil. Doutor em Teologia (Religião e Educação) pela Faculdades EST – São Leopoldo/RS/Brasil. Professor Substituto pela Universidade Estadual do Amapá (UEAP), Macapá-Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8819683729192070>

do racismo e do preconceito. Assim, o objetivo proposto foi analisar e identificar as relações étnico-raciais na sala de aula da Escola Estadual General Azevedo Costa, na cidade de Macapá, AP, bem como a Lei nº 10.639/2003 está sendo efetivada para o fortalecimento da identidade negra. Após a análise dos dados algumas reflexões foram levantadas como: falta de planejamento educacional e de projetos pedagógicos para a realização das atividades que envolvam a temática racial, ausência de capacitação para docentes, falta de recursos e manutenção na estrutura física da escola, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/2003. Relações Étnico-raciais. Identidade. Espaço Escolar.

RESUMO: As relações étnico-raciais no Brasil estão impregnadas de profundas contradições. Muitas são as barreiras para o aluno ultrapassar, seja nos conteúdos, no livro didático, na omissão dos professores, enfim no cotidiano escolar. Para realização desse estudo levantou-se a hipótese de que a ausência de uma reflexão sobre as relações étnico-raciais no planejamento educacional contribui para a promoção

A LOOK AT ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND BLACK IDENTITY IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: Ethnic-racial relations in Brazil are steeped in profound contradictions. There are many barriers for the student to overcome, be it in the contents, in the textbook, in the omission of teachers, in short, in the school routine. To carry out this study, the hypothesis was raised that the

absence of a reflection on ethnic-racial relations in educational planning contributes to the promotion of racism and prejudice. Thus, the proposed objective was to analyze and identify ethnic-racial relations in the classroom of the General Azevedo Costa State School, in the city of Macapá, AP, as well as Law nº 10.639 / 2003 is being implemented to strengthen black identity. After analyzing the data, some reflections were raised, such as: lack of educational planning and pedagogical projects to carry out activities involving the racial theme, lack of training for teachers, lack of resources and maintenance in the physical structure of the school, among others.

KEYWORDS: Law 10,639 / 2003. Ethnic-racial relations. Identity. School Space.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira constitui-se de diferentes grupos étnico-raciais, os quais são contribuintes inestimáveis ao desenvolvimento. As contribuições dos povos indígenas que já habitavam, no Brasil e dos negros que chegaram como escravos são responsáveis pelo desenvolvimento político, econômico, social, cultural e espiritual no Brasil e no mundo, caracterizando-se como uma das mais ricas do mundo. Entretanto, sua história é marcada por desigualdades e discriminações.

Não há fundamentos para o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância, sejam de que forma for. Não combater essas práticas é ser omissor, corroborando com o mito da democracia racial, é ir contra o que rege a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a qual propõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de qualquer tipo, seja de raça, cor, sexo, língua, religião ou qualquer outro tipo de opinião, origem social, nacional, propriedade e nascimento (ONU, 1948).

Nesse sentido, abordar a temática no universo das escolas é de suma importância para vida dos educandos e, principalmente, dos afro-brasileiros. Faz-se necessário ir em busca de mecanismos que promovam ações eficazes para superação do racismo, da discriminação e da desigualdade racial. Pois, não é suficiente reconhecer e detectar essas práticas no interior das escolas, mas propor mudanças efetivas e contundentes, a fim de combatê-las e superá-las.

Com a Constituição Cidadã de 1988, buscou-se no Brasil a efetivação de um Estado democrático de direito dando absoluta ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana, entretanto, ainda há um o enfrentamento do preconceito, do racismo e da discriminação aos afrodescendentes. Sabe-se que historicamente o povo negro enfrenta grandes dificuldades para o acesso e permanência nas escolas, o que resulta na desigualdade entre brancos e negros.

Os estudos de D'adesky (2009), Gonçalves (2011), Custódio (2014; 2016) entre outros, comprovam que a população branca no Brasil ocupa os melhores lugares na política, nas carreiras públicas, no mercado de trabalho, e estão em maior número nas

universidades do país. Os graves desequilíbrios sociais e econômicos que atingem grande parte da população brasileira caracterizam uma profunda desigualdade, além de uma concentração de riqueza e de poder nas mãos de uma minoria privilegiada (D'ADESKY, 2009, p. 63).

Assim, nesse contexto de desigualdade, o Governo Federal sancionou em 2003, a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para a implementação da mesma. A qual institui a obrigatoriedade do Ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas do país.

O estudo da temática étnico-racial se justifica, haja vista, o direito que se tem de ser igual, quando há diferenciação por inferiorização e de ser diferente quando a igualdade descaracteriza o ser. Assim sendo, faz-se necessário uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades sofridas por esta população no decorrer do tempo.

Neste sentido, a referida pesquisa teve como intuito contribuir para uma escola democrática, antirracista e que promova discussões, debates e que ações afirmativas possam promover o fortalecimento da identidade étnico-racial dos alunos da Escola Estadual General Azevedo Costa (EEGAC) em Macapá-AP e da sociedade em geral.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO AMAPÁ

A cidade de Macapá, estado do Amapá, formou-se através de muitos colonos açorianos, presos políticos, negros africanos oriundos da região nordeste e sudeste do Brasil, mais especificamente da Bahia e Rio de Janeiro, além dos indígenas seus naturais moradores. Portugal sempre estivera preocupado em defender a região Amazônica, pois, havia constantes ameaças estrangeiras nessa área do Brasil. Assim, ficara determinado que uma das estratégias seria o povoamento desta região, a fim de que ficasse mais protegida dos ataques de outras nações interessadas nesse espaço de tantas riquezas.

Assim sendo, o Amapá foi recebendo escravos oriundos de várias partes da África. Algumas vezes para a construção das fortificações, como a construção da Fortaleza de São José, obra esta iniciada nos anos de 1765 e, finalmente, inaugurada nos anos de 1782. E outros vindos com as famílias que estavam sendo destacadas para povoar a cidade de Macapá.

Infelizmente, quanto aos registros da história referente ao início das experiências educativas do negro no Amapá é quase nula, com poucos trabalhos publicados. Isso porque, assim como também no restante do Brasil não foi dada importância para conservação dos registros.

No estado do Amapá, a Lei Estadual nº 1.196/2008 torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. A Lei nº 1.196/2008 além de ratificar o texto original da Lei Federal 10.663/2003 ainda adicionou as seguintes inovações:

[...] Art.3º Caberá ao Conselho de Educação do Estado do Amapá, desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF dentro do regime de colaboração e de autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas. Art 4º o prazo para implementação do estabelecido no caput do Artigo 1º desta Lei (torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira), será de 01 (um) ano, contados da publicação desta Lei. Parágrafo único. A Escola de Administração Pública do Estado disponibilizará curso de especialização para professores de História da Rede de Ensino Fundamental e Médio, visando ao entendimento do ensino estabelecido no caput do Artigo1º (AMAPÁ, 2008).

Foi na década de 1970, mais precisamente no final dos anos 1970 que começaram a realização dos estudos e pesquisas sobre as relações sociais nos espaços escolares e este fato evidencia a presença um pouco mais considerável de acadêmicos negros nas instituições de ensino superior.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa efetivou-se através da investigação do referencial teórico voltado para a temática étnico-racial na qual foram levantados os referenciais legais referente à questão afrodescendente tais como a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, a Resolução CNE nº 01/2004 e entrevistas com os alunos do 2º Ano do ensino médio, do turno da manhã, da EEGAC, localizada no bairro Julião Ramos, mais conhecido como o bairro do Laguinho. O bairro tem uma importância histórica para os afrodescendentes, pois foi um dos que recebeu os moradores negros que residiam na parte central da Vila de São José de Macapá.

Eles se fixaram primeiramente, em frente à igreja de São José e no entorno. Por ocasião da execução do projeto de urbanização da cidade de Macapá, na década de 1940, os moradores foram convidados retirarem-se e seguir para as áreas periféricas, que na época eram: o bairro do Laguinho, o bairro do Igarapé das Mulheres, hoje chamado de Perpétuo Socorro, e o bairro Favela que também hoje possuem outro nome, que são os bairros Santa Rita e parte do bairro Central.

Como instrumento de pesquisa foi escolhido questionário com questões fechadas. Os 71 alunos das turmas do 2º ano do ensino médio da EEGAC, do turno da manhã, a maioria está na faixa etária dos 16 e 17 anos. A maioria mora na zona norte de Macapá-AP. Ao responderem ao questionário, com questões fechadas, houve alguns questionamentos. E que foram solucionados no decorrer do processo. Foi escolhida a sala de aula, pois é o local onde os educandos passam mais tempo com seus pares e seus professores.

A pesquisa de campo elaborada teve como objetivo constatar se a Lei nº 10.639/2003

está sendo respeitada na EEGAC, também se a referida Lei está contribuindo para que as relações étnico-raciais na sala de aula sejam relações de respeito e favoreçam o fortalecimento da identidade histórico-cultural dos afrodescendentes. Deste modo, procurou compreender como está sendo efetivada a Lei nº 10.639/2003 nos processos de aprender e de ensinar e de como os educandos da EEGAC se autodeclaram e como se sentem nos seus grupos de pertencimento. A pesquisa demonstra possibilidades de desconstruir paradigmas e fortalecer sua identidade e sua autoestima, mostrando os aspectos legais que envolvem a presença na escola. O respeito que os mesmos merecem e a valorização da contribuição que seus antepassados trouxeram para a formação do Brasil.

A conversa com a coordenação pedagógica da EEGAC contribuiu para a compreensão de quem é a clientela da escola e também, como os planejamentos educacionais elaborados no início do ano referem-se à Lei nº 10.639/2003 e se consta algum projeto educacional funcionando na escola referente à temática étnico-racial.

Segundo a coordenação pedagógica, existe um Projeto Pedagógico referente à temática étnico-racial intitulado de Projeto de Pesquisa Antropológico envolvendo as áreas de Geografia, História e Sociologia, o qual busca conhecer a identidade histórico-cultural do bairro do Laguinho onde a EEGAC localiza-se e também sua ligação familiar com as comunidades do Curiaú, Casa Grande e Currallinho, objetivando o levantamento dos referenciais antropológicos da população que reside nessas comunidades.

As professoras da sala de leitura, dos turnos da manhã e da tarde, colaboraram com a pesquisa no sentido de apresentar que tipo de leitura era feito na sala de leitura. Não havia nenhum projeto específico na temática étnico-racial, mas ambas gostariam que houvesse e se mostraram receptivas em colaborar se fosse apresentado algum na escola.

A professora de língua portuguesa é a profissional da escola que mais desenvolve atividades referentes à temática étnico-racial. E já fez inúmeras apresentações, seminários referentes à literatura afrodescendente. Assim, como as professoras da Sala de Leitura a mesma gostaria que a escola tivesse um projeto pedagógico efetivo dentro dessa temática.

A professora de artes também é muito interessada nessa temática, e já fez inúmeras exposições de pintura afro e trabalhos com a temática étnico-racial. Mostrando a historicidade do bairro do Laguinho e sua importância para a escola, trabalhando a parte histórica.

O professor de história é bacharel em direito, embora atualmente só trabalhe como professor de história e estudos amapaenses. O professor conhece profundamente as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Trabalha com os alunos em sala de aula efetivamente como determinam as leis ora citadas. Contudo, segundo o professor a dificuldade é a falta de recursos da escola e também do planejamento pedagógico, não há um interesse muito grande por apresentar projetos, principalmente por não haver essa interação entre os professores de história.

Os demais professores possuem outras atividades, e demandaria tempo para

encontros com discussões e elaborações de atividades conjuntas. Mas, segundo eles, a maior dificuldade são as condições precárias da escola e a falta de recursos para elaboração de projetos pedagógicos. O mesmo gostaria muito que houvesse um projeto pedagógico com a temática étnico-racial na escola, pois, poderia contribuir, principalmente, na sua disciplina.

É pertinente destacar neste momento que a realização da coleta de dados foi realizada mediante atendimento as recomendações previstas na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que visa assegurar a vontade dos entrevistados/colaboradores em contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida. Assim, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo informados de que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeciam aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Ressalta-se ainda que durante o processo de análise das informações assegurou-se o anonimato de todos os participantes com intuito de manter-se sua integridade.

ENTREVISTAS COM OS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

Os alunos do 2º ano do turno da manhã estão na faixa etária entre 16 a 17 anos, a maioria reside na zona norte da cidade de Macapá e no bairro do Pacoval. Foram entrevistados através de questionário, contendo 10 perguntas fechadas. Antes da entrega dos questionários, foi explicado a eles a importância de as respostas serem sinceras e autênticas. O total de alunos participantes foi de 71.

A escola está passando por um período financeiro muito difícil, não há climatização na escola, e no período desta pesquisa os alunos eram liberados mais cedo, porque as classes estavam muito quentes e não havia condições humanas de se permanecer até o final do turno, por estar a temperatura já bastante alta por conta do verão. Embora o gestor da escola se empenhasse muito não havia uma resposta ainda da Secretaria de Educação do Estado do Amapá. Alguns alunos após as férias pediram transferência e a escola está com o número reduzido de alunos, em comparação com anos anteriores.

Durante a pesquisa foram feitas perguntas para os alunos. Na primeira, foi perguntado se eles sabiam que existe leis destinadas a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação. Como resposta obteve-se que 92% conheciam a existência de leis destinadas a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação. E 8% disseram que não, pois não conheciam a existência de tais leis.

A partir desse dado quantitativo, percebe-se claramente que as conquistas e lutas dos Movimentos Negros trouxeram resultados positivos na escola, podendo até parecer timidamente, mas estão chegando. A maioria mostra ter conhecimento de que existem

leis que protegem a população negra. Isso não é um assunto desconhecido para eles. Enquanto alguns responderam reclamaram que embora exista as leis elas não funcionem efetivamente.

Na segunda pergunta os alunos deveriam se lembrar de algum trabalho que teriam feito em outras anos de estudo sobre a temática do racismo. 73% dos alunos respondeu positivamente, que já tinham sim, realizado trabalhos referentes ao racismo, entretanto 27% não tinham feito, ou talvez não se lembravam de ter feito. Logo, embora haja um número expressivo de respostas afirmativas, não é na sua totalidade, o que demonstra que o assunto não é 100% debatido nas salas de aulas.

A EEGAC, embora atualmente não esteja desenvolvendo trabalhos sobre a temática racial, em termos de projeto pedagógico, procura sempre nas atividades de outros projetos como da *Gincana do Conhecimento*, orientar os alunos quanto a responsabilidade que cada um deve ter com o outro. E que a comunidade “azevediana”, como gentilmente chama o gestor dessa escola, deve viver em um ambiente de paz e de respeito.

O abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país (MUNANGA, 2006, p.123).

Na terceira pergunta os alunos deveriam confirmar se eles já haviam sofrido algum tipo de preconceito, especificamente na escola. E como resposta os alunos quase na sua maioria confirmaram o que as pesquisas já mostram. Sim a grande maioria já sofreu preconceito. Segundo as respostas dos alunos 65% já sofreram preconceito, contra 35% que disseram nunca terem sofrido preconceito. Isto confirma o que os teóricos afirmam de como o espaço escolar é palco para práticas discriminatórias.

Na quarta pergunta, os alunos deveriam lembrar-se de leituras já efetivadas em sua vida cotidiana, não apenas na escola, mas leituras efetuadas fora da escola. Como resposta, a maioria respondeu positivamente ter lido sim algum artigo ou matéria sobre preconceito ou racismo. Foi constatado que 79% já tinham tido contato com algum livro ou matéria sobre preconceito e/ou racismo. O valor de 21% é um valor bem pequeno, mas ainda há alunos sem orientação. E isso já é um dado justo para se alcançar 100%. Através de trabalhos, projetos pedagógicos é possível alcançar na escola informações sobre preconceito, racismo e o mal que isso causa às pessoas.

Na quinta pergunta a informação pretendida era sobre o acolhimento da escola em relação aos alunos. E como resposta os alunos, em sua maioria, responderam que sim. A resposta para essa pergunta foi 69% afirmativa e 31% negativa. Isto leva a crer que a EEGAC está de certa forma atendendo efetivamente os seu alunado. Porém, as condições físicas estruturais da escola têm comprometido o desenvolvimento do projeto, de acordo as falas de alguns alunos, pois gostavam do corpo técnico, dos professores e do gestor, mas o que não gostavam era a precariedade que a escola se encontra. Sala quentes, sem

climatização, banheiros quebrados e quase sem condições de uso. Essa era a grande insatisfação do alunado.

Para a pergunta sexta, a investigação era sobre o conhecimento da África, se os alunos já haviam estudado sobre o continente africano. As respostas para essa pergunta foram que a maioria já havia estudado sobre o continente africano, ou seja, as afirmativas foram 73%, e as negativas 27%. Também é outro indicador que a Lei nº 10.639/2003 está sendo de certa forma implementada na EEGAC. Enquanto os alunos respondiam, foi perguntado se a África era um continente ou um país. Como resposta, todas as turmas responderam de forma unânime que era um continente.

As respostas da sétima pergunta surpreendeu, pois os alunos em sua maioria sabiam o que era *multicultural* e responderam afirmativamente que gostavam de fazer parte de um país com essas características. Quase que as respostas destas afirmativas chegaram a 100%, entretanto 7% ainda não se sentem fazendo parte da grande maioria afrodescendente que forma a sociedade brasileira.

Os alunos não conhecem a sala de atendimento integrado que existe na escola. Essa sala oferece atendimento psicológico, assistência social, fonoaudiologia e mediação de conflitos. Apenas alguns alunos conhecem o funcionamento da sala para estes atendimentos gratuitos na escola.

Diferentemente, da pergunta de número 6, 62% não conhece a Sala de Atendimento Integrado da EEGAC. Isto significa que, provavelmente não está sendo divulgado, por parte dos profissionais que ali atuam suas atividades em favor do alunado. E que há necessidade urgente da divulgação, pois sabemos que a maioria dos alunos advém de famílias carentes e que necessitam de atendimentos em diversas especificidades. Apenas 38% disseram conhecer.

Na pergunta oitava os alunos confirmaram gostar de fazer parte de um país multicultural, porém negaram ser afrodescendentes. O percentual de respostas SIM, somaram-se 54% e como respostas NÃO, 46%. Assim, ainda pode-se certificar o preconceito que existe com o negro e a negra no interior das escolas e da sociedade. A África tem uma representatividade negativa para a metade dos alunos. Muito embora eles se orgulhem de fazer parte do Brasil multicultural.

Na pergunta nona, os alunos foram quase unânimes em dizer que tem interesse em aprender mais como lidar com as diferenças. Finalizando as repostas dos alunos mostram que a maioria (89%), tem desejo de aprender mais para como melhorar os relacionamentos com as diferenças na sala de aula, incluindo diferenças étnico-raciais. É pertinente ressaltar neste momento que um dos desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas. Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação.

POSSIBILIDADES DE AÇÕES EDUCATIVAS: POR UMA IDENTIDADE NEGRA POSITIVA

Neste contexto, nas ações a serem propostas à EEGAC para que a mesma promova a construção de uma identidade negra positiva será, também, destacado a importância do professor em assumir uma postura antirracista na sala de aula, para que as relações étnico-raciais se desenvolvam de forma respeitosa. Nesta pesquisa enfatizou-se, também a necessidade de se desenvolver um projeto pedagógico específico relacionado a temática étnico-racial para que venha fortalecer a identidade histórico-cultural dos alunos.

Foi sugerido ações que devam acontecer no cotidiano dos alunos na escola para que paulatinamente estes possam compreender o quanto é importante manter um relacionamento pautado no respeito as diferenças. Assim, apresentou-se alguns dados do projeto pedagógico *Ler e Escrever* para compreender as relações étnico-raciais na sociedade. O projeto foi sugerido à EEGAC e aceito pelo gestor e pela coordenação pedagógica.

Como fortalecimento da identidade histórico-cultural dos alunos se propôs criar um pequeno núcleo de estudos afro-brasileiro, pois a EEGAC possui um acervo muito importante para pesquisas em relação a essa temática e os alunos mostraram através dos dados analisados desse estudo ter interesse em conhecer mais sobre a temática étnico-racial.

Assim, foram sugeridas atividades nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Língua Estrangeira Inglês e na disciplina de Artes. Atividades estas que promovam a construção de uma identidade negra positiva. A presente pesquisa foi elaborada no primeiro semestre de 2019 na EEGAC, localizada na Rua: José Antônio Siqueira, nº 111, Bairro: Laginho, CEP. 68.908-014, na cidade de Macapá, estado do Amapá.

A gestão democrática é o modelo de administração escolar, escolhido pela escola, e que se preocupa não apenas em executar políticas, mas permitir que a comunidade escolar possa participar ouvindo, interagindo e decidindo juntos o que resultará na melhoria dos trabalhos da dinâmica da escola. A pesquisa foi muito gratificante pois, foi elaborada num ambiente de receptividade por parte dos atores que dela participaram: professores, alunos, gestores e demais membros da comunidade escolar.

Após uma reunião com os coordenadores pedagógicos da EEGAC, foi dada autorização para que fosse iniciada a pesquisa que se intitulou como: *As Relações Étnico Raciais e o Fortalecimento da Identidade Histórico-Cultural mediante a Lei 10.639/2003 na EEGAC*. O turno da manhã foi o turno escolhido para análise, pois possui maior número de alunos por turma.

Para que a escola cumpra seu papel de formar cidadãos conscientes, conhecedores de seus direitos e deveres, e que sejam colaboradores na sociedade em que vivem é necessário que a escola trate de forma ampla e aberta de temas relacionados à cidadania

aos direitos sociais, culturais e principalmente étnicos.

A pesquisa de campo elaborada teve como objetivo constatar se a Lei nº 10.639/2003 está sendo respeitada na EEGAC e também se a mesma lei está contribuindo para que a educação das relações étnico-raciais na sala de aula sejam relações de respeito, equidade e que favoreçam o fortalecimento da identidade histórico-cultural dos afrodescendentes. Deste modo, procurou-se compreender como está se efetivando a Lei nº 10.639/2003 nos processos de aprender, de ensinar e de como os educandos da EEGAC se autodeclaram e como se sentem nos seus grupos de pertencimento.

A pesquisa demonstra possibilidades de desconstruir paradigmas e fortalecer sua identidade e sua autoestima, mostrando os aspectos legais que envolvem a presença na escola. O respeito que os mesmos merecem e a valorização da contribuição que seus antepassados trouxeram para a formação do Brasil. Foram sugeridas ações que devem acontecer no cotidiano dos alunos na escola para que paulatinamente estes possam compreender o quanto é importante manter um relacionamento pautado no respeito e nas diferenças.

PROJETO PEDAGÓGICO DA EEGAC

A leitura não tem sido uma das atividades muito apreciadas pelos alunos, mas também por grande parte dos brasileiros. Dados de pesquisas revelam que o número de livros vendidos anualmente no Brasil fica abaixo de outros países como Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. São inúmeros os fatores responsáveis por essa afirmação. Os valores dos livros são muito aquém da renda dos brasileiros, o número de livrarias pelo país, também é pouco, e recentemente pesquisas apontavam o fechamento de algumas. Além da internet e os celulares, que tem atraído muito mais pessoas, principalmente os mais jovens.

Não se tem dúvida de que quando um aluno lê e escreve bem, adquire os requisitos necessários para alcançar sucesso na sua carreira acadêmica e na vida. A ideia de elaborar um projeto de leitura e escrita na EEGAC nasceu com a professora Dina Borges, que faleceu em 2018, e a professora Samille Monteiro, que na época trabalhava em na escola como professora de Língua Portuguesa e hoje se encontra em outra escola da Rede Estadual.

Considerando a ausência da interdisciplinaridade, a deficiência do ensino fundamental para inspirar e seduzir os alunos do ensino médio, para a importância do ato de ler, o desestímulo e o despreparo dos alunos para a prática da leitura e a escrita, além da dificuldade em organizar as ideias, articular palavras de maneira coerente a produzir períodos textuais coesos e coerentes, as duas referidas professoras decidiram em 2014, elaborar um projeto pedagógico que viesse de encontro a essas necessidades. As disciplinas envolvidas foram: Português, História, Geografia, Artes e Língua Estrangeira.

Como as mesmas dificuldades persistiam até o presente momento desta pesquisa, e

sendo conhecedores do quanto a leitura e a escrita são importantes para o desenvolvimento intelectual dos mesmos, colocou-se a ideia das professoras em prática novamente. Todavia direcionando essa leitura e escrita na área das relações étnico-raciais, pois a EEGAC possui uma importante historicidade referente à afrodescendência, pois foi no bairro do Laguinho que os negros e negras ao sair do entorno da cidade, por ocasião da urbanização da orla da cidade vieram se fixar.

Segundo Custódio (2016), a presença do negro na formação social do Brasil, em especial no Amapá, foi decisiva para dotar a cultura brasileira rica em diversidade. Assim, o bairro do Laguinho onde se localiza a EEGAC não é um bairro qualquer, é um bairro que possui uma historicidade étnico-racial, onde a escola pode, ou melhor, deve ajudar a preservá-la, como a exemplo das famílias afrodescendentes, que não permitiram que morressem suas tradições, suas memórias., suas raízes.

O projeto pedagógico: *Ler e Escrever* para compreender as relações étnico-raciais na sociedade se mostra pertinente para a EEGAC, pois vai de encontro às necessidades dos educandos para o fortalecimento de sua identidade e proporcionando uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e entendendo-a como uma riqueza da nossa diversidade cultural.

O presente projeto está em conformidade com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo uma de suas competências (número 1) é valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A competência de número nove é exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. E ainda a de número dez é agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Acredita-se que o exercício da leitura e da escrita através da temática étnico-racial não só melhorará o processo cognitivo, mas também fortalecerá a identidade histórico-cultural dos alunos na EEGAC, levando-os a sentir-se valorizados e também aprendendo a conviver com as diferenças sejam elas raciais, econômicas, de religião, de gênero ou de orientação sexual. Além disso, levar o aluno a se tornar um leitor competente, crítico e autônomo e também fazê-lo refletir sobre sua identidade como afro-brasileiro e cidadão, contemplando a diversidade e evidenciando a importância de conviver com a diferença para construir uma sociedade democrática e livre de preconceitos, discriminações e racismos.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS AFRO-BRASILEIRO NA BIBLIOTECA DA EEGAC

Outra proposta apresentada também é que fosse fundado um espaço para estudos afro-brasileiros na escola, pois a EEGAC possui um rico acervo de livros para pesquisa na temática étnico-racial em decorrência da doação que a escola recebeu e recebe regularmente proveniente da Secretaria Estadual de Educação do Amapá, bem como da doação de pessoais diversas sociedades. Desta forma, foi proposto algumas sugestões para que as seguintes disciplinas pudessem desenvolver atividades que venham de encontro com o que está se propondo nas diretrizes curriculares nacionais e regional. Vejamos algumas:

Disciplina de Língua Portuguesa

Na disciplina de Língua Portuguesa pode-se desenvolver atividades voltadas para contação de histórias africanas. Os alunos deverão pesquisar as histórias e apresentar em formas de seminário. Entretanto, deve-se antes fazer uma explanação da temática étnico-racial e sua importância. Conseguir um mapa do continente africano e juntos com os alunos fazer uma pesquisa histórica e depois irem propriamente dito para o desenvolvimento das histórias que os próprios alunos deverão selecionar e posteriormente apresentar para classe.

Disciplina de História

Na disciplina de História pode-se trabalhar filmes. Como se sabe, em qualquer espaço educativo o cinema é um rico material didático. Ele desperta interesse, questionamentos e enriquecimento cultural. É considerado um aparato tecnológico. Através de filmes tanto estrangeiros como nacionais o cinema é sem dúvida, uma ótima estratégia para se trabalhar as relações étnico-raciais especialmente no ensino Médio. A Editora Mazza preparou dois volumes para professores trabalharem essa temática.

Esses livros foram distribuídos gratuitamente nas escolas públicas. Infelizmente poucos professores se interessam em visitar as bibliotecas de suas escolas. O nome do primeiro é: *Negritude, Cinema e Educação: caminhos para implementação da lei 10.639/2003 Volume I*, o segundo é *Negritude, Cinema e Educação: caminhos para implementação da Lei nº 10.639/2003, volume II*. A organizadora é Edileuza Penha de Souza de ambos os livros.

Os livros apresentam filmes nacionais e estrangeiros e ainda vem com a ficha técnica e a sinopse de cada filme, orientando o trabalho do professor. Como exemplo, segue o nome de alguns filmes que a obra traz: *Macunaíma*; *Ancestralidade e diversidade na travessia do Oceano Atlântico*; *O carnaval e os mitos de Dionísio e Orfeu*, *O Poeta do Desterro*, *Hip Hope em cena: vozes e resistências da juventude negra*, entre outros.

Disciplina de Matemática

Para a disciplina de Matemática o professor pode utilizar jogos africanos, como exemplo o jogo Mancala. Um jogo muito utilizado para ajudar no raciocínio lógico. O Mancala abre as portas para o conhecimento e práticas dos povos da África e ajudará os alunos com o raciocínio lógico. É muito semelhante ao jogo de xadrez. Do Egito ao Congo, da Etiópia a Gana, um jogo une a África. Ele é feito com materiais fáceis de encontrar e de criar.

Disciplina de Língua Estrangeira - Inglês

Na Língua Estrangeira Inglês há uma infinidade de atividades que podem ser desenvolvidas. Tais como textos relacionados à temática étnico-racial como exemplo: o discurso de Martin Luther King, biografias de personalidades Negras como a de Nelson Mandela, Barack Obama. Outra atividade bastante utilizada pelos professores de língua estrangeira seja Inglês, Espanhol ou outra qualquer é a música. E também, é uma ótima estratégia para a construção de uma identidade positiva. Tais como o Reggae, o Jazz, canções africanas, entre outras que são possíveis conseguir na Internet.

Disciplina de Artes

Valorizar a cultura afro-brasileira e trabalhar as relações étnico-raciais na disciplina de Artes é uma atividade que não acarreta muitas dificuldades. Há uma série de atividades que podem ser trabalhadas como a confecção de máscaras africanas, oficinas de turbantes, de confecção de bonecas abaoni, onde se pode desenvolver a história que envolve todas essas atividades. Pode-se trabalhar também, oficina ensinando as jovens a penteados e tranças afro, valorizando os cabelos encaracolados e debater sobre a “ditadura dos cabelos lisos”, trabalhar pintura afro em bolsas “ecobabs” e também em camisetas. Todas essas atividades propostas levam o aluno ao fortalecimento da sua identidade histórico-cultural negra.

Disciplina de Educação Física

Como exemplo de atividade e muito praticada no Brasil como sugestão é o uso da capoeira. Tem suas raízes e ritos de lutas e danças africana. É uma forma de dança cantada e ritmada e de movimentos precisos das artes corporais. A capoeira torna-se uma estratégia para ensinar os valores de respeito e convívio. Valoriza os movimentos, a musicalidade, do ritmo que são peculiares a ela. Enfim, esta é apenas um exemplo de como a educação física escolar pode trabalhar as ações educativas para promoção de uma identidade negra positiva.

Disciplina de Ciências e Biologia

Nas aulas de Biologia ou Ciências Naturais há muito o que explorar para com a temática nas relações étnico-raciais. Um dos conceitos muito mal compreendidos é o

conceito biológico das raças humanas. E nas aulas de Biologia esses paradigmas podem ser desconstruídos e ressignificados.

Disciplina de Geografia

Para o ensino da Geografia pode-se trabalhar questões como as desigualdades raciais e o racismo nas populações espalhada nas regiões do Brasil. Mostrar que as regiões que apresentam mais pobreza e menor índice de pessoas alfabetizadas são na sua maioria negras. Uma boa fonte de pesquisa é a estatística e dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), destacando assim, as disparidades que há entre brancos e negros em todo o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As afirmações ora apresentadas nos fazem refletir que não é um trabalho fácil cumprir o desafio que é proposto pelas novas políticas públicas educacionais voltadas ao combate à uma educação eurocentrista e excludente. Para que se promova uma educação que combata o racismo e promova a igualdade de oportunidades entre as diferentes etnias que compõem a sociedade brasileira é necessário que gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, familiares e todos os demais atores do universo escolar tornem-se agentes de promoção de uma educação antirracista e antidiscriminatória.

Sem refletir sobre os problemas sociais e educacionais na escola é impossível equacionar as relações que se efetivam na mesma. Estar em constante formação, atentos as mudanças que precisam ser efetuadas, é umas das práticas a serem alcançada dia a dia por todos.

Através desse trabalho e pesquisa realizada na EEGAC foi possível fazer algumas reflexões tais como: é urgente um comprometimento maior por parte da do governo do estado do Amapá em apoiar as escolas, em especial, a EEGAC, enviando recursos para a realização de projetos pedagógicos, capacitação de gestores, coordenadores e professores, reforma e ampliação de estrutura física, entre outras ações, contribuiria de forma significativa para um bom trabalho educacional.

O compromisso com a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 não é apenas com a introdução de conteúdos sobre a História da África, mas refletir e atuar na defesa da promoção da igualdade, pelo fortalecimento das identidades e dos direitos dos alunos afro-brasileiros e das demais etnias. Enfim, acreditamos que o fortalecimento da identidade histórico-cultural dos alunos da EEGAC só será pleno e satisfatório se houver coletividade e união entre os que compõe o espaço escolar, assim como se os projetos educacionais forem mais efetivos dentro e fora do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. **Lei nº 1.196, de 14 de março de 2008**. Macapá-AP, 14 de março de 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Brasília, 10 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso: 10 jul. 2019.

CUSTÓDIO, E. S. **Políticas públicas e direito ambiental cultural**: as religiões de matrizes africanas no currículo escolar no Amapá, 2014, 198f. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

CUSTÓDIO, E. S. **A Presença do Negro no Amapá**: discursos, tensões e racismo. 2016. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/identidades>. Acesso em: 01 jul. 2019.

D'ADESKY, J. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo**: racismos e antirracismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas. 2009.

GONÇALVES, L. A. O. Pensar a Educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. de; FERNANDES, A. B. (Org). **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 124-133.

MUNANGA, K. **Para Entender o Negro no Brasil de Hoje**: História, Realidades, Problemas e Caminhos. 2.ed. São Paulo: Global, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas (ONU), 1948.

UNIVERSIDADE ABERTA DA TERCEIRA IDADE: EDUCAÇÃO COM INCLUSÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Data de submissão: 05/05/2023

Data de aceite: 02/06/2023

Deise Quintiliano Pereira

UERJ, Instituto de Letras, Departamento
de Neolatinas
Rio de Janeiro – RJ
<https://lattes.cnpq.br/0036099989448465>
<https://orcid.org/0000-0002-8018-1846>

RESUMO: O presente estudo traz à cena elementos que colaboram na organização das oficinas de Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade, ministradas na Universidade Aberta da Terceira Idade da UERJ. Nesse sentido, optamos pelo método qualitativo-quantitativo que nos permitirá descrever o histórico de institucionalização desse projeto, assim como as práticas pedagógicas, a metodologia, os atores, a produção de materiais acadêmicos, o processo seletivo, o modo de avaliação e as atividades que prestam conta de sua existência. Nosso objetivo é demonstrar de que modo nossas práticas de ensino das Línguas Estrangeiras coadunam-se com legislações que protegem o idoso, propiciando políticas públicas de inclusão social e cultural, garantidas na Carta Constitucional e no Estatuto do Idoso. Tais garantias reforçam a autoestima, a

autoconfiança, estimulando a capacidade mnemônica e permitindo, sobretudo, a interação interpessoal na aquisição de novas aprendizagens, devendo, por isso, ser afirmadas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Terceira Idade. Universidade Aberta. Língua Estrangeira. UERJ

OPEN UNIVERSITY FOR ELDERLY PEOPLE: EDUCATION WITH INCLUSION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT: This study brings into light the elements that play a role in the elaboration of Foreign Language workshops for senior citizens held at UERJ's Open University for Elderly People. In this vein, we opted for a qualitative-quantitative method, which allows us to describe the history of this project's institutionalization, as well as its pedagogical practices, methodology, actors, production of academic papers, selection process, method of evaluation and the activities that account for its existence. Our goal is to demonstrate how our foreign language teaching practices are in line with laws that protect the elderly by promoting public policies aiming for social and cultural

inclusion – civil rights that are guaranteed in both the Brazilian Constitution and the Statute of the Elderly. By boosting mnemonic capabilities and, most importantly, allowing for interpersonal interaction to take place in the acquisition of new skills, those guarantees reinforce confidence and self-esteem, and should thus be advocated.

KEYWORDS: Inclusion. Open University. Seniors. Foreign Language. UERJ.

1 | INTRODUÇÃO

Refletir sobre a inclusão de nossa população sexagenária em espaços em que se desenvolvem propostas culturais, educacionais, motivacionais e cognitivas inscreve-se no rol de preocupações contemporâneas. Com efeito, o fortalecimento de mecanismos que visam à promoção da diversidade e da justiça social ocupa uma agenda relativamente recente na história da humanidade, fato muito possivelmente associado à dinâmica de desenvolvimento socioeconômico mundial, atrelada a estatísticas que sinalizam um significativo avanço da expectativa de vida de grande parte dos povos.

No artigo “A educação para e na terceira idade construindo na diversidade: uma inclusão necessária”, como muito bem observam as professoras Simone Almeida e Rita de Cássia Oliveira (2013, p. 18587-18600) foi a “Declaração de Hamburgo”, assinada em 1997, que enfatizou a responsabilidade pública da provisão, financiamento e qualidade da educação de adultos, remetendo a um ideário humanista de igualdade social e de defesa da cidadania.

A declaração registra ainda a necessidade de se firmarem parcerias entre o Estado, a sociedade civil e o setor privado com vistas ao desenvolvimento e à manutenção da aprendizagem e educação de adultos, promovendo a igualdade de gênero, a integridade da diversidade cultural e do conhecimento indígena. O artigo chama a atenção para uma lacuna: o fato de a declaração tratar da educação de adultos sem fazer menção à terceira idade, destacando que:

Os programas criados nas universidades com ações voltadas para a terceira idade são resultado de propostas realizadas pela ONU e UNESCO. No Brasil, os programas visando integrar os idosos na sociedade através de diversas atividades remetem ao SESC-SP que, em 1977, sintonizado com os movimentos educacionais da Europa, sobretudo da França, inaugurou no Brasil um novo modelo de atendimento ao idoso: as Escolas Abertas para a Terceira Idade (ALMEIDA; OLIVEIRA, 2013, p. 18590).

Objeto de investigação de ambas as pesquisadoras, e também foco central de nossa perquirição, as Universidades Abertas da Terceira Idade, no Brasil, reunidas sob as nomenclaturas UNATIs, UATIs, UNTIs, entre outros acrônimos, têm seus objetivos de existência elaborados em consonância com os fóruns mundiais organizados pela UNESCO e pela ONU, preocupadas com a valorização dos direitos humanos e com a promoção de políticas públicas de desenvolvimento intelectual.

Por outro lado, a legislação brasileira, em igual modo, adota diretrizes voltadas para

a necessidade de se investir na educação dirigida a esse público-alvo específico. O escopo primordial é estimular o conhecimento e a inserção dos idosos em espaços de construção coletiva de novos saberes onde vigem trocas culturais e interpessoais associadas a uma política que privilegia a diversidade e a inclusão:

No âmbito da convivência, as relações sociais familiares e não familiares são fundamentais para o processo de integração das pessoas mais velhas, pois é através dessas relações que estas vivenciam sentimentos de pertencimento, de significado e de status social [...]. Como corrobora Erikson [...], para o bem estar do idoso seria adequado mantê-lo em seu convívio com pessoas conhecidas e no ambiente de costume, ainda que paulatinamente adaptado, a fim de promover a socialização e preservar sua própria história através de práticas da intergeracionalidade. (SOUZA; SOUZA, 2019, p.5)

É nesse contexto que situamos as oficinas de Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade (doravante, LEs) UnATI-Uerj. É também nesse sentido que, apoiado no método qualitativo-quantitativo, o presente estudo buscará descrever o histórico de institucionalização do projeto de LEs UnATI-Uerj, assim como as práticas pedagógicas, a metodologia, os atores, a produção de materiais acadêmicos, o processo seletivo, o modo de avaliação e as atividades que prestam conta de sua existência, com o objetivo de demonstrar de que modo nossas práticas de ensino se harmonizam com legislações que protegem o idoso.

2 | HISTÓRICO

Os cursos de LEs iniciam suas atividades na Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI/Uerj), em 08 de agosto de 1994, com a oficina de “Língua Italiana para a Terceira Idade através da música”, proposto pela professora Dra. Maria Franca Zucarello. Outras oficinas ligadas às mais distintas epistemes já eram ofertadas paralelamente, mas a adesão dos alunos à iniciativa da saudosa professora do setor de italiano é a pedra angular de uma trajetória extremamente exitosa, que viria a se consolidar mediante o processo paulatino de implantação de outras quatro LEs.

Passando a integrar o núcleo da Sub-Reitoria de Assuntos Comunitários da Uerj, o objetivo essencial do projeto visava à melhoria dos níveis de saúde físico-mental e social das pessoas idosas, utilizando as amplas possibilidades existentes numa instituição universitária e pública, mediante a colocação em prática de um programa destinado à população com idade mínima de 60 anos, que passaria a desenvolver atividades inteiramente gratuitas.

Nesse sentido, a abordagem teórico-prática de programas multidisciplinares e multiprofissionais adotada por sua equipe volta-se para a formação de recursos humanos especializados, sobretudo nas áreas de gerontologia e geriatria. Ao fazê-lo, promove uma visão completa do idoso como ser humano integral, em consonância com o dispositivo da Constituição Cidadã, de 1988, que assegurara, no texto constitucional, direitos e garantias

fundamentais para uma proteção até então olvidada.

A estruturação de uma microuniversidade temática promotora de ações diretas de impacto no modo de pensar dos brasileiros sobre os seus idosos, todavia, anteciparia em uma década o advento do grande marco legal que revolucionaria costumes e lançaria luz sobre um segmento cada vez mais representativo de nosso povo: a Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003, também conhecida como “Estatuto do Idoso”. Especificamente no seu capítulo 5º, dedicado à Educação, Cultura, Esporte e Lazer, a lei estabelece que:

Art. 20. O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

[...]

Art. 25. O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.

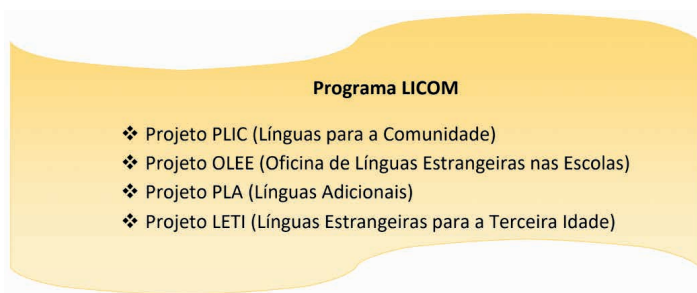
Dito de outro modo, se de acordo com Martinez (1997, p. 18), “na Constituição Federal de 1988, enorme passo programático foi dado, enfatizando a cidadania da pessoa de idade avançada, formatando-se alguns princípios fundamentais para uso dos juristas”, o Estatuto do Idoso, por seu turno, criou dispositivos que ratificaram preceitos constitucionais e especificaram direitos a contrapelo do acachapante processo de globalização total, mercantilização cultural e financiamento neoliberal.

Porquanto referenda a criação de “Universidade Aberta”, o Estatuto do Idoso, em seu art. 25, legitima uma política que já se encontrava em pleno processo de desenvolvimento na Uerj. Por essa razão, o vanguardismo e a excelência da instituição na inserção de novos programas são reconhecidos nacional e internacionalmente, conforme atestam congressos, publicações e o crescente interesse acadêmico em torno de suas atividades, comprovando que, de fato, em circunstâncias normais, não pandêmicas:

Vivemos um momento caracterizado pela transição demográfica e pelo rápido envelhecimento populacional. A redução da mortalidade, sobretudo infantil, a melhora das condições de vida marcadas pela heterogeneidade, o controle parcial das doenças evitáveis (por exemplo, pela imunização, vacinas) e a diminuição da natalidade (famílias com menor número de filhos) justificam o incremento da expectativa de vida ao nascer e o aumento do número de idosos – um fenômeno mundial que atinge também o nosso país. (RODRIGUES, 2004, p. 7).

Objetivando se constituir num centro de ensino, pesquisa, extensão e assistência voltados para temas atinentes ao envelhecimento da nossa população, nos anos 1990, é introduzido um dos mais exitosos projetos, mediante um sistema de parceria firmado

entre a UnATI e o Instituto de Letras da Uerj: o curso de LEs para a Terceira Idade. Após sucessivas mutações e com o escopo de ampliar e diversificar a panóplia de ofertas linguísticas a públicos distintos pelo Instituto de Letras, cabe discriminar, com propósito didático, a posição ocupada por nosso curso – voltado especificamente para o público-alvo da terceira idade – no âmbito mais amplo de ações acadêmico-culturais à disposição da sociedade carioca e fluminense:



Uma das vertentes do Programa LICOM (Programa de Ensino de Línguas Estrangeiras e de Língua Materna para a Comunidade), ponto de partida de uma reflexão pedagógica do Projeto LETI (Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade), baseia-se numa necessidade real: a existência de significativa demanda, derivada do aumento da expectativa de vida da população brasileira, ressaltando a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira como atividade terapêutica e como constituição de um nicho de trocas culturais inter-relacionais.

A atividade extensionista é ministrada sob a forma de oficinas, apoiadas em dois pilares centrais: além de representar um excepcional espaço para a realização de estágios de bolsistas de Iniciação à Docência (ID), promovendo a consequente melhoria da qualidade de vida do idoso e reafirmando a função social da Universidade Pública, insta os estagiários a produzirem criativos e lúdicos materiais didáticos – praticamente inexistentes no mercado editorial para o público da Terceira Idade.

Verifica-se, por conseguinte, mais uma convergência com as diretrizes contidas no *caput* do art. 21, do Estatuto do Idoso, as quais determinam a adequação de “currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele [idoso] destinados” (MARTINEZ, 1997, p.18). Todas essas considerações encontram novamente eco no pertinente estudo de Wladimir Martinez, que segue atual por sua percepção de que a promulgação de políticas afirmativas e inclusivas de assistência ao idoso, em resposta a processos de mobilização da sociedade, tem por finalidade a propositura de:

Lei [que] tenta reequilibrar as ações, até a sociedade acostumar-se, outra vez, a reconhecer, admitir, senão a experiência vivida pelo mais velho (eventualmente superada pela tecnologia), pelo menos o fato inegável de todo

o progresso ter sido atingido graças aos seus esforços e ser este o destino de todo *homo sapiens* (MARTINEZ, 1997, p. 18-19) (Grifo nosso).

O aumento da expectativa de vida é um fenômeno mundial. Dados de um relatório de 2015, da Organização Mundial de Saúde (World Health Statistics 2015, coletados em 2013) revelam que a população idosa no Brasil integrava 11% do efetivo, totalizando cerca de 22 milhões de pessoas acima de 60 anos, a maioria vivendo em áreas urbanas, disputando seu espaço com pessoas mais jovens, no tumulto das grandes cidades. Isso implica dizer que não apenas há demanda no que tange à necessidade de oferta de produtos e serviços específicos voltados para esse público, mas que essa demanda sinaliza um viés de crescimento:

Sob essa perspectiva, o constituinte colocou o Brasil em sintonia com os países mais avançados, onde o cuidado com os idosos é uma *questão social* da maior importância, até porque em decorrência do aumento da sua expectativa de vida e da redução das taxas de natalidade, os componentes da chamada *terceira idade* passaram a constituir expressiva parcela da população, demandando prestações que se refletem diretamente na relação receita/despesa da seguridade social, para cujo custeio, na condição de inativos, eles pouco ou nada contribuem (MENDES; COELHO; BRANCO, 2009, p. 1427) (Grifo nosso).

É nesse contexto que se torna imperativo vislumbrar a importância do processo de ensino/aprendizagem como atividade terapêutica capaz de reavivar emoções e motivações, resgatando a autoestima, autoimagem e autoconceito de cada um. Polo de capacitação de ensino, pesquisa e extensão, o Instituto de Letras é reconhecido por sua *expertise* no ensino de línguas estrangeiras.

Sabe-se que a inatividade é o elemento que mais compromete a qualidade de vida na terceira idade. A propositura de oficinas de LEs erige-se, assim, como um esforço que coloca em prática o *know-how* de coordenadores e membros participantes do projeto, priorizando a manutenção da independência e autonomia do indivíduo, no aspecto cultural, social, educacional e comunicacional, tão exigidas no mundo atual.

Por outro lado, os excessos também são extremamente prejudiciais a esse público, o que nos levou a rever o *modus operandi* de nosso processo seletivo. Após um histórico de longas filas que já se estendiam, desde a noite da véspera das inscrições na LE de preferência do candidato, sendo-lhe facultado cursar apenas uma, optou-se pelo sistema de sorteio, com vistas a evitar sacrifícios físicos por parte de nosso público-alvo, merecedor de muita atenção, cuidado e respeito.

3 | O PROJETO LETI-UNATI

Destinada ao público externo, alfabetizado em Língua Materna, tendo superado a faixa dos 60 anos, a UnATI/Uerj desenvolve ações de extensão, ensino e pesquisa. Tais ações são voltadas para o idoso, que, não raro, expressa seu interesse pelo projeto em

razão de necessidades individuais de ampliação do conhecimento, de trocas interpessoais num mundo sabidamente digital e do regate de memórias idiossincráticas adquiridas em outro momento histórico: “Aos poucos, ainda timidamente, percebem-se alterações na sociedade: multiplicam-se os grupos de terceira idade e solidificam-se os movimentos dos aposentados. Os movimentos de terceira idade oferecem e incentivam os idosos a participarem de universidades abertas, de grupos de encontro, de lazer, de atividades físicas, entre outros”¹.

Além da configuração em oficinas de 5 (cinco) Línguas Estrangeiras (LEs) – Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano, o *locus* de atuação erige-se como espaço de convivência, onde se realizam práticas pedagógicas ministradas por estagiários de iniciação à docência, bem como se delineia um profícuo campo de experimentação e observação para alunos de Letras, de Psicologia, de Pedagogia e de observação de pesquisadores de outras IES, que se dedicam ao desenvolvimento de investigações sobre a terceira idade, num reconhecimento do pioneirismo da UERJ, nessa matéria.

É assim definida a espinha dorsal que traça contornos e pavimenta os novos caminhos para o avanço programático do projeto em nossa instituição, caracterizada por qualidade intelectual, inclusão social, ousadia cultural e consolidação de espaços educacionais, marca exógena de uma atuação que transcende à clausura dos tapumes acadêmicos, em consonância com os princípios definidos nas ações da USM².

4 | DESAFIOS METODOLÓGICOS E AVALIATIVOS

Mediante o oferecimento das oficinas de LEs e apoiado na abordagem comunicativa e acional de Ensino de LEs³ para a Terceira Idade, o projeto ancora-se na integração continuada de ambas as metodologias. Tal escolha enseja os estagiários, auxiliados por seus orientadores, a produzirem materiais didáticos, dando ênfase aos componentes lúdicos⁴ de sensibilização cultural (bingos – que permitem trabalhar os números nas 5 (cinco) LEs, jogos, músicas, práticas teatrais, dinâmicas de grupo), com o fito de cuidar da saúde mental do idoso, convidando-o a novamente participar do processo de ensino-aprendizagem de maneira prazerosa, atendendo à sua busca de atualização intelectual, ampliação nas trocas interpessoais e inserção num novo mundo real ou digital.

É importante ressaltar que a abordagem comunicativa discriminou pedagogicamente a categorização das habilidades comunicativas em ler, escrever, ouvir e falar para a determinação das competências constantes nos manuais de ensino. Outro atributo *sui*

1 Cf. PEREIRA, Maria Dusolina Rovina Castro. “Breve reflexão sobre a educação como pressuposto para a cidadania do idoso”. Disponível em: <http://www.portaldoenvelhecimento.com/acervo/opinioao/opinioao8.htm>. Acesso em 20/07/2020.

2 Proximamente, esclareceremos o papel da UERJ SEM MUROS (USM) no processo de avaliação e de publicização das ações implementadas nos cursos de LEs, da UnATI-Uerj.

3 Notadamente, o ensino de Língua Francesa, de cuja coordenação nos ocupamos.

4 Com essa finalidade, acompanhamos os trabalhos desenvolvidos no grupo de pesquisa “Lupea – o Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem”, fundado por sua coordenadora, Profa. Dra. Maria Vitoria Campos Mamede Maia e em atividade desde 2009, na UFRJ.

generis da abordagem comunicativa é o tratamento dos erros. Eles são toleráveis e vistos como integrantes do processo de aprendizagem, servindo como indicativos de tópicos que carecem ser resgatados por meio de atividades interativas nas quais os alunos possam superá-los e, ao mesmo tempo, empregar as formas adequadas para alcançar a efetiva comunicação.

A abordagem “acional” tem o mérito de cravar a “ação” no coração da aprendizagem, nos ambientes escolares, profissionais ou até mesmo privados. Sua proposta baseia-se na realização de tarefas utilizando as capacidades linguísticas, sociais, culturais e o “savoir-faire” que cada indivíduo, como singularidade, como sujeito do conhecimento traz armazenado dentro de si. Diretamente conectada à abordagem comunicativa, da qual se torna complementar, a “abordagem acional” permite que o professor proponha aos alunos a realização de tarefas concretas ou a solução de problemas pontuais como: organizar uma festa de aniversário, preparar o lanche de fim de ano, promover uma exposição de fotografias etc.

Se, por exemplo, a tarefa selecionada for organizar uma festa de aniversário, os alunos deverão:

- Escolher a data que seja possível/conveniente a todos;
- Decidir o local (restaurante, casa de alguém, a própria instituição de ensino...);
- Definir o número de convidados;
- Estabelecer o meio de informar os convidados (e-mail, telefone, Facebook, SMS, whatsapp etc.);
- Escolher o presente a comprar: se será apenas um; se haverá rateio;
- Decidir sobre música (estilo preferido pela maioria, coleta de dvds no grupo, se alguém pode eventualmente se encarregar dessa tarefa no apoio);
- Decidir sobre alimentos (que pratos devem ser levados, por quem, qual o estilo de cozinha do evento);
- Decidir sobre bebidas (se alguém pode auxiliar; não alcoólicas, sondagem de preferências etc.).

No processo de realização de tarefas, as situações propostas permitirão que os alunos mobilizem o máximo de competências linguísticas num contexto que favorece amplamente as trocas, salvaguardando a motivação da aprendizagem de línguas estrangeiras, pois como bem observa a professora Ana Paula Guedes (2018, p. 29):

Uma abordagem intercultural, como a acional, objetiva favorecer o desenvolvimento harmônico da personalidade do aprendiz e de sua identidade na relação de reposta à experiência de trocas em matéria de língua e cultura. Assim, o processo de aprendizagem está envolto por essa característica dinâmica que considera o aprendiz como sujeito ativo no sentido de que seus conhecimentos, seus saberes interferem no desenvolvimento e no contato com os novos conhecimentos. O que os professores e aprendizes precisam

descobrir é como essa alteridade pode se conduzir de maneira equilibrada, positiva.

A orientação pedagógica dos trabalhos leva igualmente em consideração a “Escala de Autoestima de Rosenberg”⁵, desenvolvida por Rosenberg em 1965 e aplicada ao público da terceira idade. Essa escala é conceituada pelo autor como um instrumento unidimensional capaz de classificar três níveis de autoestima: baixo, médio e alto. A baixa autoestima é dada pelo sentimento de incompetência, inadequação e incapacidade de enfrentar os desafios; a média é caracterizada pela oscilação do indivíduo entre o sentimento de aprovação e rejeição de si; e a alta consiste no autojulgamento de valor, confiança e competência.

Nesse contexto, assim como “a autoavaliação da saúde é melhor preditor da mortalidade do que medidas objetivas da condição de saúde”, refletindo uma percepção integrada do indivíduo que inclui as dimensões biológica, psicossocial e social, optamos por adotar a modalidade de autoavaliação acadêmica, sob a ótica da autonomia responsável, na valoração dos avanços pedagógicos dos idosos. Diante da simples menção à palavra “prova”, vários alunos, em cursos-piloto, demonstravam descompasso quando da aferição da pressão arterial, num desafio a que propuséssemos novas e mais adequadas sugestões avaliativas.

O exercício da autoavaliação representa o primeiro passo concreto rumo ao processo de aprendizagem transformadora. Quanto mais preciso e metodológico ele for, mais benefícios serão obtidos. O diagnóstico de Gildete Oliveira (2009, p. 39) é cirúrgico a esse respeito:

A autoavaliação contribui para regulação do processo de aprendizagem, uma vez que permite identificar e compreender as etapas que a constituem, analisar e compreender o porquê de possíveis insucessos e os êxitos alcançados, comparar a ação desenvolvida com o plano pensado, confrontar os produtos obtidos com os produtos esperados e as operações realizadas com as concepções que delas se tinha no início e planificar as tarefas da aprendizagem a desenvolver, buscando a antecipação das operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique, a identificação dos erros de percurso cometidos e a procura de soluções alternativas.

Rubrica imprescindível em todo e qualquer projeto, os objetivos dos cursos de LEs da UnATI/Uerj devem ser claros, coerentes e eficazes, podendo ser assim sintetizados:

- Oferecer oficinas de línguas estrangeiras – Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano – voltadas especificamente para a Terceira idade;
- Estimular as interações entre indivíduos e entre esses e o mundo através do contato cultural tornado possível a partir da aquisição de uma língua estrangeira;

5 A esse respeito, remetemos às interessantes conclusões de: SBICIGO, J. B., BANDEIRA, D. R. & DELL'AGLIO, D. D. (2010). “Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna”. *Psico-USF*, 15(3), p. 395-403. Acesso em 04/08/2020.

- Favorecer o resgate de memórias que permitam aflorar conhecimentos (ora passivos) adquiridos na juventude, incorporando-os e adaptando-os às situações sociais contemporâneas;
- Contribuir para a socialização do idoso, trazendo qualidade de vida na fase de declínio físico e mental;
- Contemplar a demanda social da Terceira Idade de diminuição da inatividade gerada pela aposentadoria, inserindo atividades lúdicas e prazerosas no cardápio do ensino/aprendizagem de LEs;
- Responder afirmativamente às demandas de atualização intelectual e histórica;
- Promover o contato com público estrangeiro mediante a inserção do público-alvo em comunicações do mundo digital (internet) ou real (turismo);
- Atuar de forma terapêutica no processo de prevenção de quadros de depressão e angústia, comuns na terceira idade, pelo viés educacional, em consonância com a Política Nacional do Idoso, Lei nº 8.842, e o Estatuto do Idoso/2001;
- Proporcionar espaço de prática docente aos estagiários das línguas estrangeiras (LEs) ofertados no projeto;
- Utilizar as oficinas para a produção de material didático, nas 5 (cinco) LEs ofertadas.
- Objetivo excepcional em período pandêmico: manter contato permanente com os alunos. Nesse sentido, os estagiários serviram de ponte entre os coordenadores, a universidade e os alunos, tendo detectado, por intermédio de grupos de “whatsapp”, casos de contaminação pelo Covid 19, acionando o sistema de resgate e, por vezes, diante do silêncio de alguns solitários, também foram os primeiros a perceber situações de falecimento.

Tais objetivos orientam as práticas pedagógicas ministradas por estagiários de iniciação à docência, bem como delineiam um campo de experimentação e observação para alunos de Letras, de Psicologia, de Pedagogia e de observação de pesquisadores de outras IES. Esses atores se dedicam a investigações sobre a Terceira Idade num reconhecimento da capacitação da UERJ, na matéria, o que produz um considerável impacto na formação de todos os estudantes envolvidos. Isso ocorre graças à utilização das oficinas para a elaboração de material didático, nas 5 (cinco) LEs ofertadas, consoante a dinâmica pedagógica que cada LE opta por propor aos seus alunos.

Além disso, auxiliados por seus orientadores, os estagiários produzem materiais didáticos voltados para a Terceira Idade e praticamente inexistentes no mercado editorial nacional e internacional, dando ênfase aos componentes lúdicos de sensibilização cultural (jogos, bingos, músicas, práticas teatrais, dinâmicas de grupo), com vistas a cuidar da saúde mental do idoso, convidando-o a novamente participar do processo de ensino-aprendizagem de maneira prazerosa, atendendo à sua busca de atualização intelectual, ampliação nas

trocas interpessoais e inserção num novo mundo real ou digital. Sob a supervisão de seus respectivos orientadores, os estagiários inseridos no projeto ancoraram-se na integração das metodologias comunicativa e acional, que representa o que existe de mais completo e atual na análise metodológica do ensino de Línguas Estrangeiras.

Sob a forma de pôsteres, promovemos uma já tradicional mostra das oficinas na edição anual da USM (UERJ Sem Muros), com subsequente avaliação da qualidade dos trabalhos mediante a exposição dos estagiários aos professores avaliadores, internos e externos à instituição. Sob a forma de entrevista, essa apresentação constitui um dos componentes essenciais para a manutenção das bolsas de Iniciação à docência (CETREINA – PR1) e de Extensão (DEPEXT – PR3), que contemplam os alunos envolvidos no projeto LETI e também a totalidade do programa LICOM.

Embora não integrando ações contidas na agenda permanente da Uerj, contamos igualmente com a promoção da “Semana das Culturas”, que estimula a participação ativa do público-alvo da Terceira Idade, apresentando trabalhos como resultado de atividades específicas desenvolvidas nas oficinas com esse fim. Não se trata aqui de atividades exclusivas concernindo nosso projeto, mas de ações das quais todos os que dele participam também fazem parte

Todas as LEs (coordenadores e estagiários) participam da Mostra das oficinas sob a forma de pôsteres, na anual edição da USM (UERJ Sem Muros), realizada entre setembro e outubro de cada ano, adotando um princípio de flexibilidade em função de mudanças de calendário acadêmico, como já ocorreu em períodos mais prolongados de greve e, mais recentemente, diante do quadro pandêmico mundial, associado ao Covid-19.

A USM é um grande evento que mobiliza toda a Universidade em prol de um objetivo comum: apresentar à sociedade a produção acadêmica realizada nas diversas áreas de conhecimento, envolvendo ensino, pesquisa, extensão e cultura. Nesse sentido, a participação da comunidade é fundamental.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exemplo do *pharmakon* grego, que é veneno, mas também é remédio, o envelhecimento populacional é uma conquista, mas também é um desafio lançado a professores, educadores, pesquisadores, agentes culturais, estagiários, bolsistas, gestores públicos da Educação, agentes políticos institucionais, porquanto todos ocupam um espaço físico definido no complexo tabuleiro do ensino-aprendizagem.

Inspiradas no ideário iluminista, as Escolas Abertas para a Terceira Idade, dos anos 1970, encontram-se na origem das Universidades Abertas da Terceira Idade que, estruturadas em cursos e oficinas, zelam pela saúde física e mental do idoso, com o objetivo de atuar sobre quadros depressivos, favorecendo o fortalecimento da autoestima e autoconfiança que, por seu turno, estimulam a capacidade mnemônica e abrem o apetite

para novas aprendizagens, não raro evocadoras de velhos saberes e sabores.

Assim sendo, faz-se necessário reforçar continuamente a importância da atuação direta do Estado em políticas públicas de prevenção de doenças e de inclusão social para que o número crescente de idosos em nosso país não seja alijado dos espaços de aquisição de competências, de produção do conhecimento, de cultura, de lazer, resguardado o contato com outros pares, em centros de convivência.

O curso de LEs para a Terceira Idade (UnATI/Uerj) reflete a máxima da teoria do “ganha-ganha”, utilizada em contexto organizacional, pois implica um resultado mutuamente benéfico como ponto de chegada. Por um lado, permite que a universidade pública cumpra sua função social de diversificar nichos especializados no processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a atuação de seus estagiários de línguas estrangeiras, num laboratório real de produção de material acadêmico autêntico e bem preciso; por outro, determina uma poupança (pública e/ou privada) de despesa com fármacos muitas vezes utilizados por idosos privados de contato humano, que se descobrem aptos a ainda desfrutar o prazer de desbravar outras línguas, outras culturas, em novas dinâmicas.

Vislumbrar o idoso como ator social ativo e produtivo é possibilitar a compreensão do homem ao longo do tempo por meio da ambiência educativa de um povo. É lutar para que o conceito de cidadania recubra, na sua inteireza, sujeitos do direito, no sentido de influenciar seu bem-estar e dignidade, emancipando-os na apropriação de sua identidade cultural e social. Se a longevidade sempre foi o sonho de muitos, a velhice é a realidade de todos. Lutar pela inclusão dos idosos, é, portanto, lutar por todos e por cada um, pois como bem observa Boaventura de Souza Santos é preciso: “Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Simone Aparecida Pinheiro; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. (2013) “A educação para e na terceira idade construindo na diversidade: uma inclusão necessária”. *Anais do XI Congresso de Educação Educere*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 23-26/09/2013. p. 18586-18600.

BERNARDO, Cícera Patrícia Martins. (2018) *Aprendizagem em língua estrangeira: a construção de saberes no envelhecimento*. Monografia (Curso de Psicopedagogia), UFPB, João Pessoa/PB. 28p.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado.

BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de Junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 de junho de 1993. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_lei_8662.pdf. Acesso em 18/07/2020.

BRASIL. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 4 de janeiro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L8842.htm. Acesso em 18/07/2020

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2 de outubro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em 18/07/2020.

GUEDES, Ana Paula. (2018) “A perspectiva acional e o ensino de Francês Língua Estrangeira”. *Anais eletrônicos do Colóquio Brasil e França: Laços Literários*. 5 e 6 de junho de 2018. UEL. p. 26-33. Disponível em: <https://coloquiobrasilfranca.files.wordpress.com/2018/12/PDF3.pdf>. Acesso em 31/07/2020.

LIMA, Mariuza P. (2000) *Gerontologia Educacional: uma pedagogia específica para o idoso, uma nova concepção de velhice*. São Paulo, LTR.

MARTINEZ, Wladimir Novaes. (1997) *Direito dos Idosos*. São Paulo: LTr.

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. (2009) *Curso de direito constitucional*. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva.

MIRANDA Emilio Cesar; RIVA, Léia Comar. (2014) “O direito dos idosos: constituição federal de 1988 e estatuto do idoso”. *Anais do SCIENCULT*. Vol.14, nº2, p.125-138. UEMS. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3417> Acesso em 17/07/2020.

OLIVEIRA, Gildete dos Santos. (2009) *A auto-avaliação como inovação educacional. Trabalho de TCC*. Universidade Cândido Mendes, Brasília. 52 p.

PEIXOTO, C. (1997) *De volta às aulas ou de como ser estudante aos 60 anos*. In: VERAS, Renato P. (Org.). *Terceira idade: desafios para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/UnATI-UERJ, p. 41-74.

RODRIGUES, Rosalina; PARTEZANI, Aparecida; DIOGO, D'ELBOUX, Maria José. (2004) *Como cuidar dos idosos*. 4. ed. São Paulo: Papirus.

SANTOS, Jeruzia Silva dos; DIAS, Valdete Guadalupe Marques. (2017) “Terceira Idade e as legislações que asseguram sua cidadania: um estudo de caso em estância/se”. UFSC. Florianópolis. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181341/Eixo_3_077-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 18/07/2020.

SOUSA, Michele Silva da Costa; SOUSA, Costa Diego Neves de. (2019). “Estratégias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto da gerontologia”. *Revista Humanidades e inovação*. UNITINS. Palmas. Tocantins. V.6, nº 9, vol.2. p. 268-277.

VILAS BOAS, Marco Antonio. (2011) *Estatuto do idoso comentado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Data de aceite: 02/06/2023

Ana Caroline dos Santos Oliveira

Pedagoga. Especialista em Transtorno do Espectro Autista: Intervenções Multidisciplinares em Contextos Intersetoriais. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGCEM), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. Marabá - Pará.
<https://orcid.org/0000-0002-7675-1156>

Daniela Soares Leite

Professora Doutora. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Universidade do Estado do Pará – UEPA (Campus VIII). Marabá - Pará
<https://orcid.org/0000-0002-3412-1375>

RESUMO: No Brasil, a partir dos anos 90 os direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiência passaram a exercer grande relevância nos debates nacionais e internacionais, tendo na Educação Superior se ampliado e difundido enquanto um espaço de pluralidade, diversidade e respeito aos diferentes modos de ser, estar e viver no mundo. Objetiva-se com este estudo, analisar como as políticas e programas de ações afirmativas incentivam

e promovem o acesso e a permanência de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior. Os procedimentos metodológicos adotados foram de caráter qualitativo, sob uma pesquisa do tipo bibliográfica pautada no método de Revisão Integrativa da Literatura. A análise de dados desenvolve-se de forma descritiva considerando categorias específicas pertinentes ao objetivo deste estudo. As buscas foram realizadas no período de 2015 a 2021 em cinco bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ao todo foram recuperados 8 artigos, 4 dissertações e 2 teses as quais atenderam os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa. A partir da leitura dos estudos, identificaram-se práticas institucionais desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade das universidades, assim como barreiras e possíveis estratégias facilitadoras para o desenvolvimento de práticas inclusivas nas instituições. Conclui-se, portanto, a necessidade de haver articulações entre os

órgãos das universidades, contemplando os núcleos de acessibilidade e os demais setores da Educação Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo, Núcleos de Acessibilidade, Inclusão, Ensino Superior.

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN HIGHER EDUCATION: AN INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT: In Brazil, from the 1990s onwards, the social and educational rights of people with disabilities began to exercise great relevance in national and international debates, with Higher Education being expanded and disseminated as a space of plurality, diversity and respect for different ways of being. , being and living in the world. The objective of this study is to analyze how affirmative action policies and programs encourage and promote the access and permanence of students with Autism Spectrum Disorder in Higher Education. The methodological procedures adopted were of a qualitative nature, based on a bibliographic research based on the Integrative Literature Review method. Data analysis is carried out in a descriptive way, considering specific categories relevant to the objective of this study. The searches were carried out from 2015 to 2021 in five databases: Virtual Health Library (BVS), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), Catalog of Theses and Dissertations – CAPES and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), in all, 8 articles, 4 dissertations and 2 theses were retrieved, which met the inclusion and exclusion criteria of the research. From the reading of the studies, institutional practices developed by the accessibility centers of universities were identified, as well as barriers and possible facilitating strategies for the development of inclusive practices in institutions. It is concluded, therefore, the need for articulations between the bodies of the universities, contemplating the accessibility nuclei and the other sectors of Higher Education.

KEYWORDS: Autism, Accessibility Centers, Inclusion, Higher Education.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o processo de inclusão se fortaleceu após desdobramentos de políticas públicas de acesso, tendo o seu prelúdio na década de 1990, com a intenção de incentivar a participação de pessoas com deficiência no âmbito da educação básica, caracterizando primeiramente uma proposta de integração e, por conseguinte, em um viés de inclusão. No caso da Educação Superior, os desdobramentos advindos das declarações internacionais foram essenciais e decisivos para a implementação de políticas públicas de acesso, para o público de pessoas com deficiência na Educação Superior.

Amparando-se em algumas legislações, a inclusão está estritamente ligada a processos que envolvem a acessibilidade. Nesta pesquisa, considera-se acessibilidade enquanto ações que se fundamentam na eliminação das barreiras, proporcionando condições para o exercício do direito à participação, sem obstáculos ou qualquer tipo de restrições de acesso em qualquer âmbito (SASSAKI, 2009).

As ações governamentais atuam no sentido de aumentar o acesso de pessoas com deficiência no ensino público, nesse sentido, houve a implementação do Programa INCLUIR do Governo Federal em 2005, destinado à Educação Superior, comprometia-se a desenvolver a política de acessibilidade às pessoas com deficiência. O programa viabilizou apoio financeiro para a criação e fortalecimento de núcleos de acessibilidade em Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior (BRASIL, 2013).

Dentre as ações de acessibilidade referentes ao Programa INCLUIR, as quais foram executadas em chamadas públicas entre 2005 e 2011 conta-se: a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição; b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual; c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva; d) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens (BRASIL, 2013).

Universidades Públicas do Brasil também passaram a adotar o sistema de cotas para a democratização do ingresso na ES no início dos anos 2000. Dentre o público-alvo desta política, há pessoas com deficiência, afrodescendentes, indígenas, estudantes que vieram da rede pública de ensino e jovens de baixa renda. Aos estudantes público-alvo da Educação Especial a reserva de vagas normalmente é de 5% do quantitativo de vagas (LARA; SEBASTIAN-HEREDERO, 2020).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (BRASIL, 2008), contemplam aspectos transversais da Educação Especial e orienta suas ações na Educação Superior. No que se refere ao acesso, a permanência e a plena participação dos estudantes, estes devem ser garantidos pelas IES, a partir de sua organização em serviços e disponibilização de recursos que garantam a participação no âmbito acadêmico, rompendo barreiras arquitetônicas, comunicacionais, de informação, tecnológica e atitudinais (KASSAR, 2013). A PNEEPI contempla como parte do público-alvo da Educação Especial o Transtorno Global do Desenvolvimento¹, caracterizado por alterações qualitativas das interações sociais e na comunicação, com repertório dos interesses e atividades restritivas, podendo ser estereotipadas e repetitivas.

Em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764, a qual institui a Política Nacional das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando todos os indivíduos com deficiência persistente e clinicamente significativa na comunicação e da interação social, marcadas pela deficiência de comunicação verbal e não verbal usada para meios de interação social com base no seu nível de desenvolvimento, podendo exercer padrões de comportamentos sensoriais restritivos e repetitivos de interesses e atividades (BRASIL, 2012).

¹ Nomenclatura utilizada anteriormente a qual o autismo fazia parte.

Após a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) o autismo passou a ser considerado TEA, nomenclatura que define os indivíduos com transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2013).

Em um estudo realizado por Camaliente, Kondo e Rocha (2021), buscou-se analisar o processo de formação do universitário com TEA, proferindo ênfase em seu acesso, ingresso e permanência na Educação Superior, especificamente em instituições brasileiras. Sendo uma revisão integrativa da literatura, os achados dos autores evidenciam a escassez de estudos a respeito da inclusão do estudante universitário com TEA, evidenciando um número restrito de evidências científicas nacionais projetadas aos estudantes universitários com autismo no Brasil. Este fato pode ser caracterizado pelo recente acesso deste público na universidade, bem como a sua inclusão.

O estudo de Anderson e Butt (2017) evidencia questões ligadas aos sucessos e obstáculos vivenciados por jovens adultos com TEA, dentre os aspectos mencionados na pesquisa, há questões que circundam os principais obstáculos, sendo estes: 1) de ordem socioemocional: ansiedade, socialização, depressão, execução de atividades do seu cotidiano; 2) de ordem acadêmica: dificuldade com habilidades sociais; problemas na comunicação quanto a compreensão de conceitos abstratos e ambíguos; inabilidade com o novo ambiente de ensino.

De forma geral, há uma base de pesquisas emergentes no Brasil as quais contemplam investigar a presença e a inclusão de estudantes com TEA na Educação Superior, visando compreender e atender aspectos que se relacionam às suas necessidades enquanto pessoas com direitos e necessidades individuais. Elucida-se ainda, a necessidade de haver debate público dos diferentes setores governamentais e institucionais para que as ações sejam de fato implementadas conforme as necessidades apontadas pelo público de estudantes com deficiência, contemplando a articulação para a organização e efetivação de ações inclusivas na Educação Superior. (DONATI; CAPELLINI, 2018; OLIVATI; LEITE, 2019; FISCHER, 2019; SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020).

Cumpri destacar que alguns programas como: INCLUIR, REUNI, SISU, PROUNI e FIES destacam-se enquanto políticas afirmativas de acesso à Educação Superior, seguindo a normatização do Governo Federal para a adesão pelas IES. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadã. Neste sentido, esta pesquisa tem o intuito de responder à seguinte questão: como as políticas e programas de ações afirmativas incentivam e promovem o acesso e a permanência de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior?

Assim, objetivou-se analisar como as políticas e programas de ações afirmativas incentivam e promovem o acesso e a permanência de alunos com Transtorno do Espectro

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

No que concerne à metodologia do presente estudo, este fundamenta-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Flick (2009, p. 20) “[...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas sociais”. Pautada nos princípios metodológicos da pesquisa bibliográfica a qual caracteriza-se como um importante método e de acordo com Gil (2002, p. 44), “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Optou-se por realizar uma revisão integrativa da literatura, por acreditar que esta será capaz de amparar o escopo pretendido neste estudo. Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 133), elucidam que o método de Revisão Integrativa (RI) pode ser “incorporado às pesquisas realizadas em outras áreas do saber, além das áreas da saúde e da educação”, sendo este procedimento de pesquisa escolhido quando se pretende realizar uma síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema de investigação.

A Revisão Integrativa consiste em desenvolver uma análise ampla da literatura, contribuindo para as reflexões sobre a realização de futuros trabalhos, tendo como propósito, obter um profundo entendimento de um determinado fenômeno baseando-se em estudos anteriores (MENDES; SILVEIRA, 2008).

Mendes e Silveira (2008) elucidam em seus escritos que para a construção de uma revisão integrativa é necessário seguir seis etapas distintas, as quais são apresentadas a seguir:

ETAPAS
1º etapa: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa;
2º etapa: estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão de estudos na literatura;
3º etapa: definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados;
4º etapa: avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa
5º etapa: interpretação dos resultados
6º etapa: apresentação da revisão integrativa

Quadro 1- Etapas da revisão integrativa.

Fonte: elaboração própria.

A pesquisa se constituiu a partir de artigos científicos, dissertações e teses indexados em: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD). Para sistematizar a busca, foram utilizados, nas cinco bases de dados, 10 (dez) Descritores categorizados com base no objeto de pesquisa, estes foram intercalados com o operador booleano *AND*.

Os descritores foram: “autismo”; “TEA”; “Ensino Superior”; “Universidade”; “Inclusão no ensino superior”; “Educação Superior”; “Inclusão no ensino superior”; “Transtorno do Espectro Autista”; “Programas de ações afirmativas para inclusão no ensino superior” e; “transtorno autístico”. Com o intuito de aumentar a possibilidade de mapear um maior quantitativo de artigos, teses e dissertações, criaram-se quatro combinações de descritores (C1, C2, C3 e C4), conforme listados a seguir.

COMBINAÇÕES DOS DESCRITORES

C1: TEA; ensino superior e educação superior.

C2: autismo; universidade; ensino superior; inclusão no ensino superior e educação superior.

C3: Transtorno do Espectro Autista e Programas de ações afirmativas para inclusão no ensino superior.

C4: transtorno autístico e universidade.

Após a identificação dos estudos que compuseram o *corpus* da pesquisa, estes foram analisados de forma descritiva considerando categorias específicas pertinentes ao objetivo deste estudo, entre as quais destacam-se: principais resultados do estudo; procedimentos metodológicos utilizados nos estudos; número de estudantes com TEA participantes do estudo; barreiras e facilitadores na inclusão de estudantes com TEA na Educação Superior; programas e/ou ações afirmativas que contribuíram para o processo de inclusão dos estudantes com TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O mapeamento bibliográfico foi iniciado em novembro de 2021. No processo, foram utilizadas as quatro combinações de descritores nas 5 (cinco) bases de dados, totalizando 2.905 publicações, das quais 34,52% estão indexadas na BDTD, 15,18% no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, 38,03% no Periódicos da CAPES, 7,46% na SciELO e 4,81% na BVS, conforme o Quadro 2.

Descritores	BDTD	CAPES (teses e dissertações)	Periódicos CAPES	SciELO	BVS
C1	64	125	299	93	29
C2	313	244	675	178	100
C3	313	72	7	0	0
C4	313	0	124	0	10
Total*	1.003	441	1.105	217	139

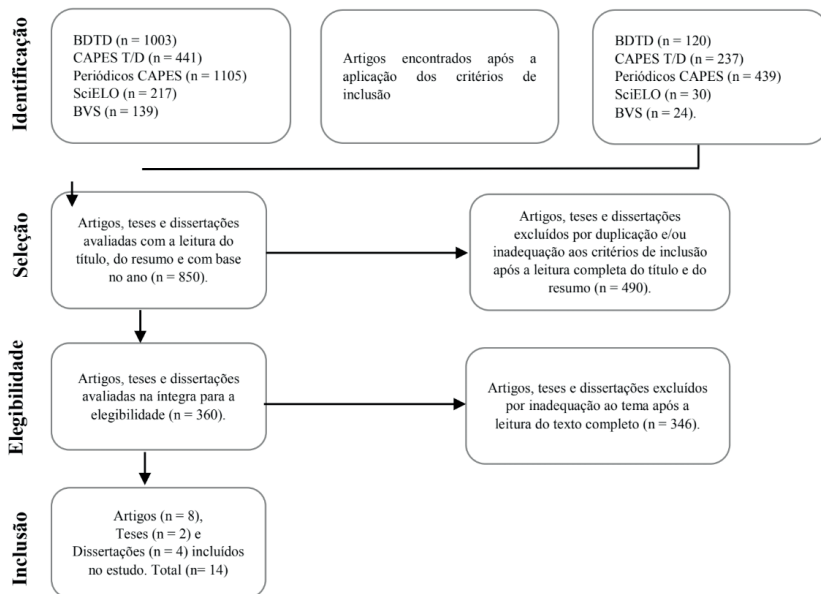
*Total de artigos encontrados com as combinações de descritores.

Quadro 2 - Resultados da busca de artigos, teses e dissertações.

Fonte: elaboração própria.

Após essa etapa de buscas, os artigos, teses e dissertações foram submetidos à triagem na própria plataforma de busca. Dessa maneira, consideram-se como critérios de inclusão artigos, teses e dissertações que abordassem a inclusão no Ensino Superior, serem direcionados a estudantes universitários com TEA; contemplar estudos em Instituições de Ensino Superior Brasileiras; estarem escrito em Língua Portuguesa, contemplar políticas e/ou programas de ações afirmativas para a inclusão universitária e, estar dentro do recorte temporal de 7 (sete) anos (2015-2021), além de atenderem ao objetivo do estudo.

No processo de identificar se os artigos respondiam aos objetivos propostos neste estudo, realizou-se a leitura do título, do resumo e, posteriormente, do texto completo. A leitura das teses e dissertações ocorreram de forma similar, no entanto, focamos em aspectos específicos dessas produções, como: Metodologia, Resultados e Considerações finais. Esta decisão se deu pelo propósito de direcionar o olhar aos aspectos que constituem o cerne das pesquisas em análise.



Fluxograma 1 - Síntese do processo de mapeamento do corpus do trabalho.

Fonte: elaboração própria com base nos Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (Prisma) (GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015).

O *corpus* final de análise dos artigos que compõem esta Revisão Integrativa, seguindo os critérios já reportados, encontra-se caracterizado no Quadro 3:

Nº	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	ANO PUBLICAÇÃO/ DOI	OBJETIVO	PERIÓDICO
1	Trajetória acadêmica de um pós-graduando com transtorno do espectro autista	Ana Gabriela Olivati ; Lúcia Pereira Leite	2017 DOI 10.4025/ psicolestud. v22i4.37665	Retratar a trajetória acadêmica e a percepção do suporte social de um estudante de pós-graduação diagnosticado com transtorno do espectro autista - TEA.	Biblioteca Virtual em Saúde (BVS)
2	Processo de inclusão do adulto com síndrome de Asperger no Ensino Superior	Angélica Costa ; Angela Helena Marin	2017 DOI 10.17058/ barbaroi.v0i49.6355	Compreender o processo de inclusão de adultos com Síndrome de Asperger (SA) em uma instituição de ensino superior (IES) a partir da perspectiva do aluno e sua família, bem como dos professores, assistente social e psicóloga da IES.	Periódicos (CAPES)
3	Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com transtorno do espectro autista	Grace Cristina Ferreira Donati ; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	2018 DOI 10.21723/ riaee.v13.nesp2. set2018.11655	Descrever os procedimentos de uma consultoria colaborativa realizada por um profissional especialista, em parceria com gestores universitários, docentes de um curso superior de Matemática, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista.	Periódicos (CAPES)

4	Experiências acadêmicas de estudantes universitários com Transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos Relatos	Ana Gabriela Olivati ; Lúcia Pereira Leite	2019 DOI 10.1590/s1413-65382519000400012	Descrever a experiência acadêmica de seis estudantes, com esse diagnóstico, regularmente matriculados em uma universidade pública no estado de São Paulo.	<i>Scientific Eletronic Library Online</i> (SciELO)
5	Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão	Marta Luciane Fischer	2019 DOI 10.1590/s1413-65382519000400001	Avaliar, por meio da análise sistemática do conteúdo, três práticas registradas conforme premissas e argumentos práticos no ensino com e sem estudantes autistas.	<i>Scientific Eletronic Library Online</i> (SciELO)
6	Estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior: analisando dados do INEP	Solange Cristina da Silva ; Daniela Ribeiro Schneider ; Erikson Kaszubowski ; Adriano Henrique Nuernberg	2020 DOI 10.1590/2175-35392020217618	Mapear o perfil socioacadêmico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no Ensino Superior em 2016	<i>Scientific Eletronic Library Online</i> (SciELO)
7	Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas	Patrícia Tusset da Silveira ; Lais Oliva Donida ; Ana Paula Santana	2020 DOI 10.1590/S1414-40772020000300008	Analisar as condições de acesso e permanência de pessoas com TEA na Universidade, a partir das queixas linguísticas apresentadas por estes estudantes.	<i>Scientific Eletronic Library Online</i> (SciELO)
8	Desafio da inclusão: a invisibilidade das pessoas com transtorno do espectro autista no ensino superior	Claudia Paola Carrasco Aguilar ; Patrícia Forte Rauli	2020 DOI 10.5902/1984686X44082	Identificar, do ponto de vista do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) o processo de adaptação à universidade, as dificuldades enfrentadas, as estratégias utilizadas e os recursos oferecidos pelas universidades.	Periódicos (CAPES)

Quadro 3 - Síntese do *corpus* final dos artigos selecionados para análise.

(continua)

Fonte: elaboração própria.

O *corpus* final de análise de Dissertações e Teses que compõem esta Revisão Integrativa, seguindo os critérios já reportados, encontra-se caracterizado no Quadro 4:

Nº	TÍTULO	AUTORES	ANO PUBLICAÇÃO/ TIPO DE ESTUDO	OBJETIVO	BANCO DE DADOS
9	A trajetória de inclusão de um estudante com autismo, da educação básica à educação superior: desafios e possibilidades	Dulcimar Lopes Carvalho	2017 Dissertação	Abordar a trajetória de inclusão de pessoas com autismo no ensino regular, especialmente de um estudante com autismo, da educação básica até o acesso à educação superior, com seus desafios e possibilidades.	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
10	Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro do autismo em uma universidade pública	Ana Gabriela Olivati	2017 Dissertação	Descrever a forma com que estudantes com Transtornos do Espectro Autista percebem sua trajetória acadêmica, no contexto universitário.	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
12	Inclusão de discentes com transtorno do espectro autista na universidade federal do maranhão – campus dom delgado	Letícia Helena do Vale Façaanha	2020 Dissertação	Conhecer e descrever, por meio da percepção dos participantes, como ocorre a inclusão de discentes com TEA, na Universidade Federal do Maranhão/Campus Dom Delgado, ressaltando desafios e sugestões que possam ser significativas para o desenvolvimento de pessoas com esse transtorno.	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
13	Acessibilidade para estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior	Solange Cristina da Silva	2020 Tese	Analisar as condições de acessibilidade do estudante com TEA no Ensino Superior Brasileiro a partir de uma análise sociodemográfica e da percepção de estudantes com TEA, professores e gestores (núcleo de acessibilidade ou setor similar).	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES
14	O estudante com transtorno do espectro autista nas universidades brasileiras	Vanessa Caroline da Silva	2020 Tese	Analisar a trajetória de acesso e permanência dos estudantes com TEA matriculados em universidades federais nos cursos de graduação.	Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES

Quadro 4 - Síntese do *corpus* final de Dissertações e Teses selecionadas para análise.

(continua)

Fonte: elaboração própria

Em virtude da busca sistemática por publicações de artigos, dissertações e teses que englobasse a respeito da inclusão de estudantes com TEA, ao nível superior de ensino, contemplando programas e ações afirmativas que se constituíssem como facilitadores no processo, foi possível identificar 8 (oito) artigos, 4 (quatro) dissertações e 2 (duas) teses que atendiam aos critérios de elegibilidades do estudo. Em virtude da quantidade de

trabalhos localizados, constata-se que há uma escassez de estudos a respeito do processo de inclusão desses acadêmicos no Brasil, mesmo em face de programas, leis e ações afirmativas que culminem no crescente acesso e permanência de estudantes com TEA na Educação Superior. Os artigos resgatados apresentam-se com desenvolvimento de pesquisas recentes. No âmbito dos artigos há 2 (dois) estudos do ano de 2017, 1 (um) de 2018, 2 (dois) estudos de 2019 e 3 (três) estudos de 2020. Quanto às dissertações e teses 2 (duas) produções acadêmicas são do ano de 2017 e 4 (quatro) do ano de 2020.

Ao que permeia o quantitativo de participantes dos referidos estudos, 7 (sete) pesquisas das 8 (oito) selecionadas, especificaram o número de participantes que fizeram parte do estudo. Totalizando o quantitativo dos participantes descritos nos estudos, estes envolveram: 5 cuidadores de estudantes com TEA, 1277 universitários com TEA, 142 universitários neurotípicos, 19 profissionais especialistas, 25 docentes universitários, e 1 grupo de docentes e gestores não quantificados, assim como o número não identificado de fonoaudiólogos que acompanharam estudantes com TEA. A pesquisa de Donatti e Capellini (2018) definiu em seu escrito que os participantes da pesquisa eram um grupo de 1 aluno com TEA, seus pais, gestores e professores, sem quantificá-los.

Um estudo que se mostrou expressivo quanto ao número de estudantes universitários com TEA, destaca-se o estudo de Silva et al (2020) com 1217 discentes, a pesquisa foi desenvolvida a partir da análise de dados e microdados obtidos pelo Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2016; 14 estudantes tiveram sua experiência acadêmica descrita na Tese de Silva V. (2020); 10 estudantes são contemplados no estudo de Silva S. (2020); 7 discentes universitários fizeram parte da pesquisa de Aguilar e Rauli (2020); 6 estudantes participaram da dissertação de Olivati (2017), assim como do estudo de Olivati e Leite (2019); 5 discentes fizeram parte da pesquisa de mestrado de Bandeira (2020); Façanha (2020) contou com a participação de 3 estudantes; 2 discentes foram contemplados nos estudos de Fischer (2019), assim como na pesquisa de Costa e Marin (2017); na pesquisa de Silveira, Donida e Santana (2020), 2 estudantes tiveram avaliações fonoaudiológicas; 1 estudante de pós-graduação participou da pesquisa de Olivati e Leite (2017) e 1 estudante é alvo de um trabalho de consultoria colaborativa (DONATTI; CAPELLINI, 2018).

Quanto às localidades em que foram efetuados os estudos, os artigos concentram-se nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, as dissertações foram realizadas no Sul e no Nordeste do país, as Teses desdobraram suas pesquisas em regiões diferentes do país, como no Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil.

No que se refere aos procedimentos metodológicos dos artigos selecionados, 7 se caracterizaram como qualitativos e 1 como quantitativo. A respeito dos estudos qualitativos Olivati e Leite (2017) realizaram em seu estudo entrevista pessoal e aplicação da Escala de Percepção do Suporte Social – EPSS adaptada ao contexto universitário; Costa e Marin (2017) realizaram um estudo de caráter exploratório e transversal, com delineamento de

estudos de casos múltiplos com o intuito de compreender o processo de inclusão de adultos com TEA em instituições de ensino superior (IES); Donati e Capellini (2018) realizaram um relato de caso envolvendo a consultoria colaborativa com gestores universitários e docentes de um curso superior de Matemática; Fischer (2019) realizou uma análise sistemática de três práticas pedagógicas registradas em diário reflexivo de um docente universitário sem formação em Educação Especial; os trabalhos de Olivati e Leite (2019) e de Silveira, Donida e Santana (2020) empregaram entrevistas com o propósito de identificar tópicos relacionados ao ingresso na graduação, permanência, acessibilidade, relacionamentos e sugestões de melhorias no contexto universitário dos discentes com TEA. Frente à pesquisa de caráter quantitativo, Silva et al (2020) realizaram uma pesquisa exploratório-descritivo, resgatando dados a respeito do processo de inclusão dos estudantes universitários com TEA no *site* do INEP, referentes ao ano de 2016.

Quanto aos procedimentos metodológicos das dissertações selecionadas, 3 se caracterizaram como qualitativos e 1 como pesquisa Quali-Quant. Carvalho (2017) adotou o Estudo de Caso tendo como base teórica os estudos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, a pesquisadora utilizou entrevista semiestruturada como método de coleta de informações acerca do processo de inclusão de um estudante com autismo na educação superior; Bandeira (2020) também utilizou em seu estudo a teoria histórico-cultural de Vygotsky, realizando entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa; Façanha (2020) realizou uma pesquisa do tipo exploratória descritiva, seus métodos de pesquisa direcionaram-na à uma pesquisa bibliográfica e para a coleta de informações adotou entrevista semidirigida, com roteiros semiestruturados para compreender como vinha ocorrendo a inclusão de discentes com TEA na Universidade Federal do Maranhão; Quando a pesquisa Quali-Quant, Olivati (2017) realizou em sua pesquisa uma coleta de dados com a Escala de Percepção do Suporte Social – EPSS e Escala de Avaliação de Traços Autístico – ATA as quais foram analisadas quantitativamente, ao aplicar o roteiro norteador de entrevista com os participantes, esta foi analisada de forma qualitativa, ambos instrumentos de pesquisa visam analisar como os estudantes com TEA percebem sua trajetória acadêmica, no contexto universitário.

A metodologia utilizada nas 2 Teses que também compõem o *corpus* diferencia-se em aspectos específicos de abordagem de pesquisa. Silva S. (2020) adotou a abordagem multimétodos, de natureza exploratória descritiva e de corte transversal. Sua pesquisa adotou a análise documental de dados do INEP, assim como uma análise qualitativa sobre informações coletadas por meio de questionários de entrevistas, nesse sentido, a pesquisa divide-se em dois estudos; Silva V. (2020) adotou um estudo de natureza qualitativa, com técnicas de análise de conteúdo. A pesquisa também se desdobrou em dois estudos, o primeiro partiu da análise de dados do INEP do ano de 2017 e o segundo estudo investigou a inclusão de estudantes com TEA em universidades Federais.

Artigo	Resultados	Considerações gerais
1	Análises e reflexões acerca do processo de inclusão na Educação Superior dos participantes, realizando apontamentos pertinentes quanto a questões didáticas (ensino-aprendizagem, avaliação etc.) além de questões sociais e econômicas que trouxeram prejuízos aos estudantes.	Foi possível identificar como um estudante com TEA percebeu a oferta de suporte social durante o percurso da graduação e da pós-graduação na universidade pública. Os resultados objetivos indicam que necessidades específicas apresentadas por esse público de estudantes talvez passem despercebidas por gestores e/ou professores do ensino superior, fato que pode levar a desistência do curso
2	Com a investigação pautada em estudos de casos reais, possibilitando o cruzamento desses casos e assim compreender a trajetória educacional dos participantes. O estudo revela a necessidade de qualificação formativa dos professores referente à inclusão de estudantes com TEA desde a Educação Básica ao Ensino Superior.	Constatou-se que a relação instituição de ensino-família existe, embora ainda seja preciso incentivá-la, o que, em geral, ocorre por parte da IES que oferece acompanhamento de uma assistente social e de uma psicóloga na busca pela inclusão plena do aluno com SA no meio acadêmico. Porém, para que o trabalho em conjunto aconteça, a divulgação do serviço deve ser feita de forma mais efetiva, tanto para os alunos como para as famílias e os professores da instituição.
3	A consultoria possibilitou focar em aspectos relacionados aos processos de avaliação, incluindo adequação linguística das questões, aceite de respostas orais, com apoio de solução no papel ou na lousa. Todo o processo mostrou-se determinante no uso de estratégias acessíveis para avaliar a aprendizagem do estudante com TEA.	No cenário em que tem sido notório o crescente aumento de números de estudante com necessidades educacionais nas universidades, é premente recomendar que as universidades brasileiras criem mecanismos a partir de apoio técnico, direcionado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como aos docentes envolvidos no processo de formação continuada, no exercício de transformar práticas pedagógicas em seu exercício docente.
4	Esclarece que a inserção desse grupo de pessoas na universidade perpassa por várias mudanças, desde as práticas educativas, vivências com outros grupos (estudantes e professores), podendo enfrentar com base no contexto desafios de cunho social, emocional, de vida independente, de autodefesa e principalmente a comunicação.	Foram identificadas pobres experiências interacionais durante o Ensino Básico, assim como em suas trajetórias acadêmicas na Educação Superior. A trajetória desses estudantes foi marcada por dificuldades com interação social, fatores socioemocionais e desafios acadêmicos. Os suportes oferecidos pelas instituições foram deficitários, tanto na identificação das necessidades educacionais quanto na proposição de estratégias facilitadoras que contribuíssem com o sucesso dos discentes na universidade.
5	A formação de professores universitários é pensada a partir do diário reflexivo, elucidando práticas reflexivas por parte dos docentes na promoção de uma prática educativa mais inclusiva e focada nos estudantes e suas necessidades. Focando em aspectos da comunicação no relacionamento entre professor e aluno, com o propósito de se estabelecer uma relação de confiança e aprendizado.	A reflexão a partir da prática pedagógica conduziu à compreensão de como a educação se constitui como um processo, e que o olhar aos ritmos próprios coaduna em um princípio de inclusão mais consolidados dos relacionamentos estabelecidos em sala de aula. Elucida-se a importância de tornar a educação superior mais dialógica e flexível, em favor do desenvolvimento profissional e pessoal de todos os estudantes.

6	Constata uma disparidade quanto ao número de matrículas de alunos com TEA referente ao ano de 2016, somando-se apenas 614 matrículas (independente da condição desta, sendo ativa ou não). Os autores elucidam que mesmo em face de várias leis e políticas que favoreçam o ingresso de alunos com deficiência no Ensino Superior, a quantidade desse público na academia ainda é exígua, correspondendo apenas a 0,43% do total de estudantes nos dados de 2016, sendo 0,005% autodeclarados com TEA.	Como aspectos que emergiram no estudo, identificou-se um duplo desafio no que consiste o acesso e a permanência de estudantes diagnosticados com TEA nas IES, sendo o primeiro voltado à marcadores sociais (econômicos, de raça, gênero), bem como a promulgação efetivação de políticas públicas e ações afirmativas.
7	O estudo contempla discussões acerca da dimensão linguística do TEA, suas dificuldades de escrita e compreensão textual no nível superior, elucidando que estas acarretam barreiras atitudinais quanto ao grupo que o cerca, informacionais e pedagógicas. Aponta propostas quanto a presença de um fonoaudiólogo educacional no Núcleo de acessibilidade.	O papel do Núcleo de Acessibilidade se mostra de fundamental importância para a permanência de estudantes diagnosticados com TEA. A atuação da Fonoaudiologia Educacional é de grande importância no processo de inclusão desses universitários. Foi possível concluir a necessidade de ações interdisciplinares que venham a promover debates na Educação Superior acerca do tema de inclusão que abranja toda a comunidade acadêmica.
8	Os resultados apontaram que, na adaptação à universidade os estudantes enfrentam dificuldades relacionadas ao estigma, ao desconhecimento do TEA por parte da comunidade acadêmica, além de dificuldades causadas pelas características próprias do TEA, como a sobrecarga sensorial e emocional. Os participantes relatam que suas maiores dificuldades são para obter adaptações didático-pedagógicas, mesmo em face da existência de núcleos com essa finalidade.	Medidas universais, disponíveis a todo o corpo acadêmico, com foco em promover a equidade, defender e valorizar a diversidade e educar a comunidade do campus fornecendo informações sobre o TEA são necessárias não apenas para a inclusão da pessoa com autismo, mas também para a construção de uma sociedade mais justa para todos. A necessidade de que as instituições de Ensino Superior invistam em capacitação docente e técnico-administrativo é essencial.
Dissertações	Resultados	Considerações gerais
9	Sob a percepção das interações professor/aluno e colegas de turma, destaca-se a importância das relações sociais, além de uma prática didática pensada para as singularidades que há em sala de aula, o que chama atenção a formação de professores(as) da Educação Superior para o trabalho com pessoas com deficiência sendo importante pensar acerca de políticas de formação continuada de professores universitários.	Constatou-se que a falta de conhecimento a respeito do autismo ainda é algo muito preocupante, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. As políticas públicas e ações afirmativas precisam ser revistas e pensadas a partir de quem faz a educação acontecer. A perspectiva de fomentar formação continuada para docentes da Educação Superior é essencial para estudantes diagnosticados com TEA.
10	Destacam a acessibilidade na Universidade elencando a barreira da informação como um dos principais aspectos complicadores, a falta de profissionais capacitados para as demandas específicas quanto à estudantes com deficiência. Indica a garantia de formação continuada, principalmente para docentes de instituições de ensino superior, contemplando os núcleos de apoio e que estes devem possuir uma equipe multiprofissional. Quanto à permanência dos estudantes com TEA diante das avaliações nas disciplinas de forma nivelada, destaca-se o despreparo dos professores ao não saberem lidar pedagogicamente com os alunos com TEA.	A permanência de estudantes com TEA na Universidade não se deu pelos suportes oferecidos pela IES, mas sim pelo predomínio esforço dos estudantes. O que caracteriza os obstáculos vivenciados pelos discentes diz respeito à comunicação com os docentes, e como é essencial a existência atuante de Núcleos de Apoio Especializado nas IES, com equipes multiprofissionais como psicólogos e fonoaudiólogos, no caso específico para estudantes com TEA.

11	No que consiste a escolha do curso, planejamento de carreira e futura inserção no mercado de trabalho, destaca-se que existem poucos programas e estudos sobre orientação profissional no Ensino Superior brasileiro, apontando a necessidade de haver essa orientação profissional para jovens em transição para a fase adulta os quais estão no TEA. Em virtude dos principais desafios, quatro dos cinco estudantes declararam doenças emocionais como ansiedade e quadros depressivos. Ao referir-se a programas, suporte e sugestões, é citado os Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais, aqui é contemplado o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidade Especiais – PPNE da UnB.	No contexto de vivências universitárias, foram narradas situações de solidão, de insatisfação com o curso, com docentes, com as amizades ou com a falta delas e com desconhecimento dos programas de apoio oriundos da universidade. Conclui-se que a falta de informação a respeito do universo TEA é deficitária em toda a comunidade acadêmica. A formação universitária para trabalhar com estudantes com autismo ainda se encontra em fase embrionária, e que estas partes muitas vezes carecem de um processo de sensibilidade, empatia e disponibilidade do professor em lidar com o discente.
12	Elucida-se os principais serviços oferecidos pela Diretoria de Acessibilidade - DACES, como atendimento e acompanhamento do serviço social e psicológico, trabalho de monitoria e processo de adequação curricular em parceria com o curso, o aluno e Pró-Reitoria de Ensino (Proen) e a DACES. Quanto aos discentes e docentes foi-se indagado a respeito do conhecimento legislativo da Lei Berenice Piana, o que levou a concluir a respeito da necessidade de sensibilização e disponibilização de informações para o corpo discente e docente. Verificou-se que os professores se relacionam com esses alunos de forma direta, sem ajuda de intermediários, da mesma forma que tratam os demais alunos	Vislumbra-se a importância da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que se constitui um marco no processo de inclusão de estudantes com autismo. Ressaltando que o primeiro registro de ingresso de discente com TEA na UFMA ocorreu somente após a publicação da referida Lei. Registra-se, também, carência de maiores conhecimentos, em relação ao TEA, por parte dos docentes dos estudantes com TEA, assim como sobre quais as singularidades do autismo e das necessidades educacionais específicas desse alunado, no tocante às adequações curriculares e/ou práticas pedagógicas inclusivas
Teses	Resultados	Considerações gerais
13	A pesquisa foi dividida em dois estudos. Estudo 1: foi realizado o mapeamento do perfil demográfico e socioeducacional dos estudantes com TEA do ensino superior brasileiro. Estudo 2: realizou análises quanto às condições de acessibilidade de estudantes com TEA no ensino superior a partir da percepção de estudantes com TEA, professores e gestores. Os resultados do estudo contemplaram: a) Acessibilidade para o estudante com Transtorno do Espectro Autista: com a palavra os Gestores Universitários; b) Ações do Núcleo junto aos Profissionais; c) Ações do Núcleo junto aos Estudantes com TEA; d) Ações do Núcleo junto à Comunidade; e) Acessibilidade para o estudante com Autismo: a perspectiva do Professor.	Constatou-se que há um crescente aumento de estudantes com TEA no Ensino Superior de 2011 a 2013, podendo ser atribuído à expansão de cursos de graduação e políticas públicas voltadas ao Ensino Superior. Dentre as políticas de ações afirmativas, a constituição dos Núcleos de Acessibilidade demonstra ser essencial para a eliminação de barreiras à acessibilidade desses estudantes. Ressalta-se a importância de as IES investirem recursos humanos e pedagógicos, bem como na formação docente. Da mesma forma, o docente universitário deve estar aberto a novos conhecimentos e se propor a uma docência inovadora e colaborativa.
14	A pesquisa foi dividida em dois estudos. Estudo 1: mapeamento dos estudantes com TEA nas universidades federais a partir dos microdados do censo da educação superior. Estudo 2: contemplou a inclusão de estudantes com TEA nas universidades federais a partir de suas trajetórias, acesso e permanência. Os resultados contemplam: a) Práticas institucionais para acesso e permanência de estudantes com TEA; b) Barreiras e facilitadores para o acesso e permanência dos discentes com autismo.	A relação das políticas educacionais para a Educação Especial e as políticas institucionais favorecerem o processo da inclusão (acesso e permanência) dos estudantes com TEA na educação superior, constatamos que ela ocorre mediante a articulação da instituição, no caso, dos núcleos de acessibilidade que são responsáveis diretamente pela implementação das políticas públicas, das políticas institucionais, orquestrando ações para o acesso e permanência de estudante com necessidade educacionais especiais.

Quadro 5- Resultados dos artigos selecionados.

(continua)

Fonte: elaboração própria

As produções científicas incluídas nesta análise foram realizadas por pesquisadores (as) da área da Saúde e da Educação, suas formações acadêmicas concentram-se em: Psicologia (7), Fonoaudiologia (4), Pedagogia (3), Biologia/Artes Plásticas (1), Medicina (1), Serviço Social (1), Secretariado Executivo (1) e Direito (1). Os referidos pesquisadores integram, como docentes e discentes, Programas de Pós-Graduação em áreas como Educação, Educação Especial, Psicologia e Estudos da Linguagem.

No que tange os participantes universitários diagnosticados com TEA das pesquisas em menção, a média de idade é de 25 anos, corroborando com a análise de Silva e colaboradores (2020), as quais observaram uma maior incidência de matrículas ativas dos estudantes com TEA na Educação Superior na faixa etária entre 20 e 27 anos.

Silva e colaboradores (2020) testificam que o acesso do público de estudantes com autismo à Educação Superior é mais tardio, tendo em vista as barreiras e dificuldades que são enfrentadas por estes em seu processo de inserção desde a Educação Básica, o que vem a refletir diretamente no adiamento do ingresso na ES.

Quanto às políticas públicas e programas de ações afirmativas inclusivas na Educação Superior, vislumbra-se os programas governamentais que exercem papéis facilitadores no processo de ingresso de estudantes público-alvo da Educação Especial na ES, sendo estes no ensino público ou no ensino privado (BRASIL, 2001, 2005).

Com o foco na Educação Superior, algumas iniciativas governamentais na concessão de bolsas, órgãos de fomento como o FIES e PROUNI, além de exames e portais que integrem e estimulem esse acesso à ES, como REUNI, SISU e ENEM em âmbito nacional. O programa INCLUIR propõe ações para garantir o pleno acesso de pessoas com deficiência em instituições federais de Educação Superior, por meio da consolidação de núcleos de acessibilidade nas unidades federais de ES, as quais correspondem pela organização de ações institucionais de garantir a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica. Estes são alguns exemplos de incentivos ao acesso a ES, entretanto, as políticas de inclusão necessitam ser avaliadas, melhoradas e ampliadas para tornarem-se mais efetivas (SILVA *et. al*, 2020; OLIVATI; LEITE, 2019).

Elucida-se que mesmo em face de várias leis, políticas públicas e programas voltados ao ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior, o quantitativo deste público nas IES ainda é exígua, correspondendo apenas a 0,43% do total de estudantes nos dados de 2016, sendo 0,005% autodeclarados com TEA (SILVA *et. al*, 2020).

O trabalho de Olivati e Leite (2017), desenvolvido em IES estaduais, exemplifica por meio da narrativa de um estudante pós-graduado com TEA a vivência desse discente na graduação e na pós-graduação, quanto à aspectos que circundam o ingresso, o Núcleo de Apoio/acessibilidade, permanência na Universidade, fatores socioemocionais, facilidades enfrentadas e dificuldades enfrentadas no processo. Foi possível identificar a partir dos resultados desse estudo a inexistência de programas de suporte, acessibilidade e permanência dos universitários com TEA, tal qual os núcleos de apoio, e quando estes

passaram a existir, o complicador se deu pela falta de divulgação adequada dos serviços oferecidos.

O que não ocorreu no trabalho de Silveira, Donida e Santana (2020), pois na ES em que a pesquisa foi desenvolvida, o assessoramento aos estudantes com TEA ocorre desde o momento da realização do vestibular, em que eles devem se identificar ao preencher o formulário de inscrição. O Núcleo de acessibilidade é uma das estratégias de ações afirmativas mais importantes para fomentar o acesso e a permanência na universidade, pois estes acompanham os estudantes público-alvo da Educação Especial por meio de profissionais que avaliam as necessidades, realizam orientações aos cursos e docentes, assim como orientam e encaminham os estudantes para outros serviços de atendimento especializado quando necessário.

As pesquisas que compõe o *corpus* deste trabalho reforçam a primazia de haver políticas públicas institucionais que apoiem a inclusão desde o acesso, ingresso e permanência, a fim de garantir, de fato, perspectivas de acessibilidade pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas, de informações e serviços à estudantes com deficiência, aqui em específico, estudantes com TEA nas universidades. Ao passo que se inicia o processo de incluir estudantes com deficiência nas IES, há a necessidade de contemplar uma rede de suporte para a permanência e desenvolvimento acadêmico e social exitosos, tendo em mente que deve haver adequações para o atendimento em todos os âmbitos e serviços na Educação Superior (LARA; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

A pesquisa de Olivati e Leite (2019), a qual realizou seu estudo com seis estudantes universitários diagnosticados com TEA de uma universidade pública, traz relatos pertinentes quanto às categorias que englobam em específico: 1- Adaptações realizadas durante o processo seletivo; 2- Condições de acessibilidade na Graduação; 3- Adaptações no processo de ensino e aprendizagem; 4- Fatores relacionados à permanência e à conclusão do curso.

Quanto ao suporte oferecido pela instituição, os estudantes da referida pesquisa declaram que da universidade, não partiu nenhum tipo de assessoramento, e quando houve, foi de uma equipe externa à instituição universitária, mas que o apoio se esgotou apenas no plano teórico. Em IES privadas, não se identificou núcleos de acessibilidade e inclusão acadêmica, no entanto, a pesquisa de Fischer (2019) contemplou a iniciativa de um docente da ES do curso de Ciências Biológicas e Psicologia, o qual não possuía formação em Educação Especial, mas foi em busca de estratégias inclusivas para tornar sua prática pedagógica mais reflexiva e pautada na inclusão e no atendimento às singularidades dos estudantes com TEA.

A dissertação de Carvalho (2017), apresenta o Projeto de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PROINES), sendo um projeto de ação afirmativa no processo de inclusão de estudantes com deficiência. A partir da proposta do PROINES, torna-se possível identificar as principais dificuldades encontradas pelos docentes no processo de

ensino junto aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A partir deste projeto há a assessoria aos docentes quanto ao relacionamento e às abordagens a serem desenvolvidas estudantes com deficiência. O processo de acompanhamento do estudante, nesse caso com TEA, é contínuo durante todo o seu percurso formativo na instituição.

A IES investigada por Bandeira (2020) contempla o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) sendo uma política institucional que atende às pessoas com necessidades educacionais específicas, assegurando sua inclusão por meio do assessoramento direto com os discentes por meio de tutorias e docentes da instituição. Para além deste programa, a instituição dispõe de um Laboratório de Tecnologia Assistiva para o amplo uso dos estudantes com deficiência.

Façonha (2020) trouxe como um dos resultados de sua pesquisa a narrativa dos profissionais da Diretoria de Acessibilidade (DACES) da universidade investigada, contemplando aspectos pertinentes quanto ao ingresso de discentes com TEA, suas necessidades educacionais específicas, bem como qual atendimento educacional especializado é disponibilizado pelo DACES aos discentes com TEA, neste sentido a Diretoria oferece atendimento psicológico, por monitoria, adequação curricular. A pesquisadora ressalta, a partir da fala dos entrevistados, que esses serviços são pouco solicitados, tanto pelos discentes com TEA, quanto por seus docentes. Nesse sentido, é de suma importância que o DACES adote uma postura mais proativa, monitorando de perto a permanência dos discentes, com o propósito de se aproximar destes e identificar suas necessidades educacionais específicas.

Olivati (2017) em seus principais resultados, apresenta proposições acerca da Acessibilidade na Universidade, elencando a partir da fala dos entrevistados que os núcleos de acessibilidade e apoio deveriam contemplar uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, dentre outros profissionais. Segundo a entrevista dos estudantes com TEA, a falta de profissionais capacitados para a identificação de suas demandas específicas mostra-se um complicador no processo de inclusão na ES.

A tese de Silva S. (2020) foi marcada por sua amplitude ao contemplar em sua pesquisa 10 instituições de Educação Superior sendo estas públicas e privadas. Fizeram parte da pesquisa: 10 gestores de núcleos de acessibilidade; 10 professores com experiência de docência com estudantes com autismo e 10 estudantes com TEA. Dentre as IES pesquisadas, nove delas oferecem tutores/estagiários/bolsistas de apoio ao estudante, orientação aos professores para adequação nas atividades pedagógicas e modificação curricular para atender as necessidades educacionais dos estudantes com TEA. Diante das análises feitas pela pesquisadora, os resultados mostraram que os facilitadores atrelados às ações dos Núcleos são prioritariamente metodológicos, seguidos dos Atitudinais, Comunicacionais, Instrumentais e de Recursos Humanos. As barreiras de recursos humanos foram evidenciadas no tocante à falta de equipe interdisciplinar e à

pequena quantidade de profissionais no núcleo de acessibilidade.

Com a premissa de debruçar em sua análise acerca das políticas e práticas institucionais de acesso e permanência destinadas aos estudantes com TEA, Silva V. (2020) elucida que o núcleo de acessibilidade se constitui um recurso imprescindível para que os estudantes com deficiência exerçam o seu direito e tenham condições de ingressar, permanecer e concluir o curso de graduação de forma exitosa. Compreendendo a grande importância dos núcleos de acessibilidade, a pesquisadora, no entanto, deixa claro que estes não podem ser vistos como únicos articuladores para o desenvolvimento de instituições mais inclusivas. Em suas considerações, Silva V. (2020) contempla que a relação entre as políticas educacionais para a Educação Especial e as políticas institucionais favorecem o processo de inclusão (acesso e permanência) dos estudantes com TEA na Educação Superior, a partir disto, é possível constatar que ela ocorre mediante a articulação da instituição, neste caso, representada pelos núcleos de acessibilidade que são responsáveis diretamente pela implementação das políticas públicas, das políticas institucionais, orquestrando ações para o acesso e permanência.

No que permeia às adaptações didático-pedagógicas e o conhecimento do professor como recurso de adaptação, a pesquisa de Aguilar e Rauli (2020) a qual foi realizada com sete estudantes com TEA na ES, elucida falas que refletem uma necessidade de formação continuada específica para os docentes, para que estes compreendam as singularidades dos estudantes, principalmente de estudantes com TEA. Nesse sentido, considera-se que a formação e a atuação dos professores têm relação direta com o processo de inclusão acadêmica dos discentes com autismo.

A pesquisa de Donatti e Capellini (2018) faz menção a partir da narrativa dos docentes a respeito da necessidade de estratégias institucionais que sejam inclusivas. Ao final do processo desenvolvido na pesquisa, caracterizado por Consultoria Colaborativa, os referidos docentes avaliaram o quão fundamental foi o uso de estratégias para acompanhar e avaliar a aprendizagem do estudante com TEA, haja vista que a inexistência desse acompanhamento pode levar frustrações e insucesso, levando os estudantes ao abandono de sua trajetória acadêmica.

Ao que se refere às ações pautadas na formação de professores e sua função primordial para a promoção de acessibilidade pedagógica de estudantes com TEA, todos os estudos vislumbraram a necessidade de formação continuada para professores da Educação Superior, tendo em mente uma formação que (des)estruture noções de normalidade, valorizando uma pluralidade de perspectivas e modos de ser e colocar as pessoas com deficiência, as quais são agentes fundamentais em contraposição à formação tradicional que por vezes reforça a normalização da deficiência. A perspectiva formativa de docentes universitários é essencial quando se pensa em práticas de ações afirmativas para o processo de inclusão na ES.

A pesquisa de Carvalho (2017) contempla, em específico, a formação de professores

da Educação Superior com vistas à inclusão de estudantes com autismo, nos relatos dos docentes entrevistados torna-se explícito a consciência dos docentes quanto à sua formação docente, no entanto, demonstram em suas narrativas os complicadores quanto às condições de trabalho, falta de suporte institucional, além do fato de que o contexto de sala de aula é um espaço de diversidade e que de fato somente a formação docente não atende a todo esse universo, para além disso, há legislações que muitas vezes não consideram a diversidade, sendo pensada para um aluno “padrão”, inserindo-se em padrões de normalidade.

Os resultados obtidos pelas pesquisas desenvolvidas nos artigos (OLIVATI; LEITE, 2017; COSTA; MARIN, 2017; DONATI; CAPELLINI, 2018; OLIVATI; LEITE, 2019; FISCHER, 2019; SILVA et al 2020; SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020; AGUILAR; RAULI, 2020), fizeram emergir as barreiras presentes no processo de inclusão acadêmica e por conseguinte, sua formação na universidade enquanto estudante com TEA.

Barreiras	
a) fatores acadêmicos	Inexistência de núcleos de apoio ou falta de divulgação adequada dos serviços oferecidos; dificuldades na adaptação didática da Educação Superior (avaliação, dinâmica de aulas, relação professor-aluno) (OLIVATI; LEITE, 2017), prejuízos na linguagem, na comunicação, na leitura e escrita (COSTA; MARIN, 2017; SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020), rigidez e inflexibilidade cognitiva, dificuldade em manter o foco na tarefa e em raciocínio abstrato (DONATI; CAPELLINI, 2018), falta de profissionais capacitados, não ter adaptações curriculares e didáticas (OLIVATI; LEITE, 2019), aulas expositivas e excesso de informações (FISCHER, 2019), barreiras atitudinais (SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020; OLIVATI; LEITE, 2017; COSTA; MARIN, 2017; DONATI; CAPELLINI, 2018), invalidação por parte do professores acerca do diagnóstico de TEA do estudante, estigma (AGUILAR; RAULI, 2020).
b) fatores ambientais	Dificuldade em orientação espacial (DONATI; CAPELLINI, 2018), campus não é acessível (OLIVATI; LEITE, 2019).
c) fatores sociais	Dificuldade em iniciar e manter uma conversação, baixo índice de suporte social, dificuldade na interação social, déficit significativo em habilidades sociais (OLIVATI; LEITE, 2017; DONATI; CAPELLINI, 2018; OLIVATI; LEITE, 2019), dificuldade de falar em público, resistência em sair da rotina e resistência às mudanças. Quando a participação da família excede, tornando-se em cobranças, isto pode atrapalhar o estudante ao invés de ajudar (COSTA; MARIN, 2017; SILVA S., 2020), dificuldade de planejamento e resolução de problemas (DONATI; CAPELLINI, 2018; AGUILAR; RAULI, 2020), não ter empatia (OLIVATI; LEITE, 2019), interseccionalidade de gênero, classe, etnia, econômica e como pessoa com deficiência (SILVA et al 2020).
d) bem-estar	Angústia gerada devido à dificuldade em permanecer na universidade, pensamentos de suicídio, ansiedade, depressão (OLIVATI; LEITE, 2017; OLIVATI; LEITE, 2019), não se sentir à vontade em falar a respeito de seu diagnóstico, baixa resistência à frustração (COSTA; MARIN, 2017; OLIVATI; LEITE, 2019), manter-se afastado e reservado, caracterizando uma pessoa “fechada” (DONATI; CAPELLINI, 2018), Bullying, diagnóstico tardio (OLIVATI; LEITE, 2019), incapacidade de processar informações sensoriais (FISCHER, 2019), acompanhamento com psicólogo e fonoaudiólogo (DONATI; CAPELLINI, 2018; SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020), sentimento de ser “anormal” e “incapaz” (SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020).

e) comunicação e compreensão	Falta de sensibilização e conhecimento quanto ao TEA; falta de formação didática frente ao estudante com TEA, dificuldade na comunicação (OLIVATI; LEITE, 2017), não olhar nos olhos quando se comunica (COSTA; MARIN, 2017), barreira informacional na instituição de Educação Superior (OLIVATI; LEITE, 2019), capacitismo (FISCHER, 2019; SILVA et al 2020), insegurança e bloqueio comunicativo (SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020).
-------------------------------------	--

Quadro 6- Síntese das barreiras encontradas nos *corpus* da pesquisa.

(continua)

Fonte: elaboração própria

Diante das barreiras mencionadas acima, foram pensadas e sugeridas pelas pesquisas mencionadas proposições para superar os obstáculos identificados e delinear ações e estratégias facilitadoras com base nas necessidades dos estudantes com TEA, tais como:

Ações e estratégias	
a) fatores acadêmicos	Modificações curriculares e didático-pedagógicas, equipe multifuncional no Núcleo de acessibilidade, tempo prolongado de exames, explicação individual, avaliação diversificada, acessibilidade de informações, capacitação formativa do corpo docente e técnico-administrativo (AGUILAR; RAULI, 2020; FISCHER, 2019; SILVA S., 2020), divulgação de serviços de acessibilidade e inclusão acadêmica para discentes, suas famílias e professores da instituição (COSTA; MARIN, 2017), ações indisciplinadas que promovam debates na Educação Superior acerca da inclusão de discentes com TEA e mais público-alvo da Educação Especial, contemplando toda a comunidade acadêmica (SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020).
b) fatores sociais	Oferta de suporte social (prático e emocional); (OLIVATI; LEITE, 2017; SILVA S., 2020).
c) bem-estar	Necessidade de compreender aspectos que constituem a neurodiversidade e lançar mão de estratégias que minimizem estressores que causem ansiedade, crises e desconforto no estudante com TEA (FISCHER, 2019; COSTA; MARIN, 2017);
d) Envolvimento dos profissionais	Necessidade de apoio técnico aos estudantes (DONATI; CAPELLINI, 2018), relação instituição de ensino-família (COSTA; MARIN, 2017).

Quadro 7- Síntese das ações e estratégias facilitadoras encontradas nos *corpus* da pesquisa.

Fonte: elaboração própria

É possível afirmar, de acordo com os resultados desta pesquisa, que a articulação entre os órgãos internos e externos das universidades de Educação Superior frente ao desenvolvimento e progressão de estudantes com deficiência, em específico, estudantes com autismo ainda é desintegrada e sem grandes articulações. A proposição de integração entre universidades e a educação básica, em especial escolas de Ensino Médio, também se mostra substancial para o auxílio e planejamento da transição para estudantes com deficiência no neurodesenvolvimento (SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020; BANDEIRA, 2020).

Nessa perspectiva, é de grande relevância lançar o nosso olhar aos aspectos que englobam as necessidades individuais dos estudantes, como por exemplo, gênero, idade, condições socioeconômicas e socioemocionais, para que se tenha um olhar interseccional quanto ao processo de inclusão e de desenvolvimento de políticas públicas inclusivas. Pois acredita-se que a deficiência deva ser categoria de análise transversal quanto a sua completude para futuras ações.

Por fim, Sila S. (2020, p. 195) sintetiza em sua análise direcionamentos para a efetivação da inclusão acadêmica de estudantes com autismo na Educação Superior as quais esta pesquisa corrobora:

- 1) Maior investimento governamental e das IES voltados à acessibilidade;
 - 2) Melhores condições de trabalho aos professores;
 - 3) Romper com o capacitismo presente no contexto acadêmico;
 - 4) Romper com normocentrismo nos currículos e práticas tanto dos docentes como dos Núcleos;
 - 5) Investir na formação do corpo acadêmico em geral;
 - 6) Promover maior diálogo entre o estudante com autismo e os docentes;
 - 7) Voltar os olhos para a "pessoa" e sua experiência interseccional de seus diferentes marcadores identitários e não só para a deficiência.
- Destaca-se duas premissas importantes que devem ser consideradas nesse processo: 1) A acessibilidade atitudinal perpassa todas as outras formas de acessibilidade, portanto, deve ser a primeira a ser investida e fortalecida em todos os segmentos acadêmicos; 2) A condição de acessibilidade adequada para responder às especificidades do estudante com autismo só é possível com a participação efetiva dele (a) (Sila, 2020, p. 195).

Reafirma-se, desta forma, a completude de pautar a acessibilidade numa perspectiva dialógica, construída com a participação dos estudantes envolvidos e por meio da articulação direta entre professores(as)/gestores(as)/colegas de turma/funcionários técnicos e terceirizados, ou seja, comunidade acadêmica e sociedade como um todo, para que a inclusão venha a ocorrer tanto nos espaços acadêmicos quanto na discussão e construção de políticas públicas inclusivas e ações afirmativas diretivas, rompendo com a lógica de programas e ações afirmativas e programas institucionais estanques e com fim em si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão, culminou em trabalhos que discutem questões ligadas ao desenvolvimento de Instituições de Educação Superior mais inclusivas e articuladas no que permeia o acesso e a permanência de estudantes com TEA, tendo seus aspectos ligados aos setores que articulam esse ideário, como os Núcleos de Acessibilidade enquanto política de ação afirmativa. Para além disso, trouxe vários outros desafios que integram essa proposição, como barreiras pedagógicas, sociais, de informação e de assistência e apoio das IES investigadas.

A partir do mapeamento realizado, foi possível identificar ações de diferentes

regiões do Brasil pautas em desenvolver canais que subsidiem instituições mais inclusivas e pautadas em princípios de equidade. O Programa Incluir, torna-se exemplo quando se pretende identificar o compromisso do Poder Público para tornar o ambiente da Educação Superior mais inclusivo. O referido programa contribuiu de forma substancial para a democratização do acesso e no rompimento de barreiras na Educação Superior, no entanto, mesmo em face da existência e atuação de Núcleos de Acessibilidade, ainda há desafios relacionados ao investimento em recursos materiais e humanos para garantir a igualdade de oportunidade a todos (as).

Revelou-se com os resultados oriundos deste estudo o protagonismo dos Núcleos de acessibilidade enquanto efetivação nos processo de inclusão na Educação Superior brasileira, no entanto, algumas pesquisas demonstraram que não há uma política comum que rege o funcionamento e ações dos núcleos, assim como os serviços que estes devem fornecer, deixando a possibilidade de atuação confusa e por vezes ampla demais, conduzindo a atuação dos núcleos a assumirem tarefas de outros setores ao invés de articular o preparo destes setores para o atendimento de estudantes com deficiência, neste caso com TEA.

Ademais, cumpre evidenciar que as legislações e ações governamentais perpassam pela cultura política vigente, bem como o grau de organização da sociedade, podendo ter avanços ou retrocessos na garantia de direitos da pessoa com deficiência. Desta maneira, considera que este estudo trará contribuições acerca do panorama que circunda a inclusão de estudantes universitários com TEA no Brasil, assim como um olhar frente aos Núcleos de acessibilidade.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patrícia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. *Revista Educação Especial*, v. 33, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313162288042/html/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM -5- TR*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BANDEIRA, Luana Lopes. *Olhar de discentes com TEA e de seus docentes sobre o processo de inclusão na UNB*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação/ Mobilidade Profissional) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39225>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; DE ALMEIDA CUNHA, Cristiano Castro; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e sociedade*, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 03 nov. 2021.

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). *Diário Oficial da União*, Brasília, 07/07/2015, p. 2.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29/12/16, p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior*. Brasília: MEC/SECADI/SESu, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior e Secretaria de Educação Especial. Política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência na educação superior. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p.39-40, maio de 2008.

CAMALIONTE, Daniele de Oliveira; KONDO, Letícia; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado. Estudantes do ensino superior com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa da literatura brasileira. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 26-1-24, 2021.

CARVALHO, Dulcimar Lopes. *A trajetória de inclusão de um estudante com autismo, da educação básica à educação superior*: desafios e possibilidades. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, 2017.

COSTA, Angélica; MARIN, Angela Helena. Processo de inclusão do adulto com Síndrome de Asperger no ensino superior. *Barbarói*, p. 258-285, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/6355>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DONATI, Grace Cristina Ferreira; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Consultoria colaborativa no Ensino Superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. 2, p. 1459-1470, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/6355>. Acesso em: 24 jan. 2022.

FAÇANHA, Letícia Helena do Vale. *Inclusão de discentes com o transtorno do espectro autista na Universidade Federal do Maranhão*. 2020. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão/Campus Dom Delgado, Maranhão, 2020.

FISCHER, Marta Luciane. Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, p. 535-552, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/vK7pnWwcns9pHxtvvVB8RMh/?lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2022.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

GALVÃO, Tais Freire, PANSANI, Thais de Souza Andrade e HARRAD, David. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação Prisma. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24, p. 335-342, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002. KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. *Escolarização de Alunos com Deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LARA, Patricia Tanganelli; SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa INCLUIR. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1137-1164, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14337>. Acesso em: 01 mai. 2022.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & contexto-enfermagem*, v. 17, p. 758-764, 2008.

OLIVATI, Ana Gabriela. *Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro autista em uma universidade pública*. Dissertação (Mestrado). 2017.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, p. 729-746, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbbee/a/N3sgZJb7wNHpVHv7LYkGvwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lúcia Pereira. Trajetória acadêmica de um pós-graduando com transtorno do espectro autista. *Psicologia em Estudo*, v. 22, n. 4, p. 609-621, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/37665>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, Solange Cristina da et al. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior: analisando dados do INEP. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fvzHNXfHzkFcPTMkcY9gPxd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, Solange Cristina da. *Acessibilidade para estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2020.

SILVA, Vanessa Caroline da. *O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas Universidades brasileiras*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2020.

SILVEIRA, Patrícia Tusset da; DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula. Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 25, p. 659-675, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/TH57DrKJHRCHqksd3SjfDLd/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 18 jan. 2022.

VANESSA FREITAG DE ARAÚJO - Graduada em Pedagogia (2007) e Filosofia (2016). Especialista em Educação a Distância (2011), História: Cultura, Economia e Política (2012) e em Atendimento Educacional Especializado (2016). Mestre em Educação (2010) e em Filosofia (2021), doutora em Educação (2018), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do “Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva” (GEEII) e do projeto de pesquisa “Práticas de Alfabetização e de Letramento: das políticas educacionais às atividades escolares”. Possui experiência na Educação Básica e Ensino Superior. Atuou no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Programa Residência Pedagógica e na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atualmente é professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), da Universidade Estadual de Maringá.

A

Aloterapia 66

Aprendizagem 2, 3, 5, 6, 11, 12, 22, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 61, 62, 65, 68, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 110, 114, 116

Atendimento educacional especializado 2, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 27, 63, 68, 115, 123

Autismo 9, 10, 16, 17, 20, 52, 63, 64, 66, 99, 100, 101, 103, 107, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121

Autonomia 11, 12, 61, 62, 63, 65, 68, 73, 80, 90, 93

D

Direito 3, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 62, 71, 72, 74, 84, 88, 96, 97, 99, 113, 116

Dislexia 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 52

Distúrbio de aprendizagem 37

Diversidade 1, 7, 11, 28, 67, 80, 81, 86, 87, 96, 98, 111, 117

E

Educação 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, 40, 43, 44, 62, 67, 68, 70, 72, 73, 75, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123

Educação Básica 2, 7, 25, 28, 31, 99, 107, 110, 111, 113, 118, 121, 123

Educação Especial 1, 2, 3, 4, 6, 7, 11, 13, 14, 15, 16, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 44, 100, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 118, 120, 121, 122

Educação Inclusiva 8, 9, 10, 11, 12, 14, 19, 20, 27, 67, 68

Educação Infantil 24, 32, 40, 43, 123

Ensino 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 61, 62, 63, 72, 73, 75, 79, 81, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 120, 121, 122, 123

Ensino Fundamental 25, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 62, 72, 73, 79

Ensino Médio 8, 29, 32, 73, 75, 79, 118

Ensino Superior 4, 31, 73, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 120, 121, 122, 123

Equidade 79, 111, 120

Escola 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 24, 27, 28, 29, 30,

31, 32, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 61, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83

Exclusão 13, 14, 16, 98, 102

Experiência 5, 16, 26, 32, 34, 42, 63, 89, 92, 106, 108, 115, 119, 123

F

Família 6, 7, 13, 14, 18, 19, 37, 41, 42, 43, 61, 62, 63, 64, 105, 110, 117, 118

I

Identidade 70, 72, 74, 78, 79, 80, 82, 83, 92, 96

Idosos 86, 87, 88, 90, 91, 93, 96, 97

Igualdade 9, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 27, 62, 72, 75, 83, 86, 96, 101, 120

Inclusão 1, 3, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 34, 35, 61, 62, 63, 67, 69, 85, 86, 87, 91, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

Inclusão Escolar 9, 10, 12, 19, 20, 21, 25, 28, 34

Indígena 86

L

LDB 16, 28

Legislação 9, 10, 11, 13, 19, 86

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 13, 24, 25, 27, 72

Linguagem 22, 35, 36, 38, 39, 42, 44, 45, 63, 113, 117

Línguas estrangeiras 44, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96

Ludoterapia 65

N

Neurodivergente 46, 48, 52, 58

Neurodiversidade 118

P

Política 6, 14, 25, 26, 28, 50, 71, 87, 88, 94, 97, 100, 115, 119, 120, 121, 122, 123

Políticas Públicas 20, 30, 49, 83, 84, 85, 86, 96, 99, 111, 112, 113, 114, 116, 119

Psicoterapia 65, 66

R

Relações Étnico-raciais 70, 72, 74, 78, 79, 80, 81, 82, 84

T

TEA 10, 12, 16, 17, 21, 61, 62, 64, 66, 67, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120

Tecnologias Assistivas 22, 24, 32, 34, 35

Tecnologias de Informação e Comunicação 23, 35

Teoria Histórico-Cultural 109

Terapia Ocupacional 66

Terceira Idade 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97

Transtorno do Espectro Autista 10, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 61, 64, 98, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 112, 120, 121, 122

U

UNESCO 25, 28, 50, 51, 59, 86

Universidade Aberta 85, 87, 88, 123

O DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO NAS POLÍTICAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO 2

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

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

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

O DEBATE SOBRE A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO NAS POLÍTICAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO 2

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

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

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br