ELÓI MARTINS SENHORAS - ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Agendas Temáticas

EDITORA

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Agendas Temáticas

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Agendas Temáticas

ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se 80 SENHORAS, Elói Martins; PAZ, Ana Célia de Oliveira (organizadores).

Educação Especial & Inclusiva: Agendas Temáticas. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 317 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-52-6
https://doi.org/10.5281/zenodo.8216327

1 - Educação. 2 - Educação Especial. 3 - Educação Inclusiva. 4 - Estudos de Caso.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é
de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
A Educação Especial e Inclusiva no Brasil: Revisão Bibliográfica 13

CAPÍTULO 2 |
La Educación Especial en el Sistema Educativo: Algunas Reflexiones 37

CAPÍTULO 3 |
Desafios da Educação Inclusiva: O Ensino Especial em Angola 59

CAPÍTULO 4 |
Educación y Capacitismo: Los Límites de la Educación Inclusiva en España 69

CAPÍTULO 5 |
A Inclusão do Estudante Público-Alvo da Educação Especial e o Ordenado na Nova Política Nacional de Educação Especial (2020): Reestruturação ou Desconstrução de Proposta Educacional Inclusiva? 99

CAPÍTULO 6 |
Educación Inclusiva:
Producción Científica Iberoamericana en Tiempos de Pandemia 127

SUMÁRIO

CAPÍTULO 7 |
A Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia pela
Covid-19 e a Gestão da Educação: Um Estudo de Revisão Teórica 155

CAPÍTULO 8 |
A Participação da Família dos Estudantes Público-Alvo da
Educação Especial no Ensino Remoto: Relato de Experiência
Em um Município da Região do Sertão dos Inhamuns Cearense 185

CAPÍTULO 9 |
Atuação da Coordenação Pedagógica: Implicações nos
Processos de Ensino-Aprendizagem na Educação Inclusiva 209

CAPÍTULO 10 |
Acceso, Permanencia y Titulación de
Estudiantes Madres y la Educación Inclusiva 245

CAPÍTULO 11 |
O Papel da Família no Ensino e
Aprendizagem da Criança com Transtorno do Espectro Autista 265

SOBRE OS AUTORES | 305

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A Educação tem passado por uma crescente expansão das suas agendas teóricas e empíricas nos últimos três séculos, não obstante tenham sido retardatárias as ideiais e a implementação de políticas para a promoção, tanto, da Educação Especial, voltada para alunos com deficiência, quanto, da Educação Inclusiva, com agendas absorventes de diversidade para a interação de alunos com e sem deficiência.

O objetivo deste livro, intitulado "Educação Especial & Inclusiva: Agendas Temáticas" é corroborar com o estado da arte e a expansão da fronteira do conhecimento educacional contemporâneo por meio de um conjunto de discussões e análises estruturadas de modo plural por um trabalho colaborativo desenvolvido por uma rede internacional de pesquisas nas línguas portuguesa e espanhola.

O trabalho coletivo desenvolvido em rede por um conjunto de vinte e dois pesquisadores de instituições públicas e privadas de Angola, Brasil, Chile, Equador e Espanha traz uma privilegiada imersão comparativa sobre a temática da Educação Especial e Inclusiva em diferentes países e em três continentes a partir de plurais recortes teórico-metodológicos e da análise empírica em realidades socioespaciais com trajetórias históricas específicas.

A reunião internacional de diferentes pesquisadores comprometidos com o campo epistêmico da Educação em suas naturezas científica e profissional torna-se funcional para a promoção de debates contemporâneas sobre as agendas temáticas da Educação Especial e Inclusiva, trazendo assim relevantes subsídios para se analisar a inclusão e a acessibilidade educacional à luz das oportunidades e desafios em um mundo cada vez mais marcado pela complexidade e pela diversidade social.

Estruturado em onze capítulos, este livro apresenta uma instigante discussão sobre a Educação Especial e Inclusiva nos tempos atuais, com base em uma reflexão empírica que aborda abstrações teóricas com estudos de caso, na qual os autores compartilham de experiências empíricas em seus respectivos países e de um plural arcabouço teórico-metodológico de fundamentação analítica.

A proposta implícita nesta obra tem no paradigma eclético o fundamento científico para a valorização de uma pluralidade teórico-metodológica e de uma leitura multidisciplinar, as quais são comandadas pelo fio condutor dos estudos educacionais em razão do trabalho coletivo de pesquisadoras e pesquisadores de distintas formações acadêmicas e expertises que exploram as fronteiras do conhecimento teórico e empírico sobre a Educação Especial e Inclusiva.

A indicação deste livro é recomendada para um extenso número de leitores, uma vez que foi escrito por meio de uma linguagem fluída e de uma abordagem didática que valoriza o poder de comunicação e da transmissão de novas informações e conhecimentos, tanto para um público leigo não afeito a tecnicismos, quanto para um público especializado de acadêmicos e profissionais interessados pelos estudos de vanguarda sobre a Educação Especial e Inclusiva.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

Profa. Dra. Ana Célia de Oliveira Paz

(organizadores)

CAPÍTULO 1

A Educação Especial e Inclusiva no Brasil: Revisão Bibliográfica

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ana Paula Chaves Messias

De acordo com a lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede comum de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O atendimento educacional especializado em instituições públicas e privadas é inserido de forma a complementar o trabalho pedagógico, além do professor regente de aula ou regente de turma, um professor de apoio que tenha a formação em Licenciatura de Educação Especial e Inclusiva ou especialização em Psicopedagogia Institucional ou Clínica. Conforme resolução da superintendência regional educacional, esse profissional acompanha de 1 a 3 estudantes, dependendo a deficiência, transtorno ou síndrome, a disponibilização do profissional será de acordo com laudo médico e outras observações e queixas pedagógicas informadas. Não é recente a necessidade de se pensar em um trabalho junto às especificidades de cada aluno, apesar das normativas e leis que buscam garantir uma educação de qualidade é preciso considerar que tanto os recursos físicos quanto os recursos humanos, devem ser aprimorados para que os objetivos sejam alcançados. As instituições educacionais públicas e privadas, ainda buscam organizar-se, no que se refere à acessibilidade e adequação dos materiais pedagógicos, para que se possa ter profissionais qualificados em atender a demanda, estes são desafios que permeiam este cenário de Educação Inclusiva.

A atenção com Atendimento Educacional Especializado ao aluno com Transtorno Globais do Desenvolvimento (TGD), com altas habilidades ou superdotação, em acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, com acesso gratuito a todas etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino, ainda é um desafio, adequar e organizar todos os serviços públicos da educação, de saúde, e de acessibilidade entre outros problemas sociais, famílias que precisam de apoio e orientações sociais e psicológicas, com comportamentos, ideias e sentimentos diferentes muitas vezes não expressados.

Uma sociedade preparada para lidar com essas adversidades, lidar com este público, que lutam por aceitação, igualdades e qualidade de vida e precisam de políticas públicas que apoiam junto às famílias das pessoas com deficiência, ações que favoreçam o desenvolvimento para sobrevivência destas pessoas.

Para garantir a inclusão da pessoa com deficiência o congresso nacional sancionou a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Na rotina pedagógica, muitos profissionais da educação, encontram barreiras físicas que impedem o início do trabalho por questões de liberação de verbas públicas, licitações e orçamentos. Os equipamentos especializados necessários e os materiais pedagógicos são liberados e as reformas arquitetônicas demoram, pois existem processos de compras licitatórios para aprovação e prejudicam o trabalho pedagógico, onde o profissional utiliza alternativas acessíveis e adaptadas para realizar o trabalho.

Por vezes os desafios tornam-se maiores do que as facilidades, fragilizando o trabalho de profissionais que não encontram o suporte necessário para realizar um trabalho de qualidade, porque se deparam com dificuldades inúmeras que afetam o ensino e aprendizagem: a estrutura da instituição que passa por adaptações, que por muitas vezes não são concluídas, o material pedagógico restrito, a dificuldade de acessar as tecnologias assistivas de informações e comunicações, entre outros fatores. Mas é preciso analisar as condições individualmente, a realidade da comunidade em torna da instituição de ensino, verificar as condições socioeconômicas, condições de trabalho, a falta de investimento pedagógico, aperfeiçoamento profissional e valorização salarial, que interferem e prejudicam a melhor atuação da rotina escolar.

Experiências de vida que possibilitam um educar a si mesmo, uma visão de mundo, que em se tratando de inclusão, serão muitas vezes momentos vivenciados que irão evidenciar sentidos, contatos e trocas.

Sendo assim, alguns autores falam sobre a inclusão com o objetivo de ajudar na rotina dos pais e responsáveis e nos desafios encontrados no cotidiano escolar quanto na vida pessoal, desenvolvendo outras habilidades sociais de convivência.

Analisar a realidade na educação inclusiva e saber da sua importância no desenvolvimento cognitivo e os benefícios que podem trazer para crianças, adolescentes e adultos com alguma deficiência, e se nos obstáculos que são encontrados são realizadas propostas de melhorias, favorecendo os educadores, as famílias e principalmente aos estudantes da educação especial. Para as dificuldades encontradas é preciso criar uma equipe de apoio, para acompanhamento e adequação da estrutura, dos procedimentos pedagógicos e da formação continuada dos profissionais. Apoio que pode ser realizado e executado pelo colegiado ou grêmio ou ainda

por todos os membros da escola e da comunidade, para que as ações inclusivas aconteçam de forma interativa.

FOCO TEMÁTICO DA PESQUISA

Este trabalho destaca a realidade e a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentro da instituição educacional para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiências, transtornos ou alta habilidades e para estimular a autonomia e independência de acordo com suas limitações e comorbidades.

A Educação Inclusiva atenta se a diversidade humana e deve incluir todos na educação, seja qual for a etapa de ensino, independente da faixa etária, da raça, cultura ou condições sociais, une a educação comum com a educação inclusiva, possibilitando que a pessoa com necessidade especial de ensino e aprendizagem, esteja inserida no ambiente escolar regular de forma que a estrutura, os profissionais e os materiais pedagógicos sejam preparados para um público com diversidades.

A Educação Especial vem atender aos critérios das condições especiais de cada indivíduo seja ele com deficiência ou não, promovendo aprendizagem e desenvolvimento para todos.

É objetivo deste trabalho: promover uma forma de reflexão sobre a transformação conceitual e a prática do sistema educacional diante da inclusão, com intuito de verificar a realidade da educação inclusiva favorecendo o desenvolvimento, para melhoria da vida pessoal e para interação com a sociedade. Promover uma forma de reflexão e análise sobre a transformação conceitual da inclusão e do sistema educacional que está na Lei de Diretrizes e Base (LDB) da Educação Brasileira e no Plano Nacional da Educação (PNE),

verificar o que é realmente efetivo, o que está descrito na lei e o que é na realidade e como seria as práticas das ações e o que será de fato realizado de acordo com que é oferecido, considerando os aspectos estruturais, pedagógicos, profissionais e o mais importante o bem estar para todas as partes envolvidas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de estudos bibliográficos e exploratória, adotada para o desenvolvimento deste artigo, percebe-se que a Educação Inclusiva que realiza o atendimento de pessoas com deficiência ou não, preferencialmente em escolas regulares e não somente em ambientes especializados, faz parte de uma perspectiva desafiadora dentro da Educação Básica.

Base de dados: pesquisa bibliográfica, analisando as leis da inclusão que fazem parte da Constituição Federal Brasileira, institutos de pesquisas, leitura de artigos, revistas da área de educação, análise de entrevista da Pesquisa Nacional de Saúde e tese de doutorado. Foram utilizados as palavras chaves, Educação, Inclusão, Cenário, Atendimento Especializado para a pesquisa no Google Acadêmico

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação no Brasil, já vem se adequando há vários parâmetros tecnológicos, pedagógicos, gestão educacional, como as adequações de acessibilidades, para conseguir realizar a inclusão, mas ainda existem outros fatores que devem ser melhorados, através das políticas públicas para o cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), os movimentos sociais e o envolvimento dos pais e

responsáveis, a luta pela acessibilidade, incluir um público que possui limitações e atenção específica está em evolução. É necessária uma sociedade, que insira socialmente a PcD com equidade, para ter acesso aos mesmos ambientes sejam eles educacionais ou não, sendo respeitados os seus limites e aceitos como seres humanos.

Pessoas com deficiência que residem em países em desenvolvimento, enfrentam mais obstáculos para se desenvolver e dificuldades no acesso à cultura, lazer, educação e ao mercado de trabalho, falta inclusão na sociedade.

Foi por meio dos movimentos sociais que a história da deficiência no Brasil e das discussões para uma legislação que atenda os direitos humanos, aconteceu, de forma que garantisse a permanência do acesso das pessoas com deficiência na educação inclusiva e em todas as etapas de ensino, como acesso ao ensino superior e outros desenvolvimentos profissionais. Este é um avanço de uma luta, que iniciou em meados de 1960, no movimento mundial para normalização e adequação para as pessoas deficientes integrando-as na sociedade (SARAIVA, 1996).

A luta pela equidade é permanente, seja para estudantes regulares ou com deficiência, desde para uma estrutura institucional com acessibilidade Lei 10.098 do ano 2000, que estabelece normas e critérios para promoção da acessibilidade até ao acesso a matrícula que não deve ser negado, mas as condições internas devem ser revistas, desde o recurso humano e todos os recursos como materiais pedagógicos, técnicas assistivas, intervenções pedagógicas, que irão interferir no desenvolvimento contínuo do aluno.

As instituições de cursos superiores com formações para professores, promove uma formação diversificada, com uma visão ampla, que atende uma sociedade multicultural em um mesmo ambiente, que estão diretamente ligadas com a sociedade pós-

moderna e com diferentes posições, opiniões e heterogeneidade de acordo com o desenvolvimento humano. Atua com diferentes conhecimentos e inteligências múltiplas, preparando profissionais para uma realidade de diversidades, por meio do estágio em campo, vivenciando a realidade.

Ter um filho com deficiência exemplifica o que Goffman (1983) vai denominar, no campo do interacionismo social, como uma ruptura da representação do "eu", onde a projeção de certo conceito de si é vista pelos demais autores como incompatíveis com os padrões de reconhecimento. Para algumas famílias, a deficiência pode gerar frustração no princípio, mas para outras, uma total dedicação em promover o que for melhor e o que proporcionar maior integração para a inclusão de seu filho, e a readaptação em novas formas de cuidar, com o foco em aprender de acordo com a realidade que lhe foi proposta é o primeiro grande desafio para a família.

É importante estabelecer parcerias que irão promover facilidades na rotina diária e o sucesso da inclusão, é necessário que a família tenha o suporte necessário para viabilizar aspectos inclusivos junto à pessoa com deficiência.

Os desafios resolvidos nas ações para a realização da inclusão de forma interativa, é responsabilidade da sociedade, sendo necessário o envolvimento das ações de políticas públicas para que todas as intervenções estejam de acordo com o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira e Lei Brasileira de Inclusão. A prática avaliativa precisa ser capaz de ir além de avaliar a aprendizagem, mas entender o valor individual de cada aluno, propiciando o crescimento como indivíduo e como integrante de uma sociedade, fato que também é relevante na educação, valorizando as inteligências múltiplas e as habilidades em determinado segmento.

O processo social de inclusão, evidencia a teoria de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), para que aconteça o desenvolvimento é necessário interatividade, a relação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a teoria sociointeracionista, comprova que o ser precisa estar com outros, é necessário que o homem relacione com o seu ambiente, sendo um ser com limitações ou não, ele se forma e se desenvolve cognitivamente, adquirindo contato social, relacionamento interpessoal.

A atuação dos profissionais da escola é fundamental, uma vez que em muitos casos no cotidiano escolar, são identificados com a intervenção do professor, algumas dificuldades cognitivas ou motoras. Quando a criança apresenta dificuldades em algumas das áreas sensoriais, emocionais e/ou intelectuais acabam sendo prejudicadas, pois são áreas interligadas, quando é diagnosticado algum Transtorno Global do Desenvolvimento, Síndromes ou Deficiência. Os resultados que pretendemos alcançar, respeitando suas dificuldades são entre outros: maior interação social, autonomia nas atividades da rotina diária, aumento do contato visual, melhor oralidade, melhora na memória e atenção, maior desempenho motor, aumento da capacidade de aprendizagem, maior expressão e desenvolvimento emocional, maior autoestima e independência, influenciando positivamente na vida pessoal, tais resultados devem ser de acordo com situação de cada aluno. Assim, conforme estudos de Lev Vygotsky, vamos atingir a zona de desenvolvimento proximal de cada aluno, respeitando o seu desenvolvimento cognitivo e limitações motoras.

A Educação Especial se concretiza por meio do serviço de A.E.E. Atendimento Educacional Especializado, portanto não é compreendida como uma etapa de ensino, trata-se de uma modalidade de ensino para estimular o desenvolvimento de

habilidades específicas que servem de base para aprendizagem no ambiente da sala de aula e para uma vida mais independente.

Com base no processo de ensino aprendizagem é interessante para a instituição de ensino, à parceria com a família e com a equipe pedagógica, pois a mediação do professor é essencial em todo processo de aprendizagem, o trabalho realizado com o respaldo nas Leis, L.D.B. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/1996, Lei Brasileira de Inclusão (LBI n. 13.146/2015) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo dever da escola transmitir esses conhecimentos e junto com a família buscar soluções, para que cada estudante seja incluído e tenha um condicionamento assegurado. Nesse sentido importa, prioritariamente a criança, o adolescente ou o adulto que será o nosso sujeito da experiência e da vivência, e devemos visar à formação destes, de acordo com suas limitações, para auxiliar na formação integral ou parcial.

Ainda assim o professor promove neste contexto o respeito, a valorização e o estímulo a cada estudante, por meio de propostas que considerem todo processo dentro e fora da escola. Todas as conotações acima possuem um significado ainda maior, quando lembramos que a Educação é parte importante da formação das crianças que apresentam deficiência.

No Brasil, anteriormente, não se investia no desenvolvimento de recursos financeiros para lidar com este público, continuamos caminhando e adequando a realidade com a lei. O número de pessoas com deficiência também cresceu consideravelmente, conforme resultados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 26/08/2021, aponta-se que 8,4% da população brasileira acima de 02 anos, tem algum tipo de deficiência, o que representa 17,3 milhões de pessoas, sendo quase metade dessa parcela (49,4%) são de idosos. E no mundo, mais de 1

bilhão de pessoas tem algum tipo de deficiência, de acordo com os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) 2011.

Sendo assim, é importante destacarmos algumas leis que fazem parte da Educação Básica do A.E.E. Atendimento Educacional Especial, Resolução CNE/CEB nº07 14/12/2010: artigos 41 e 42.

Assim como, a Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, em especial os artigos 5, 6, 15, 16, 17, 18, 19 e 53.

> Parágrafo único. Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços (BRASIL/ECA, 1990, p. 09).

Pela lei, consideramos que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais e direitos e deveres individuais e coletivos e o direito à liberdade compreendido nos itens I ao VII do artigo16.

Os profissionais da educação precisam estar atentos a Constituição Federal Brasileira, ao P.N.E. Plano Nacional da Educação e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vale destacar o Artigo 53 que está diretamente relacionado ao ambiente escolar:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:
>
> I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II. direito de ser respeitado por seus educadores;
>
> III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
>
> IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
>
> V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
>
> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL/ECA, 1990).

Atentando-se ao processo de reabilitação da criança, do adolescente ou do adulto com deficiência, um conjunto de ações, que tem por objetivo fornecer o apoio para alcançar uma melhoria na comunicação e maior autonomia, respeitando os limites de cada um e favorecendo uma integração social, utilizando métodos de adaptação, suportes, dispositivos eletrônicos e tecnologia assistiva.

> Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH; TONOLLI, 2006).

A tecnologia assistiva utilizada no processo educacional, promove o estímulo no desenvolvimento cognitivo, na escrita e na linguagem, e o que a educação pode trazer para crianças, adolescentes e adultos com alguma deficiência, promovendo socialização, autonomia e a independência em algumas atividades do cotidiano.

Os estigmas: "falta de inteligência, defeito, déficit" impõe as pessoas com deficiência à condição de seres desacreditados socialmente. A sociedade, muitas vezes, julga a deficiência sem ao menos prestar a devida assistência. Não valorizam às atividades que as pessoas com deficiência possam vir a desempenhar, ou seja, suas ações e decisões, não têm muita importância, pois, já se tem em mente que essas pessoas são vistas como incapazes de produzir ou interagir.

Os alunos com acesso à educação especial, são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, mas temos estudantes com defasagem de aprendizagem que precisam de auxílios na Educação Especial. A partir do momento que se tem a inclusão desses alunos dentro da escola, há a necessidade de saber como adotar métodos para atender este público ou seja, as atividades devem proporcionar a este público desenvolvimento cognitivo e motor, mesmo com as limitações e devemos favorecer a inclusão dentro e fora do grupo que está inserido.

A Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015 Lei Brasileira de Inclusão, estabelece os direitos básicos das pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência, antes mesmo de serem assim consideradas, são seres humanos que, deveriam obter do Estado, de seus familiares e como cidadão, direitos e garantias fundamentais que lhes são assegurados pela Constituição Federal, sejam eles direito à vida, liberdade, igualdade, não discriminação, acessibilidade, segurança, propriedade, educação, saúde, trabalho,

moradia, lazer, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência social.

De acordo com os apontamentos de Barbosa e Gomes é importante que todo Educador assuma todo e qualquer aluno:

> [...] Enquanto os docentes não modificarem e redimensionarem sua prática profissional para ações mais igualitárias, isto é, não se posicionarem efetivamente como responsáveis pelo ato de educar também alunos com necessidades educacionais especiais, o professor terá diante de si um obstáculo e não um estímulo para aproveitar todas as oportunidades de formação permanente (BARBOSA; GOMES, 2006, p. 08).

É preciso que as instituições do ensino superior, com formações para professores, adotem uma formação diversificada, com uma visão ampla para atender uma sociedade biodiversa, para atuar com diferentes conhecimentos, preparados para uma realidade de diversidades e que através do estágio em campo, com os professores de instituições públicas e privadas do ensino superior, enquanto estudantes, tenham um contato com a realidade, conhecendo o campo da sua atuação.

Diante de algumas observações negativas ou positivas, daqueles que não acreditam na inclusão, o professor como mediador da aprendizagem de um estudante com deficiência, pode adotar métodos para ter desenvolvimento cognitivo ou para aquisição da autonomia, respeitando suas dificuldades e limitações.

As parcerias com a família ou responsáveis e atuação do governo com as políticas públicas, as ações da equipe pedagógica com profissionais de outras áreas, promovendo um processo multiprofissional, fundamentais para o processo de Inclusão e

desenvolvimento de todos os estudantes. Segundo Silva (2002), alerta quanto à tarefa prioritária da educação especial, que de acordo com a Constituição Federal do Brasil, até o momento, é de elevar o nível de competência técnica das pessoas com deficiência, em uma luta para a inclusão social.

A formação docente para a Educação Inclusiva, ainda faz parte de uma perspectiva desafiante, os professores trazem dúvidas, receios, angústias e medo, e, muitas vezes se sentem incapazes de lidar com este público. Ainda há muitos profissionais que possuem formação em Educação Especial e Inclusiva ou em Psicopedagogia mas não trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mesmo que a formação docente prepare ao longo do curso para uma educação diversificada, muitos profissionais não acreditam na educação inclusiva, porque não acreditam na inclusão. É preciso que o Ministério da Educação continue com treinamentos, estimule e incentive a formação continuada, incluída com a prática na vivência que os profissionais da educação, tenha além do conhecimento científico a vivência para adquirir o conhecimento prático e entender o trabalho realizado pelo Professor de Educação Básica de Apoio ao AEE.

Para os profissionais da educação é preciso que reconheçam, todos os estudantes são capazes de aprender, aprendizagem não somente ligada a conteúdos, mas a convivência social, favorecendo com que a educação seja construída com equidade na acessibilidade, rompendo barreiras sensoriais, atitudinais e físicas, nas intervenções pedagógicas e nas interações da gestão com a equipe pedagógica.

De acordo com Aranha e Silva:

> [...] Pensar na Educação Inclusiva como uma possibilidade de construção de uma sala de aula melhor na quais alunos e professores sintam-se motivados a aprender juntos e respeitados nas suas

> individualidades, parece que realmente pode vir a ser um progresso na história da educação brasileira (ARANHA; SILVA, 2005, p. 04).

Mesmo diante das leis que regem o nosso país, muitas instituições ou até mesmo os profissionais da educação ainda não sabem como utilizar a melhor forma para acessar os benefícios que estas podem proporcionar, a família que possui essas informações consegue em parceria com a educação, exigir dos governos o acesso para atender essa demanda, mas é necessária a informação sobre a existência desta legislação sobre o que é de direito, para favorecer um público que por muitas vezes encontra apoio e assistência de outras áreas, seja ela educacional, social, política médica ou psicológica e poucas políticas públicas.

Sendo assim, alguns autores já buscavam um trabalho integrado entre família - sociedade – educação, defendem uma educação inclusiva, com direitos acessíveis.

> Em resumo: para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas ás diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (MANTOAN, 1999; 2001, FOREST, 1985).

Este é o desafio de uma escola para todos, para o ensino aprendizagem e para a convivência com a diversidade. A escola que no início da história, era destinada para a elite, atualmente se tornou

popular, valorizando e promovendo as ações dos alunos, dos professores e de toda equipe pedagógica, de acordo com as necessidades de cada um, oferecendo condições de aprendizagem para todos.

O acesso a inclusão, analisando os movimentos sociais de lutas anteriores, era colocada em segundo plano, atualmente percebe-se que as intervenções por direitos e deveres continuam sendo pontuadas com a L.D.B. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Brasileira 9394/1996.

Neste contexto, cito, Paulo Freire, argumenta que, no fundo, passa desapercebido a nós que, foi aprendendo socialmente, que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar, e faz a seguinte referência:

> Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais, nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente, se cruzam cheios de significação (FREIRE, 2002, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é a base e se inicia com a família onde acontece o primeiro contato com o mundo, a inclusão não acontece somente na escola, mas em todos os lugares que promovem a socialização.

No Brasil, estamos vivendo um momento de crise econômica e política, mas mesmo diante desta situação, as adequações das

instituições de ensino enquanto estruturas arquitetônicas com acessibilidade, precisam ser realizadas, possibilitar o direito de ir e vir, respeitando os direitos e deveres da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Brasileira de Inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado precisa de parcerias, família, escola, outras áreas profissionais que favoreçam e buscam soluções para este público e principalmente políticas públicas governamentais, para que esta inclusão seja realidade, é necessário fazer valer os pilares da Educação, aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser, valorizando todo o contexto educacional.

O movimento social mundial para acontecer à integração das pessoas com deficiência, iniciou a partir dos anos 1980 o ano internacional da Pessoa com Deficiência, realizado pela O.N.U., durante este período o Brasil também ficou marcado por muitas lutas sociais, realizadas por uma população marginalizada, neste período aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil.

A partir de 1988 a Constituição Federal Brasileira, assegurou o direito à educação às pessoas com deficiência, o que trouxe um avanço social muito importante para que a inclusão aconteça e seja realidade atualmente.

A inclusão social possui características próprias que muitas vezes não pode ser explorada nos métodos convencionais, promove para o profissional e para os estudantes reações positivas e a pessoas sendo com deficiência ou não, desenvolve de acordo com suas limitações, e um bom trabalho de ensino e aprendizagem aumenta autoestima e o autoconhecimento do educador e do educando, além de integrar e facilitar socialmente parte da rotina da vida da família que convive diariamente. A inclusão social influencia no desenvolvimento contínuo da criança, do adolescente e/ou de um adulto, promovendo a efetivação da autonomia, a maior preocupação

é saber como incluir, e esse fator deve ser discutido entre pais, professores/educadores, e pesquisadores da Educação Especial.

Sendo assim a Lei 13.146/2015 lei Brasileira de Inclusão insere a pessoa com deficiência na sociedade e faz parte do ambiente escolar e estabelece punições para atitudes de discriminação. Trouxe grandes mudanças de acessibilidade para os profissionais na educação sendo importante exigir não somente das instituições educacionais, mais também das instituições de saúde, e de todo o local público que recebe a pessoa com deficiência, uma atenção realmente eficiente para que a inclusão exista com acessibilidade.

É preciso que os pais denunciem as dificuldades encontradas, seja qual for o ambiente, para fazer vigorar a lei de direito a inclusão. Para que a Educação Especial e Inclusiva no Brasil aconteça é necessário interação com os professores e com toda a equipe pedagógica, considerando acessibilidade, as ações pedagógicas, a parceria com a família e com outros profissionais, buscar novos materiais pedagógicos, proporcionar condições de trabalho e outros fatores que possibilitaria para os profissionais mais subsídios e confiança, diante dos desafios dentro da escola, infelizmente alguns fatores dentro da escola, falta de material, acessibilidade tecnologia assistiva, ou até mesmo a falta de conhecimento da família, dificultam o processo de inclusão. Mas não são os obstáculos vividos na realidade, que farão desistirmos da Inclusão, as leis, as informações, o envolvimento das instituições escolares com outros profissionais, o reconhecimento profissional e as políticas públicas voltadas para a Inclusão, serão incentivos para alcançarmos o sucesso da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, lembrando que a ação do professor como mediador tem grande influência no sucesso das ações e a maior gratificação é fazer com que essas pessoas sejam incluídas e respeitadas neste mundo de diversidades.

O trabalho da equipe pedagógica favorece a rotina, organiza o tempo e o espaço escolar, regulando a própria vida escolar,

alcançando resultados no ensino e aprendizagem, são ações essenciais em qualquer etapa de ensino da educação básica e adotadas também por aqueles que deseja alcançar algum objetivo na vida pessoal ou na vida profissional. O trabalho em equipe segundo Rodrigues:

> [...] indica movimento, transformação e é indissolúvel, não podendo ser, portanto, desmembrada, separada, anulada. Pode se conceber, assim, a sala de aula como uma unidade de tempo e espaço, em que o movimento e a transformação são constantes, em que professores e alunos aprendem e se desenvolvem e em que as práticas escolares educativas e o trabalho do professor são construídos (RODRIGUES, 2009, p. 12).

A inclusão está diretamente relacionada com o envolvimento social e acolhedor de uma instituição, oferecendo qualidade e igualdade de atendimento que serão vivenciadas pelas pessoas com deficiência e/ou responsáveis, diretamente ligada com a sua vida dentro da sociedade promovendo uma perspectiva mais bem voltada para o desenvolvimento. Os educadores e os estudantes são importantes integrantes da escola, com foco no ensino e aprendizagem para todos, adotando uma perspectiva educacional inclusiva, realizada de forma multiprofissional. Pensar em formas de permitir que as pessoas com deficiência sejam incluídas na sociedade é dever de todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. SILVA S. C. “Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 11, n. 3, 2005.

BARBOSA, A.; GOMES, C. “Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 12, n. 1, 2006.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**: Tecnologia e Educação. Porto Alegre: Editora Artmed, 2013.

BRASIL. **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: Planalto, 2000. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

RODRIGUES, E. S. S. **A organização do tempo pedagógico no trabalho docente**: relações entre o prescrito e o realizado (Dissertação de Mestrado em Educação). Piracicaba: Unimep, 2009.

SILVA, E. J. C. **Investigação clínico-epidemiológica em um modelo de educação inclusiva visando ao estudo de transtornos do desenvolvimento** (Tese de Doutorado em Saúde da Criança). Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

CAPÍTULO 2

La Educación Especial en el Sistema Educativo: Algunas Reflexiones

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO: ALGUNAS REFLEXIONES

Víctor Santiuste Bermejo

La escuela se considera como un lugar propio para todos los alumnos. Pero los alumnos que presentan problemas y deficiencias especiales necesitan una escolarización en centros especializados que se denominan escuelas especiales.

Todo ello en cumplimiento de las sucesivas órdenes e instrucciones de las autoridades educativas políticas. La sociedad debate la adscripción de los alumnos con deficiencias entre su escolarización en los centros educativos ordinarios o su atención en escuelas especiales dotadas con profesorado especialista y con aparatos propios para el tratamiento de los problemas que presentan los alumnos. La desaparición de estas escuelas especiales constituiría un atentado educativo y social de graves consecuencias para la educación de todos.

Una sociedad moderna protege el desarrollo educativo de los alumnos que más ayuda necesitan. Esta protección se lleva a cabo aplicando al sistema educativo de los conceptos de inclusividad y de educación especial.

La inclusividad es un procedimiento de integración educativa para todos los estudiantes, sea cual sea su capacitación, que ha tenido un gran desarrollo y teórico y de política educativa a partir de las teorías de Barton (1997) (“la educación inclusiva trata de dar respuesta a la diversidad”), la Conferencia Internacional sobre Educación (2008) que emplea el término inclusión para abarcar un conjunto de alumnado vulnerable al de la exclusión más extenso que el de aquellos que presentan necesidades educativas especiales,

Ainscow (2006) que desarrolla seis tipos diferentes y complementarios de pensar acerca de la inclusión, Haug (2003) que sugiere la existencia de dos niveles de definición, Santiuste (2009) que analiza el estado de la educación inclusiva en tres regiones de España y, finalmente, el análisis de los factores de la inclusividad en Europa en el importante proyecto de investigación realizado por la Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales y en el proyecto europeo acerca del estado de la inclusividad concebido por Moser desde la universidad de Berlin.

Pero el segundo factor referido, la educación especial, es la base para atender a los alumnos afectados por una enfermedad o con una discapacidad que les impide seguir el ritmo y los contenidos usuales del currículo escolar junto a los demás alumnos, a través del sistema de escuelas especiales. La construcción de este complejo sistema educativo ha sido bastante compleja y en la cultura educativa española ha sido un problema muy presente, debatido y con buenas propuestas de solución que comenzó el religioso benedictino Pedro Ponce de León (1513-1548) quien fue el iniciador en España de la educación especial en sus tratamientos de la sordomudez y posteriormente en relación con la ceguera. Su obra fue continuada por B.J. Feijóo en su obra "El teatro crítico universal" (1740) y otros especialistas que citaremos.

En tiempos más recientes las más reconocidas instituciones internacionales se han preocupado de sentar las bases de un sistema educativo moderno y plural. Las Naciones Unidas proclamaron el año 1981 como Año Internacional del Minusválido. Las decisiones, actuaciones, acuerdos que sobre diversos temas y, especialmente, los relacionados con la educación, se basaron en el principio de plena participación y de igualdad. Años más tarde en Estrasburgo, el 17 de septiembre de 1984, el Comité de Ministros de los países pertenecientes al Consejo de Europa adoptó la Resolución tomada por los delegados en la reunión 375 relativa a las políticas que había

que seguir en la rehabilitación de personas con minusvalías, actualmente denominadas como personas que tienen necesidades educativas especiales y específicas (NEE). El capítulo IV lo dedica a la Orientación Escolar y Profesional de estas personas y el V a la Educación Escolar. En síntesis, el documento reconoce la diversidad de alumnos que acuden al sistema educativo y que esperan de él una solución a sus problemas de formación personal, aprendizaje de una profesión y ajuste al puesto de trabajo que sus condiciones personales exigen para favorecer y completar su integración social.

En estas fechas está superada la concepción de la Educación Especial como un conjunto de recursos especiales que se utilizan en situaciones particulares para las personas que necesitan de ellos. Estamos en tiempos en que no es la deficiencia la que determina el concepto, sino las diversas necesidades que la integración social de las personas plantea. El autor N. Mikkelsen propuso el concepto de "normalización" pidiendo "que el sujeto con deficiencias pueda desarrollar un tipo de vida tan normal como sea posible" y en el mismo sentido se expresa B. Nirje solicitando la "introducción en la vida del deficiente de pautas y condiciones lo más parecidas a las habituales en la sociedad".

El otro concepto que se utiliza es el "integración" que considera que la educación especial deberá impartirse con prioridad dentro del sistema educativo ordinario. Algunos autores (BIRCH, 1974) solicitan la unificación de la educación ordinaria y de la especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los niños de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje.

Más recientemente, en la revista Educational Researcher, publicada por AERA, el psicólogo educativo Robert Slavin analizaba los estudios de A. H. Turney, realizados en los años veinte y publicados en 1931, sobre las formas de agrupamiento de estudiantes y su valor educativo en referencia a las ayudas escolares

a niños con problemas educativos. Del estudio de estas clases de agrupación se concluye que:

1. Los estudiantes más lentos necesitan de la ayuda y estímulo por parte de los más capaces condicionando el desarrollo instructivo de estos últimos;
2. Se produce un etiquetado de estos alumnos lentos, que es causa de falta de motivación y de autoestima;
3. Con frecuencia, exige una capacitación y una dedicación especial del profesorado para estudiar las posibilidades de estos alumnos y plantear un proceso educativo adecuado.

Curiosamente, después de varias décadas, el Informe Warnock, regulador del sistema educativo del Reino Unido (1978), confirmó que la lista de Turney está todavía de actualidad. En casi todos los encuentros sobre agrupamiento por capacidades, se utilizan los mismos argumentos en uno u otro sentido. Cuando se planteaba Turney qué había que hacer con los estudiantes más lentos (menos capacitados), los profesores, administradores e investigadores confesaban no saberlo con seguridad. La pregunta es: ¿lo saben, lo sabemos ahora? Un ejemplo de esta anterior afirmación lo constituye la nueva tendencia educativa que propone la desaparición de los colegios de educación especial.

Indudablemente se está avanzando en cuestiones de conocimiento del alumnado y organización de centros y en la toma de decisiones políticas reflejada en documentos legales, por ejemplo, la L.O.G.S.E. en España (1970). A pesar de ello décadas después, A. Biemiller (1993) sigue preguntándose qué es necesario hacer para que los estudiantes diferentes obtengan resultados aceptables en sus procesos educativos.

Éste no es un tema de discusión secundario. Las dificultades pueden estar producidas por un procesamiento cognitivo deficiente, en cuyo caso la solución estaría localizada en el estudio de los procesos cognitivos y neurológicos internos del sujeto. Este supuesto ha dado origen al nacimiento de la Neurociencia en su desarrollo en el ámbito educativo. Un extraordinario paso en el estudio y desempeño del aprendizaje en sus referencias neuronales que tan certeramente desarrolló D. Hebb a mediados del siglo XX. El desarrollo de este sugestivo plan de estudio e intervención en neurociencia educativa se pude revisar en el número 3 de la Revista de Psicología y Educación, órgano de la Asociación de Psicología y Educación (2008) número monográfico bajo los títulos de Neurociencia y Educación y Neuropsicología y Educación. Los trabajos actuales van dirigidos al análisis de las dificultades de aprendizaje, término acuñado por Samuel Kirk en la década de los años sesenta del siglo pasado y que desarrolla importantes investigaciones sobre los problemas de lectura, escritura, matemática en los sujetos afectados por problemas neurológicos (SANTIUSTE, 2005). Diferentes tesis de investigación y doctorales están aportando nuevos enfoques y también respuestas más adecuadas para el tratamiento de la dislexia, la discalculia, el trastorno de la atención asociado a la hiperactividad (TDAH) y la neurociencia educativa (SANTIUSTE, 2005).

Como hemos referido, las dificultades de aprendizaje provienen de un nivel de desarrollo neurológico deficiente que hace que los estudiantes comprendan mal la lectura, que no sigan una conversación o que sean deficitarios en la ortografía y en la escritura o con problemas socioeducativos relacionados con la escolaridad, es decir con los centros educativos, con los demás estudiantes y con el profesorado. La escuela francesa de dislexia (VOLARD; TAJAN) explica esta dificultad neurológica en los desórdenes psicológicos producidos por los defectos en la escolaridad o en centro escolar.

El problema de la enseñanza y el aprendizaje en la educación especial ha de estar basado en un mayor y mejor entendimiento de cómo enseñar a grupos heterogéneos, por ejemplo: ¿Cómo elegir los métodos de enseñanza para trabajar con todos los estudiantes?, cómo acceder al denominado aprendizaje profundo en vez del superficial y del estratégico y ¿cuándo y cómo utilizar el aprendizaje cooperativo de la forma más eficaz?, ¿cuándo y cómo individualizarlo?, ¿cuándo y cómo diseñar unos tiempos de agrupamiento y de promoción? Cada una de estas estrategias tiene sus beneficios y perjuicios y se vienen ensayando en los distintos sistemas educativos. Una Ciencia de la Educación rigurosa, es decir apoyada en la Neurociencia, debería estar trabajando sistemáticamente para explicar estos temas.

La Educación Especial ha experimentado un considerable cambio desde que, en la década de los setenta del pasado siglo, se hiciera público el citado Informe Warnock. A ello han contribuido, de manera decisiva, una nueva forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y la creciente preocupación de las instituciones y organismos educativos.

Un paso transcendental, en esta línea, se dio en Salamanca (España), el 10 de junio de 1994 cuando los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas (patrocinada por la UNESCO), en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reafirmaron en el compromiso de una "Educación para Todos" dentro del sistema común de educación. En síntesis, el informe reconoce el derecho fundamental de las personas con necesidades educativas a tener una educación en las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en un sistema educativo centrado en el niño y capaz de satisfacer sus necesidades. Otro paso importante ha sido el desarrollo de la denominada educación inclusiva desarrollada en 2006 en la Convención de las Naciones Unidas acerca de los derechos de las personas con

discapacidades dentro de la universalidad de los derechos humanos y los problemas de pobreza y emigratorios. Se trata de mostrar como las estrategias de inclusión pueden contribuir a la participación generalizada frente a la marginación de los niños afectados por alguna discapacidad. La institución más específica en el estudio de la inclusividad educativa es la "European Agency for Development in Special Needs Education" con sede en Dinamarca y Bruselas y con muy buenos proyectos de investigación desarrollados por cualificados representantes, expertos en educación especial, de todos los países de la Comunidad Europea (ver el proyecto trienal "Assesment in Inclusive Settings", 2010).

Todo lo anterior está en dependencia del entendimiento de la inclusión como un concepto de mejora de la escuela considerada como un todo donde se considera una buena estrategia de aprendizaje la participación de los alumnos, profesores y padres, en palabras de la Comisión Europea (2008; 2010).

Podría pensarse que la sociedad española no tenía conciencia de estos problemas, pero ya en 1974, con motivo de una reunión, convocada por el Servicio Español de Rehabilitación de Enfermos Mentales (SEREM), sobre la problemática de las personas "diferentes", J. Jarque en el artículo "Criterios en la educación de niños no normales" (1974) establecía el siguiente principio:

> Para educar mejor al niño, y más aún al discapacitado, es necesario conocerlo en su ser total. Para ello, la investigación y la acción pedagógica no puede limitarse únicamente a establecer relación con psicología sino también con la neurología y la psiquiatría.

Estamos, como puede verse, en la antesala de la gran reforma educativa que puso en marcha la aplicación del principio de

normalización que la escuela nórdica había formulado diez años antes.]arque, en su trabajo, sigue criterios, sobre todo cualitativos, para tener en cuenta a la hora de aplicar una metodología y programación para grupos que resulte operativa. Considera que las dificultades de aprendizaje se deben a dos tipos de causas: endógenas y exógenas que requieren metodologías diferentes en cada caso, porque esta diferenciación no solo es etiológica sino también operativa, como hemos señalado antes.

Otros criterios que se deben tener en cuenta son: la gravedad del problema, la edad y el momento evolutivo en la psicogénesis de cada alumno y la metodología que debe fundamentarse en la relación personal entre educando y educador.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La Educación Especial se entiende como el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitar de forma temporal y en otros, de una forma más continuada o permanente.

Todos los alumnos requieren ayuda para alcanzar las metas educativas ya que estas metas no se alcanzan espontáneamente. Los recursos educativos que se proporcionan a los alumnos se clasifican en cuatro categorías: la atención de profesores de apoyo, el currículo adaptado, los materiales especiales y los métodos de ayuda precisos y la ubicación en clases especiales.

Los alumnos pueden no requerir los cuatro recursos mencionados, sino alguno de ellos y en una distinta proporción.

A partir de 1959 se desarrolla una corriente, tanto en Europa y Norteamérica considerando el problema. En Europa se habla de

normalización, en Estados Unidos de inclusión como modelos educativos para todos los alumnos (*mainstream*). La aceptación de estas propuestas suponía que los discapacitados debían ser tratados como personas no como objetos y, por lo tanto, se extendía esta categoría a todos los individuos. A. Fierro (1970) abunda en esta idea en su obra "El deficiente mental como sujeto responsable" en la que propone que los deficientes mentales sean tratados como sujetos no como objetos.

> Los problemas de los deficientes mentales no son ajenos o marginales a los problemas sociales en general, ya que unos inciden otros. Sólo una sociedad justa puede hacer justicia a sus miembros deficientes y toda petición relativa a éstos entraña automáticamente una verdadera resolución en el conjunto de las estructuras sociales, políticas y económicas, manifiesta en la obra citada.

Con el cambio de mentalidad, al considerar a la persona diferente como sujeto de derechos, la atención educativa recorre el camino desde la segregación (los "Day´s Center" de Nueva York) hasta la inclusión en la escuela única, lo que supuso también la modificación de la escuela para que fuera capaz de atender a estos nuevos alumnos.

En Europa, el camino ha sido parecido. Con el nacimiento de la escuela pública se extiende la educación a todas las capas sociales, pero progresivamente y en función de rendimientos va sacando de la misma a los alumnos más problemáticos y creando para ellos instituciones diferenciadas.

Se establece que, en lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos,

independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños […]" según el meritado informe Warnock.

Estos fines son dos: el primero es aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive y el segundo es proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz.

Así pues, que cada joven acceda a una formación profesional y cada adulto a una vida independiente para el trabajo y para el ocio.

En España diferentes proyectos de Fundaciones especializadas realizan un gran trabajo con estos alumnos (por ejemplo, jardinería, lavado de sacas de correos, en la Fundación Pardo Valcarce de Madrid) que complementan la acción educativa.

Decimos que los alumnos tienen necesidades educativas especiales o específicas si presentan dificultades de aprendizaje que hacen necesario disponer de recursos educativos extraordinarios para atender a tales dificultades. El término necesidades educativas especiales se introduce en la Ley de educación española (LOGSE, 1990) para aquellos alumnos que por sus características personales están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse de la educación escolar. Se intenta destacar la importancia de la respuesta educativa que estos alumnos necesitan y no en sus limitaciones personales.

Remite este concepto de necesidades educativas especiales a los mayores recursos educativos que son necesarios para atender a los alumnos. Esto supone un mayor número de profesores especialistas, la dotación de recursos didácticos adecuados, la supresión de barreras arquitectónicas y la adecuación de las instalaciones de los centros docentes.

Además requiere una formación específica y técnica del profesorado, la competencia profesional de los docentes, la

capacidad para la elaboración de proyectos y adaptaciones curriculares, el apoyo psicopedagógico, el diseño de nuevas formas de organización, así como la utilización de procedimientos metodológicos adecuados (GONZÁLEZ-PÉREZ, 2003).

Respecto a la integración de estos alumnos, algunos creen que consiste en escolarizar en clases ordinarias a todas las personas o que bastaría con situar en una misma aula a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje para que se produjera una mejor aceptación por los otros compañeros o una transferencia de las conductas de éstos en aquellos. Pero esto no es así de simple. Para que se produzca una situación integradora deben crearse las siguientes condiciones: establecer una serie de normas y delimitar responsabilidades en todos los garantes de esta acción, crear actitudes favorables a este tipo de educación, orientar a los alumnos y dotarles de recursos.

La expresión necesidades educativas especiales adquiere su verdadera dimensión respecto a la de dificultades de aprendizaje una vez que ha agotado sus recursos ordinarios para plantear los aprendizajes que dan a la satisfacción de las necesidades detectadas que incluirá, por un desfase con sus compañeros en los aprendizajes básicos:

- En relación con la percepción e interacción con las personas de su entorno físico;
- En relación con el desarrollo de las capacidades cognitivas y emocionales y sociales;
- En relación con la adquisición y desarrollo del lenguaje y de la comunicación;
- En relación con las interacciones sociales. Escolarización de niños extranjeros;

- En relación con el cuidado o dominio de los hábitos básicos.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA

En líneas generales, podríamos establecer que es un proceso ordenado en tres etapas: una época previa a la ley general de educación de 1970; en segundo término, desde 1970 hasta 1985 con el Decreto de desarrollo de la Educación especial y, finalmente, desde 1985 a la actualidad. Del primer período es destacable la creación del Instituto de Pedagogía Terapéutica, de Educación de Sordos y de Rehabilitación de Inválidos. A los que hay que añadir la Organización Nacional de Ciegos. Es una época de toma de conciencia social y política de las familias con hijos discapacitados y la creación de patronatos específicos.

El período de 1970 a 1985 es muy fructífero y positivo para la Educación Especial y atención a la diversidad, porque concurrieron los siguientes tres factores:

1. Mentalización social y concreción legal;
2. Investigación médico-educativa;
3. Desarrollo institucional.

Las familias afectadas desarrollan federaciones provinciales y una Confederación Nacional.

Un factor importante es que la OCDE favorece la incorporación de todas las personas al mundo del trabajo y esto, como consecuencia, exigía educación y formación para el empleo de todos, incluidos los que aprenden lentamente. La referida Ley

General de Educación de 1970, considera a la Educación Especial como una modalidad educativa e incorpora, en muchos colegios aulas dedicadas a la educación de alumnos con deficiencias. En este título VII señala:

> La Educación Especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultados del sistema educativo, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Para hacer eficaz esta disposición dentro del Real Patronato de Atención a los Minusválidos se crea, en el año 1975, el Instituto Nacional de Educación Especial con la función de trabajar en una línea de investigación operativa para llenar de contenidos la Educación Especial. Fruto de este trabajo lo constituye el Plan Nacional de Educación Especial, con dos concreciones: el diseño curricular básico y la programación de pre- talleres para la educación especial. Los Programas de Desarrollo Individual recogían los contenidos educativos para cada alumno.

Y el segundo factor favorable es la Constitución Española de 1978 que, en su artículo 27.3, declara que "los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los prestará la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a los ciudadanos".

Como consecuencia de este mandamiento constitucional, en 1982 se promulga la ley de Integración Social de los Minusválidos

que recoge en su texto legal los principios declarados en el Plan Nacional de Educación Especial: normalización, integración, sectorización e individualización de los servicios.

Pero el verdadero hito legislativo en la historia de la Educación Especial en España fue la promulgación del Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial. Este decreto pone las bases del Modelo de Integración y hace referencia a un conjunto de adaptaciones y apoyos que los centros ordinarios han de ofrecer. Pone de manifiesto que la integración no es un fin sino un medio y un proyecto que trata de incorporar a la dinámica escolar normal a alumnos con problemas educativos. Establece, además, que los alumnos cuyas necesidades sean tan importantes que necesiten recursos que hagan que sea imposible llevarlos a la escuela ordinaria podrán recibir este servicio en una escuela especial. Para que la escuela pueda realizar esta función tiene que modificar sus planteamientos organizativos y curriculares, además de recibir los apoyos pertinentes de orden administrativo, técnico, personal y económico.

En los años posteriores a la promulgación del Real Decreto 334/1985, el objetivo ha sido extender el programa de integración a todo el tramo de la enseñanza obligatoria. La resolución del 15 de junio de 1989 transforma las unidades de Educación Especial creadas al amparo de la Ley General de 1970 en unidades de apoyo al Programa de Integración y clarifica la figura del profesor de apoyo y la nueva normativa va señalando las funciones de los equipos multiprofesionales y psicopedagógicos.

En esta perspectiva se cuestiona la función selectiva y reproductora de la escuela y se reclama, por el contrario, para ella una función socialmente igualitaria. Supone la sustitución de una cultura basada en la “desigualdad de condiciones” en los déficit por una cultura basada en un concepto de diversidad positivo y enriquecedor, en la que pierde su significado la competencia y la

selectividad como funciones exclusivas o preponderantes de la escuela y en la que los conceptos de diversidad, heterogeneidad y diferencia toman el relevo de los anteriores.

Según esta concepción de la Educación Especial y de la escuela los servicios educativos deben estar pensados para todos los alumnos que presenten diferentes necesidades personales: en este sentido son las necesidades educativas la clave esencial para el emplazamiento y la distribución de los servicios educativos. Surge así un nuevo concepto, el de necesidades educativas especiales que quiere desviar la atención del terreno deficitario, carencial o negativo del alumno al terreno de las necesidades, ayudas o recursos educativos propios que puedan asegurar el logro de los fines generales de la educación.

CONSIDERACIONES FINALES

Respecto al futuro de la atención a personas con necesidades especiales y específicas, la base de ese futuro es el referente social que obliga a una transformación material e ideológica de la provisión sanitaria y del bienestar social de las personas afectadas. Y en la base de esta reflexión los principios de justicia social, los valores propios de la democracia y el concepto de solidaridad y de calidad educativa para todos los alumnos.

Importa mucho el papel que se atribuya a los propios afectados y la regulación de asociaciones y fundaciones que asuman la organización del sistema escolar y de investigación y prácticas tanto en los propios centros educativos como en la relación con el posible desempeño en el ámbito del trabajo.

A partir de los conceptos analizados parece válida la opinión de que sigue siendo necesario el tipo de educación que se imparte en

las escuelas especiales que se necesita para las personas afectadas por deficiencias físicas y psicológicas. Son Centros que tienen un funcionamiento excelente y reconocido en el ámbito de la educación y en la sociedad en general. El debate persiste a la hora de elegir la educación adecuada para los niños con necesidades especiales entre las dos opciones que existen: la integrada-inclusiva en escuelas regulares y la específica para discapacidad. Como hemos explicado, en España las personas que padecen algún tipo de discapacidad tienen dos opciones educativas: la educación integrada (inclusiva) y la educación especial. Ante estas dos alternativas la elección no siempre está clara para las familias. Dependerá de la discapacidad del niño y del entorno sociocultural en el que está inmerso.

No obstante, cada experto suele tener sus preferencias. Los partidarios de la educación especial aseguran que el niño con problemas no es atendido correctamente por sus profesores en los colegios ordinarios. Esta situación ha sido analizada y comprobada por quien esto escribe en visitas técnicas a centros de integración plena en Austria, Bélgica y Alemania. En las clases los alumnos con deficiencias no reciben el tratamiento específico adecuado en espacios separados, comparten espacio, pero no acción educativa. Simplemente porque no es posible lograr la integración partiendo de la segregación que “de facto” se produce en las aulas. En un centro cercano a Salzburgo (Austria), donde está prohibida la educación especial segregada, una escuela normal acoge a una veintena de niños sin problemas de aprendizaje y con síndrome de Down o con parálisis cerebral o Asperger, a estos tres tipos de alumnos se les enseña mediante adaptaciones curriculares. Los que no necesitan esta atención personalizada desarrollan una escolaridad normal siendo la misma maestra quien atiende sin segregar a ese grupo de alumnos. Y, en la misma sala del aula, separado, un niño con graves problemas de parálisis cerebral, problemas respiratorios y sin posibilidad de desarrollo lingüístico es atendido por otra maestra. Se observó un cierto grado de adaptación de este subgrupo de alumnos

por parte de los alumnos aproblemáticos (aceptación, ayuda con los aparatos utilizados para el desplazamiento a las zonas de recreo escolar). Los demás resultados necesitan un análisis más específico.

Pero hay reflexiones al respecto dependiendo de la discapacidad de que trate: en el mundo de las afecciones visuales y auditivas es difícil adaptarse al ritmo normal de las clases. Pero ¿qué hacer con los paralíticos cerebrales? ¿y con los Down profundos? ¿Y con los discapacitados psíquicos? En general, ocurre que es posible una educación integrada cuando los niños son más pequeños de edad; sin embargo, en la adolescencia es necesaria una educación especial tanto en contenidos como en adaptación social a los demás alumnos.

La exclusión real de los grupos de los niños discapacitados por sus compañeros e, incluso, el acoso escolar (*bullying*) es un hecho cierto, real y muy frecuente. Su escolarización en centros especiales es imprescindible tanto como la existencia de los centros específicos de educación especial Sin embargo, el desarrollo de la nueva ley de educación en España (LOMLOE) prevé la desaparición de los centros de educación especial en un plazo de diez años. La propuesta de desaparición es una noticia que técnicamente no resiste una crítica científica y socialmente va en contra de toda la legislación que ha sido una consecución social de primera magnitud.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. *et al*. **Improving Schools**: Developing Inclusion. London: Routledge, 2006.

BARTON, L. “Inclusive Education: Romantic”. **Subversive or Realistic Inclusive Education**, vol. 3, n. 1, 1974.

BIEMILLER, A. "Students differ: so address differences effectively". **Educational Researcher**, vol. 26, 1993.

COMISIÓN EUROPEA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **The Profession of Teacher Educator in Europe**. Reykjavik: Comisión Europea, 2010.

GONZÁLEZ-PÉREZ, J. **Discapacidad intelectual**: concepto, evaluación e intervención psicopedagógica. Madrid: Editora CCS, 2003.

FIERRO, A. **El deficiente mental como sujeto responsable**. San Sebastián: Editora San Miguel, 1970.

HAUG, P. "Qualifying Teachers for the School for all". *In*: BOOTH, T.; *et al.* (ed.). **Developing Inclusive Teacher Education**. London: Routledge Flmer, 2003.

JARQUE, J. **Criterios en la educación de niños con problemas**. Madrid: Minusvalías, 1974.

MIKKELSEN, N. **A Metropolitan Area in Denmark**. Washington: Copenhagen, 1969.

NIRJE, B. "The Normalization Principle and Its Human Management Implications". *In*: KUGEL, R. B.; WOLFENSBERGER, W. (eds.). **Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded Chapter**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.

SANTIUSTE, V. **Dificultades de aprendizaje e Intervención psicopedagógica**. Madrid: Editora CCS, 2005.

SANTIUSTE, V.; VICENTE, F.; PADILLA, D. "Inclusive Education in Spain: developing characteristics in Madrid, Extremadura and Andalusia". **Research in Comparative and International Education**, vol. 4, n. 3, 2009.

SLAVIN, R. "Designs Competitions: A Proposal for a New Federal Role in Educational Research and Development". **Educational Researcher**, vol. 26, 1997.

WARNOCK, M. "Informe sobre necesidades educativas especiales". **Siglo Cero**, vol. 130, 1978.

CAPÍTULO 3

Desafios da Educação Inclusiva:
O Ensino Especial em Angola

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO ESPECIAL EM ANGOLA

Constância Chipimo Lino

O presente capítulo tem como objetivo analisar o percurso do ensino especial em Angola, tendo como fonte de dados os documentos oficiais do governo angolano referentes a temática. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, na qual os documentos oficiais são analisados sob a ótica da análise crítica do discurso. A análise parte da inexistência de políticas educacionais ligadas à Educação Especial no regime colonial. A expansão do ensino especial com o fortalecimento de políticas públicas e pela inserção do país no cenário mundial acerca da discussão dos temas relativos à pessoa com deficiência com vistas à implementação de uma política educacional na perspectiva da educação inclusiva. Constituição da Educação Especial com o reacender da guerra civil entre os anos de 1991 a 2001, denominado como II República. O cenário da Educação Especial em tempos de paz, com o calar das armas a partir do ano de 2002. Neste mesmo ano, o governo angolano investiu na elaboração e aprovação de documentos e legislações voltados ao Ensino Especial e registou, nos doze anos do pós-guerra (2002-2014), um aumento expressivo de 284% de alunos com Necessidade de Ensino Especial matriculados. Pode-se afirmar que a efetiva implementação da Educação Especial ocorre com o fim da guerra civil, com a formação dos professores, com a aprovação de políticas públicas e a influência advinda de parcerias com as Nações Unidas.

Este estudo tem como objetivo, analisar o percurso do ensino especial em Angola, tendo por fonte de dados os documentos oficiais

do governo angolano referentes a temática, com o intuito de identificar os significados das formulações sobre a Educação Especial em relação à conjuntura política e econômica dados os diferentes momentos da história do país, além das relações políticas estabelecidas com organismos internacionais. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, na qual os documentos oficiais são analisados sob a ótica da análise crítica do discurso (CELLARD, 2008).

O estudo foi dividido em duas seções que se articulam para as análises, além desta introdução: a) O começo da Educação Especial e o reacender da guerra civil; b) Educação Especial em tempos de reconciliação Nacional, e por fim, as considerações finais.

Diante do exposto, salienta-se que o presente estudo se justifica como subsídio à compreensão das políticas educacionais de inclusão em Angola, revigoradas pelos movimentos sociais e validadas pelo governo angolano aos documentos internacionais (ONU, 2006).

O COMEÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O REACENDER DA GUERRA CIVIL

Angola é uma ex-colónia portuguesa e de acordo com o Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE 2008) "o sistema educativo colonial não contemplava o atendimento escolar das pessoas com deficiência". Foi a nível privado, em 1972 (ainda no sistema colonial), que começou o ensino direcionado especificamente às crianças com necessidades especiais em território angolano, iniciando com 10 crianças cegas. Foi no período pós-independência, em 1979, que foi implementada a Educação Especial

e posteriormente, em 1980, criado o Departamento Nacional para a Educação Especial.

O princípio da educação inclusiva foi adotado na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, por meio da Declaração de Salamanca ocorrido na Espanha em 1994, reafirmado no Fórum Mundial de Educação da UNESCO (2001) e apoiado pelas Regras das Nações Unidas em Igualdade de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. O princípio foi debatido novamente em novembro de 2008 na 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra. A educação inclusiva baseia-se no direito de todos – crianças, jovens e adultos, a receberem educação de qualidade que satisfaçam as suas necessidades básicas de aprendizagem que enriqueçam as suas vidas.

A abertura internacional à Educação Especial em Angola caracterizou-se no encontro Nacional sobre A Educação para Todos em Luanda, realizado pelo Departamento Nacional para a Educação Especial em 1991. O encontro foi mediado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD; ambos fundamentados nas recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida em 1990 em Jomtien/Tailândia (MBEMBA, 1998). O resultado desse encontro reconheceu as realidades de diferentes países e possibilitou o início de novas reflexões acerca do Ensino Especial em Angola. Dentre as mudanças e ações realizadas pelo Departamento Nacional para a Educação Especial, encontra-se a nomeação de chefes de seção para a área de educação especial em todas as delegações provinciais de educação do país, que visou incentivar os gestores e profissionais da educação a ampliarem o ensino especial em todas as províncias (MBEMBA, 1998; ANGOLA, 2006).

Os serviços de Educação Especial durante o período de guerra civil, de 1991 a 2001 na II República foram extremamente

limitados. Matos (1998) ressalta um levantamento realizado no ano de 1998, no qual foram identificadas mais de 5.000 crianças com deficiências em todo país, considerando a dificuldade de comunicação e acesso devido à guerra. Segundo a autora, apenas aproximadamente 500 crianças com deficiência recebiam atendimento educacional, distribuídos em quatro escolas especiais, duas localizadas na Província de Luanda, uma na Huíla e uma em Benguela, deste modo, as restantes 4.500 crianças, como consequência ficavam em casa sem receber atendimento, ou frequentavam as aulas das escolas regulares onde eram segregadas, uma vez que as escolas não tinham formação adequadas para compreender o processo de inclusão dessas crianças (MATOS, 1998).

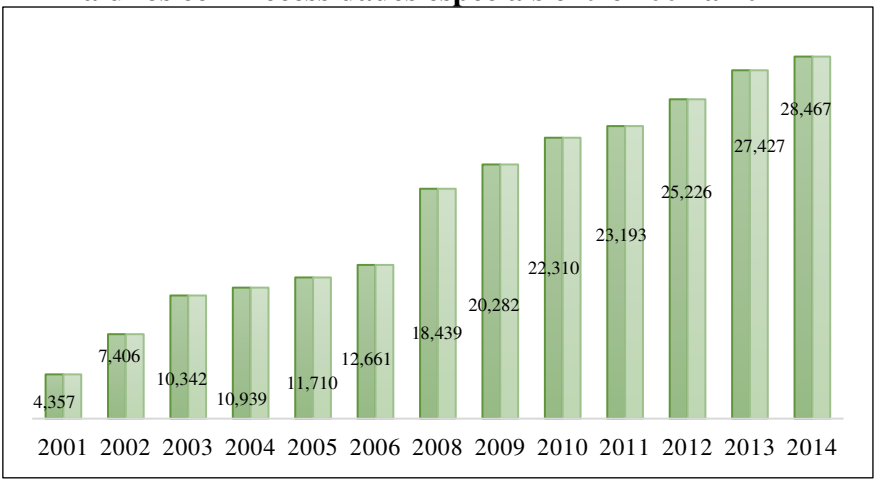
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE RECONCILIAÇÃO NACIONAL

Com o fim da guerra em 2002, a consolidação da reconciliação nacional facilitou e incentivou a expansão do ensino especial a todas as províncias do país (ANGOLA, 2015). O Gráfico 1 indica o número de alunos com Necessidade de Educação Especial matriculados no sistema de ensino em angola entre os anos de 2001 a 2014, essa prova traz significativas mudanças no ensino especial.

Como mostra o Gráfico 1, em 2014 houve o registo de 28.467 alunos sujeitos da Educação Especial matriculados em 775 escolas 'regulares/inclusivas' e 20 escolas especiais em todo o país. As províncias de Cabinda, Malanje e Uíge não possuem Escolas Especiais na sua estrutura educacional, já as províncias de Benguela e Luanda possuem respetivamente 3 e 4 escolas especiais. As demais regiões registam 1 escola especial por província. Vale recordar que no ano de 1998 havia o registo de apenas 500 alunos contemplados

nos atendimentos do ensino especial, já o Gráfico 1 demonstra numa escala crescente o registo de 7.406 alunos matriculados no ano de 2002, posteriormente em 2006 o número de 12.661 alunos, e em 2014 o índice atinge o quantitativo de 28.467 alunos. Logo, nos doze anos do pós-guerra (2002 a 2014) verificou-se o aumento expressivo de 284% dos alunos sujeitos da Educação Especial matriculados no Sistema de Ensino angolano, o que corresponde a um aumento médio da ordem dos 11,9% ao ano.

Gráfico 1 – Progresso das matriculas dos alunos com necessidades especiais entre 2001 a 2014



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: ANGOLA (2006; 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num país pós-conflito, a Escola Especial e a inclusão escolar de crianças com NEE constituem um caminho repleto de desafios. A política nacional de Educação Especial perspetiva uma escolaridade

cada vez mais inclusiva, com vista à integração social, evitando a exclusão das crianças com NEE e beneficiando desse modo o desenvolvimento das competências de cada criança, dando oportunidades para que possam exercê-las dentro da escola, família e sociedade.

Passados 41 anos após a primeira proposta de ensino, vemos se alargar o reconhecimento dos direitos às pessoas com deficiência, na sua mais significativa simbologia e concretização por meio dos dados referentes ao número de escolas e matrículas de alunos com deficiência no sistema de ensino. Isso nos leva a concluir que talvez o tempo passado não tenha oferecido respostas satisfatórias quanto a exclusão educacional das pessoas com difidência em Angola, esperemos que os tempos vindouros tragam mudanças significativas a Educação Especial que justifique os direitos que lhes foram impedidos no passado.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Projecto da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar**. Luanda: Ministério da Educação, 2015.

ANGOLA. **Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015**. Luanda: Instituto Nacional para a Educação Especial, 2006.

ANGOLA. **I Encontro metodológico sobre a Educação Especial**. Luanda: Instituto Nacional para a Educação Especial, 2008.

CELLARD, A. "A análise documental". *In*: CELLARD, A. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MATOS, O. J. "A educação especial em Angola". *In*: UNESCO. **Necessidades Educativas Especiais em Angola**. Dakar: UNESCO, 1998.

MBEMBA, V. V. "Angola e Unesco". *In*: UNESCO. **Necessidades Educativas Especiais em Angola**. Dakar: UNESCO, 1998.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: UNESCO, 1994.

CAPÍTULO 4

Educación y Capacitismo:
Los Límites de la Educación Inclusiva en España

EDUCACIÓN Y CAPACITISMO: LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Susana Rodríguez Díaz

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de la ONU, supuso un avance histórico en el ámbito de la discapacidad al reconocer que el derecho a la educación implicaba el derecho a una educación inclusiva de calidad, afianzándose así una evolución normativa proveniente de anteriores instrumentos internacionales.

Desde el 3 de mayo de 2008, la Convención forma parte del ordenamiento jurídico español, lo que implica que el Estado está obligado a modificar las leyes nacionales que no se correspondan con lo establecido en ella. Sin embargo, diferentes informes han puesto de manifiesto la debilidad de su implantación en España, con el consiguiente incumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Estas dificultades a la hora de establecer una verdadera educación inclusiva dejan ver cómo en el ámbito educativo se siguen perpetuando concepciones y prácticas capacitistas.

El término capacitismo sirve para designar aquellas actitudes o discursos que devalúan la discapacidad frente a una valoración positiva de la integridad corporal que es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad (TOBOSO, 2017).

Impulsado en los Estados Unidos y el Reino Unido durante las décadas de 1960-70 como un concepto similar a sexismo y racismo, evoluciona como parte de los movimientos por los derechos civiles de las personas con discapacidad, pretendiendo hacer evidente y combatir la discriminación hacia un colectivo cuyos

cuerpos y capacidades son señaladas como "deficientes" (WOLBRING; GUZMÁN, 2010).

De este modo, tanto los discursos en torno a los derechos de las personas con discapacidad como los estudios académicos cuestionan la preferencia hacia ciertas capacidades que en virtud de un supuesto cuerpo normativo deben poseerse, lo que se ha utilizado para justificar ciertas jerarquías de derechos, así como la estigmatización y discriminación de aquellos que presentan diferencias -reales o percibidas- respecto a tales capacidades, siendo etiquetados como "deficientes" (TOBOSO, 2017).

Asumir la normatividad de un conjunto de capacidades inherentes al cuerpo es el primer paso para caer bajo lo que Toboso y Guzmán (2010, p. 77) denominan la "mirada capacitista", que se define mediante prácticas, representaciones y valores que generan un cuerpo normativo; sirviendo, además, como criterio de normalidad y única alternativa de funcionamiento, pese a la realidad de la existencia de cuerpos y, por ende, funcionamientos diversos. Como consecuencia, el capacitismo opera como discurso de poder y dominación, presentándose como "esquema mental" que se transmite a través de los distintos sistemas simbólicos. La noción de capacitismo conduce a la de "funcionamiento único" (en analogía con la noción de "pensamiento único"), al considerarse que el conjunto de capacidades favorecidas por el capacitismo constituyen la única alternativa de funcionamiento posible (TOBOSO, 2017).

Para Kumari Campbell (2009), los estudios sobre capacitismo pueden contribuir a repensar la discapacidad, ya que el capacitismo -como ocurre con el racismo- ha conducido a su devaluación al considerarla como algo intrínsecamente negativo. El ideal capacitista, que implícitamente sostiene formas normativas que deben adoptar los cuerpos -o, al menos, esforzarse por hacerlo- impide concebir la diferencia, imaginando otras formas de "esencialidades" humanas.

Uno de los entornos sociales en los que más evidente se hace la mirada capacitista es el ámbito educativo. La pervivencia de este esquema de pensamiento se manifiesta, como veremos, en la evolución normativa y en las prácticas en el entorno educativo español, convirtiendo el camino hacia una educación inclusiva en un ideal sin plena consolidación.

EL LARGO CAMINO HACIA EL IDEAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El derecho la educación es un derecho fundamental que ocupa un lugar central dentro de los derechos humanos, encontrándose ya presente en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. El derecho a la educación corresponde a todas las personas, independientemente de sus particularidades culturales, sociales, económicas, étnicas, religiosas, de género, idioma o condición de discapacidad (CERMI, 2020).

En España, el camino -aún inacabado- hacia una educación inclusiva que incorpore la importancia de considerar la diversidad del alumnado y la adaptación del sistema educativo a sus necesidades específicas, ha pasado por un modelo educativo excluyente que se puede dividir en dos etapas. En primer lugar, la segregación educativa -que considera que se consigue una educación de mayor calidad cuando se forman grupos homogéneos de alumnos-; y, en segundo lugar, la integración educativa -que supone que el alumnado con discapacidad debe adaptarse al sistema educativo ordinario-, pudiendo integrarse en éste siempre y cuando haya sido "rehabilitado" en una escuela "especial" (RODRÍGUEZ DÍAZ; TOBOSO, 2018).

Durante mucho tiempo las personas con discapacidad (especialmente las de tipo intelectual) no habían sido consideradas como dignas de recibir educación. En la primera mitad de la década de los años setenta del siglo XX, en España se asumía la división establecida en 1965, en virtud de la cual los educandos "subnormales" - según la terminología de la época con un coeficiente intelectual superior a 0,50 se consideraban educables y susceptibles de atención por parte del Ministerio de Educación, mientras que aquellos que no llegaban a ese nivel quedaban bajo la atención del Ministerio de la Gobernación (ALONSO; ARAOZ, 2011).

El punto de partida de la Educación Especial era la consideración de que determinados individuos presentan ciertos déficits ("minusvalías") que precisaban de una atención específica. De este modo, la UNESCO la definió como "forma enriquecida de educación tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a los métodos pedagógicos modernos y al material técnico adecuado para remediar ciertos tipos de deficiencias" (UNESCO, 1977, p. 11).

Se trataba, por tanto, de una actividad distinta del sistema educativo ordinario y específica para ese grupo de personas que, en virtud de su deficiencia -explicada por causas fisiológicas-, necesitaban de una pedagogía diferente, lo que tiene como resultado una escolarización segregada. Además, esta modalidad se consideraba como la última oportunidad educativa para los que no alcanzaban un rendimiento medio en el sistema educativo ordinario, todo esto encuadrado en el contexto de una escuela competitiva en la que imperaba la valoración de las capacidades y rendimientos de tipo intelectual (ARNÁIZ, 1988).

Más adelante, al cuestionarse el origen constitucional e incurable de estos déficits, comienzan a tenerse en cuenta los factores sociales y culturales que podrían estar influyendo en el desempeño académico, dando paso a nuevas definiciones en las que

las diferencias de la norma ya no se consideran razones válidas para que las personas no pudieran tener la oportunidad de aspirar a un desarrollo óptimo (MARCHESI *et al*., 2002).

La UNESCO redefine entonces el concepto de Educación Especial como "forma de educación destinada a los que alcanzan o es imposible que alcancen a través de acciones educativas normales los niveles educativos sociales y otros apropiados para su edad, y que tienen como objetivo promover su progreso hacia otros niveles" (UNESCO-OIE, 1983, p. 30), lo que supone centrarse en la situación de desventaja que tienen los sujetos en su aprendizaje en relación a los niveles exigidos, dejando por ello de lado la idea de minusvalía o deficiencia (ARNÁIZ, 1988).

Con el surgimiento del concepto de "necesidades educativas especiales" a raíz del *Informe Warnock* (1978), elaborado por la Comisión de Educación de Gran Bretaña -en el que se propone que la categorización tradicional de la discapacidad debería desaparecer-, se empieza a considerar que los fines educativos son los mismos para todos los alumnos (ya que todos tienen necesidades educativas), si bien determinados alumnos, por diversas razones, pueden necesitar ayudas especiales que deben ser valoradas y establecidas. Este concepto abre una nueva etapa en la Educación Especial, utilizado por primera vez en la LOGSE (1990) y consolidado a nivel mundial en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, de 1994 (ALONZO; ARAOZ, 2011).

El concepto de necesidades educativas especiales implica, por tanto, la existencia de dificultades de aprendizaje que no pueden ser resueltas a través de las personas y medios ordinarios, necesitando una ayuda extraordinaria. Es decir, se considera que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades en su aprendizaje que necesitan de recursos educativos especiales para atenderlas (ECHEITA, 1989).

La Educación Especial pasaría a entenderse entonces como un conjunto de recursos que posee el sistema educativo para optimizar el proceso de desarrollo de determinados alumnos que lo puedan necesitar, con el objetivo de conseguir una mayor integración, estableciéndose un continuo de necesidades del alumnado, desde las ordinarias hasta las especiales (CANO ESTEBAN; RODRÍGUEZ DÍAZ, 2015).

Como puede observarse, esto conlleva un giro importante en la concepción de la Educación Especial, ya que deja de considerarse como una modalidad separada del sistema educativo general para pasar a considerarse como parte del mismo. Además, implica el cambio desde la concepción de las diferencias como manifestaciones de patologías de los individuos a asumir que existen diferencias físicas, intelectuales y socioculturales entre las personas. El énfasis deja de situarse, por tanto, en la deficiencia individual, pasando a colocarse en la respuesta educativa que la institución debe ofrecer. En definitiva, el concepto de que hay alumnos con necesidades educativas especiales implica tanto una valoración no peyorativa de la diversidad como la creación de nuevos recursos por parte de la escuela ordinaria (GONZÁLEZ GARCÍA, 2009).

Sin embargo, y como explicaremos a continuación, este concepto de Educación Especial también se ha visto cuestionado ya que, a pesar de todo, sigue considerándose como algo diferente del hecho educativo general.

A este respecto, puede ser pertinente preguntarse si toda educación no debería ser "especial" en el sentido de atender a las características y necesidades propias de cada estudiante. No hay que olvidar que lo que denominamos educación "ordinaria" ha estado ligada, desde sus orígenes, a las necesidades percibidas de una mano de obra alfabetizada y disciplinada. De hecho, y a pesar de su importancia como agente socializador y como medio de reducir desigualdades, el sistema educativo ha tendido a expresar y

confirmar las desigualdades existentes, además de utilizar métodos de enseñanza que se han basado, en gran medida, en unificar rasgos y homogeneizar. Esto se ha reflejado tanto en la pedagogía como en la existencia de pruebas estandarizadas que todos los estudiantes deben superar para ir ascendiendo en una escala educativa que responde a una idea de proceso lineal idéntico para todos los que siguen una trayectoria académica.

Desde mediados de los años ochenta y principio de los noventa del sigo XX, se inicia a nivel internacional un movimiento del que forman parte profesionales, familias y personas con discapacidad, criticando que la Educación Especial, a pesar de estar al servicio de la integración escolar, permaneciera como un entorno aislado, apartado de la educación ordinaria.

Según este movimiento, todos los alumnos deberían estar escolarizados en aulas ordinarias, y las separaciones por razón de género, lengua o pertenencia a un grupo minoritario deberían ser mínimas. El movimiento de la Escuela Inclusiva reclama la necesidad de establecer distintas maneras de atender al alumnado, proponiendo nuevas formas de plantear la diversidad de necesidades educativas en el aula. Esta corriente, surgida a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), tiene un objetivo que va más allá de la integración: reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños (MARTÍNEZ ABELLÁN, DE HARO RODRÍGUEZ; ESCARBAJAL FRUTOS, 2010).

El concepto de Escuela Inclusiva, al demandar una transformación del sistema escolar y proporcionar una filosofía basada en el principio democrático e igualitario que valora positivamente la diversidad (STAINBACK; STAINBACK, 1999) podría constituir un excelente punto de partida para un cambio en la concepción de la educación, yendo va mucho más allá de la atención

a las necesidades de las personas con discapacidad para atender también a la singularidad de cada ser humano que es escolarizado.

Como estamos viendo, la educación inclusiva asume la idea de la diversidad del alumnado en diferentes aspectos, considerando por ello que es el sistema educativo el que debe adaptarse a cada estudiante. El alumno con discapacidad debe ser uno más, teniendo las mismas oportunidades de aprendizaje, y recibiendo aquellos apoyos que necesite. Esto implica que las escuelas ordinarias y su profesorado deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades, atendiendo de este modo al derecho a una educación de calidad, en convivencia y adaptada a las distintas necesidades (ALONSO; ARAOZ, 2011).

A pesar de ello, y como veremos en el siguiente apartado, el marco normativo español permite aún la coexistencia de dos sistemas de educación - ordinario y especial - con estándares educativos muy diferentes que dejan a los alumnos con discapacidad en un entorno de menor expectativas sobre su rendimiento por parte tanto de los maestros como de la administración.

Aunque las estadísticas disponibles parecen indicar un alto porcentaje de inclusión educativa, subyace un patrón estructural discriminatorio de exclusión y segregación hacia el alumnado con discapacidad, que se asienta en una mentalidad capacitista. Esto afecta muy especialmente al alumnado con discapacidad intelectual o psicosocial, y con discapacidad múltiple. De este modo, niños y niñas con discapacidad intelectual son segregados en aulas especiales dentro de centros ordinarios, pasando más tiempo en la unidad de apoyo o en el aula especial que en el aula ordinaria. Por ello, es necesario advertir que la escolarización de un alumno con discapacidad en un centro ordinario no es necesariamente sinónimo de educación inclusiva. Para atender adecuadamente las necesidades de este alumnado en el aula, y para el logro de una atención educativa de calidad, resulta imprescindible la incorporación de profesorado

de apoyo y de orientadores en los centros ordinarios (CASANOVA, 2011).

Para una correcta escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales, el profesorado debería recibir formación de manera permanente: sobre las características del alumnado al que va a impartir clase y sobre la mejor forma de integrar a todos los alumnos. En la enseñanza integrada actual solamente el currículo formativo de los profesores de educación infantil y primaria incluye formación específica sobre alumnos con necesidades educativas especiales (no así el de secundaria) (CANO ESTEBAN; RODRÍGUEZ DÍAZ, 2015).

LA "PUERTA SIEMPRE ABIERTA" HACIA LA EXCLUSIÓN EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN

Las dimensiones inclusivas del derecho a la educación -entre las que se incluye la discapacidad- han sido establecidas a través de diversos instrumentos internacionales bajo la forma de Convenciones, Recomendaciones, Declaraciones, Marcos de Acción y Pactos, habiendo sido incorporadas al ordenamiento normativo español, bien de modo vinculante por ser tratados internacionales de obligado cumplimiento, o bien bajo la forma de compromisos al tratarse declaraciones o recomendaciones.

La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (1990), las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994), la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1994), la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y el Objetivo

del Desarrollo Sostenible número 4 de la Agenda 2030 constituyen medidas de derecho y política internacionales que muestran la creciente toma de conciencia del derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación inclusiva. En estos documentos se consolidan los conceptos fundamentales para hacer realidad el acceso a la educación para todos, así como las bases normativas de la educación en sus distintas modalidades (CERMI, 2020).

Sin embargo, en España, al tiempo que se han ido adquiriendo estos compromisos, se han continuado aplicando normas y procedimientos de escolarización que facilitan la marginación y segregación de alumnos con discapacidad, lo que pone en evidencia la pervivencia de esa "mirada capacitista" que perpetúa el que se siga viendo como algo natural que las personas cuyo funcionamiento corporal no se corresponde con aquel considerado como normal sean apartadas de aquellos que sí parecen encajar dentro de estos estándares normativos. A continuación, esbozamos la trayectoria que ha seguido la legislación en materia de educación en relación a las personas con discapacidad en las últimas décadas.

La Constitución española (1978) expresa en su artículo 49 que los poderes públicos "realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran".

La consolidación de estos cuatro principios llegaría cuatro años después con la promulgación de la Ley 13/1982, de 7 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), hoy derogada. En su "Sección Tercera", en los artículos 23 al 31, se exponía el modelo educativo dirigido hacia las personas con discapacidad, declarando que este alumnado "se integrará" en el sistema ordinario de educación general, recibiendo para ello los apoyos necesarios previstos por la misma Ley (art. 23.1). Se concebía entonces la

Educación Especial como un proceso integrador, flexible y dinámico con aplicación personalizada en los diferentes niveles y grados del sistema educativo, en particular los obligatorios y gratuitos (art. 26.1) (CANO ESTEBAN; RODRÍGUEZ DÍAZ, 2015).

La Educación Especial se reguló como parte integrante del sistema educativo a partir del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial, el cual reiteraba lo establecido en la LISMI respecto a la escolarización integrada en centros ordinarios con los apoyos y adaptaciones precisas, si bien se mantenía la posibilidad de escolarización segregada, en unidades o centros especiales, en aquellos casos en los que la inadaptación de la situación lo aconsejase (FERNÁNDEZ SANTAMARÍA, 2011).

Como veremos, la condición que hace posible en la práctica la segregación del alumnado con discapacidad en centros de educación especial se mantendrá presente en las diferentes normativas promulgadas, aunque se vaya expresando de modo diferente.

Por ello, se puede hablar de una "puerta abierta" a través de la cual estos alumnos son obligados, a través de informes técnicos y resoluciones judiciales, a abandonar su proceso educativo en centros ordinarios, siéndole impuesta una educación segregada en centros especiales (CANO ESTEBAN; RODRÍGUEZ DÍAZ, 2015).

Tal y como hemos apuntado en el apartado anterior, hasta mediados de los años ochenta la escolarización del alumnado con discapacidad se realizaba de manera generalizada en centros segregados. La integración del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias comenzó a partir de la Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86. Los centros de educación especial quedaron entonces para la atención específica

al alumnado que, por la gravedad de su caso no podría ser escolarizados en los centros ordinarios (CASANOVA, 2011).

El concepto de "necesidades educativas especiales" propuesto por el ya mencionado Informe Warnock (1978) fue utilizado por primera vez en España en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), consolidándose a nivel internacional en la Declaración de Salamanca sobre las Necesidades Educativas Especiales, de 1994, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994).

La Declaración de Salamanca plantea la educación inclusiva para todos los alumnos, independientemente de sus diferencias individuales; esto incluye a los estudiantes con discapacidades graves. No obstante, se deja la "puerta abierta" al plantear la posibilidad de que, en algunos casos, no sea posible la asistencia a centro ordinarios "cuando hubiera razones de peso" (UNESCO, 1994, p. 03).

El "Marco de Acción" en el Informe final de la UNESCO sobre esta conferencia intenta suavizar estas afirmaciones al declarar que, incluso en estos casos, "no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias" (UNESCO, 1994, p. 19).

Años más tarde, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) contribuyó a facilitar el camino hacia la educación inclusiva al promocionar la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características particulares de su entorno, así como la flexibilidad del sistema en sus aspectos pedagógicos y organizativos (CASANOVA, 2011).

La Educación Especial se regularía en la LOE como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo que, en virtud del artículo 3.8, debían adaptarse al alumnado con

necesidades específicas de apoyo educativo para asegurar su acceso, permanencia y progresión en el sistema educativo. Sin embargo, en su artículo 74, esta ley dejaba de nuevo la "puerta abierta", al establecer que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales podría llevarse a cabo en unidades o centros de educación especial "cuando sus necesidades no puedan ser atendidas por los centros ordinarios" (RODRÍGUEZ DÍAZ; TOBOSO, 2018).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de la ONU (ONU, 2006), ha supuesto un avance histórico en el ámbito de la discapacidad al recoger explícitamente que el derecho a la educación es el derecho a una educación inclusiva de calidad (artículo 24, apartados 1 y 2), afianzando así una evolución normativa en educación que proviene de anteriores instrumentos internacionales: Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13), y la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 23) (RODRÍGUEZ DÍAZ; TOBOSO, 2018).

A pesar de que la Convención supuso un importante cambio en el tratamiento de la discapacidad, los avances que se han producido en los últimos años han sido menores de los esperados. Diferentes informes han puesto de manifiesto la debilidad de su implantación y, por consiguiente, el incumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Queda mucho camino por recorrer para que el cumplimiento de la Convención sea una realidad efectiva y para que lo establecido en ella sea respetado (DE ASÍS, 2016).

Ya en el Informe 2012, elaborado por el Defensor del Pueblo (*apud* CERMI, 2014, p. 57), se afirmaba que la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad no abordaba las reformas necesarias para ajustar a las exigencias de la misma la

legislación educativa española que, si bien a nivel de principios se ajusta a la Convención, contiene preceptos que no reflejan adecuadamente el concepto de educación inclusiva. La Convención aboga por una educación inclusiva en la comunidad en la que vivan los alumnos y en el marco del sistema general de educación, en cuyo ámbito deben realizarse "ajustes razonables" en función de las necesidades individuales de los alumnos. Esto implica que se implantarán medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten su desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Con anterioridad, el Informe de 2007 del Relator Especial de la ONU sobre el Derecho a la educación, al analizar los problemas para la realización del derecho a la educación del alumnado con discapacidad incluía, entre otros; los conocimientos inadecuados de los maestros y los administradores, las restricciones en materia de recursos y la atención inadecuada que se presta a las necesidades de educación especial de los estudiantes en la educación general (CERMI, 2014, p. 167).

A pesar de las Recomendaciones del Comité de la ONU de los Derechos de las Personas con Discapacidad al Estado español, en su Sexta sesión (19-23 septiembre 2011) como Conclusiones de los informes presentados por España, en la reforma educativa expresada en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se mantiene el incumplimiento de las disposiciones de la Convención, vulnerando el derecho de educación del alumnado con discapacidad. Según señala el CERMI (2014, p. 55-56), se continúa con la segregación y la exclusión, empleando argumentos económicos para justificar la discriminación, y matriculándose a niños en programas especiales de educación en contra de la voluntad de sus padres y sin darles posibilidad de apelación.

Y todo ello a pesar de que en la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020 se establecía que las personas con discapacidad y, especialmente, los niños y niñas, deben integrarse adecuadamente en el sistema educativo general con el apoyo individual necesario, a la vez que se proponen, como medidas estratégicas: impulsar la detección precoz de las necesidades educativas especiales, potenciar la formación continuada de todo el profesorado y promover una educación inclusiva en todas las etapas educativas con los medios de apoyo que sean necesarios (CANO ESTEBAN; RODRÍGUEZ DÍAZ, 2015).

El Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo elaborado por el Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, advierte que el marco normativo español permite la coexistencia de dos sistemas de educación -ordinaria y especial- con estándares educativos diferentes que sitúan a los alumnos con discapacidad en una posición en la que tanto los maestros como la administración esperan de ellos un menor rendimiento. Si bien las estadísticas parecen indicar un elevado porcentaje de inclusión educativa, a menudo se considera erróneamente que la incorporación de alumnos con discapacidad en centros ordinarios sin los apoyos necesarios constituye un ejemplo de educación inclusiva (ONU, 2018).

La reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) ha sido objeto de numerosas críticas por parte de asociaciones como la Alianza por la Educación Inclusiva y contra la Segregación Escolar (Save the Children, Fundación Secretariado Gitano y CERMI), ya que continúa sin suponer un avance significativo hacia la educación inclusiva pues no se garantiza la libertad de elección de las familias de personas con discapacidad de la modalidad educativa ni se termina con el incumplimiento

estructural de los mandatos de derechos humanos que se viene dando en España.

UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD: HACIENDO LA CARRERA… "DE OBSTÁCULOS"

En los últimos años, la situación de las personas con discapacidad que realizan estudios universitarios ha experimentado grandes mejoras, tanto en el plano normativo como en la toma de conciencia y apoyos efectivos. Sin embargo, la presencia de este colectivo en los niveles educativos superiores continúa siendo muy pequeña en relación al total de estudiantes universitarios españoles.

La enseñanza universitaria se regula por dos normas específicas, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades. Esta última supuso un importante avance al establecer normas que recogieron la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades para los estudiantes, proscribiendo la discriminación, y creando entorno accesibles y adaptados. De este modo, en el texto se afirmaba que las universidades "garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario"; y que "promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con

los demás componentes de la comunidad universitaria" (disposiciones adicionales 24.1 y 3).

Sin embargo, las personas con discapacidad continúan experimentando dificultades para acceder a los ciclos superiores de enseñanza, lo que supone la vulneración del derecho a la educación inclusiva, e influye a su vez en la inserción laboral de este colectivo que, en comparación con las personas sin discapacidad, experimenta mayores tasas de desempleo, accediendo en muchos casos a trabajos de bajo nivel y escasos ingresos.

A continuación, expondremos algunos de los datos recogidos por el CERMI en su estudio sobre Universidad y discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española (2020), que se basan en la información estadística obtenida en España sobre la comunidad universitaria con discapacidad en el IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad 2018, elaborado por la Fundación Universia con la colaboración del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), Fundación ONCE, el Real Patronato sobre Discapacidad y la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE).

La información recogida en este estudio parte de una muestra significativa gracias a la participación de 72 universidades pertenecientes a todas las Comunidades Autónomas de España, la colaboración de 1.720 estudiantes universitarios con discapacidad, y el análisis secundario de datos recopilados por organismos públicos y privados, especialmente el Informe de Datos y Cifras del sistema universitario español (2016-17), y la Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad 2018 de la Fundación Universia.

El número total de estudiantes con discapacidad que cursan estudios universitarios en España es de 21.435, lo que representa un 1,5 % respecto al total del alumnado. En comparación con los datos

obtenidos en el II Estudio Universidad y Discapacidad, relativos al curso 2013-2014, que cifraban la proporción de estudiantes con discapacidad en 1,3% del total de la comunidad universitaria, se ha producido por tanto un aumento de la población universitaria con discapacidad.

La proporción de estudiantes con discapacidad es más alta en las universidades públicas (1,5%) que en las privadas (1,2%), lo que se debe en gran medida a la gratuidad de la matrícula de las primeras. Hay más estudiantes que optan por la modalidad a distancia (4,1%) en lugar de la presencial (1%), al existir mayor facilidad en esta modalidad de estudios en relación al acceso, a accesibilidad de la información, así como flexibilidad para adaptarse a sus necesidades educativas. Dentro de las universidades públicas, 11.856 estudiantes con discapacidad estudian en universidades presenciales y 7.396 en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) -única universidad pública española de ámbito estatal de modalidad no presencial. En las universidades privadas hay más estudiantes con discapacidad matriculados en la modalidad no presencial (1.719) que en la modalidad presencial (464). En relación a los estudios que cursan, el 54,7% realizan grados en Ciencias Sociales y Jurídicas; un 25,6% elige Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas; y un 19,7% estudia Artes y Humanidades.

De todos los alumnos con discapacidad cuyo tipo de discapacidad ha sido recogido (11.232), 55,9% tienen discapacidad física, 26,5% poseen discapacidades psicosociales/intelectuales/del desarrollo, y un 17,6% discapacidad sensorial. Además, la proporción de estudiantes con discapacidad física y con discapacidad sensorial aumenta conforme más alto es el nivel de estudios en relación con otros tipos de discapacidad. Asimismo, a medida que avanzan los estudios universitarios, la representación de personas con discapacidad va disminuyendo: 1,8% son estudiantes de Grado; un 1,2% cursa Posgrado y Máster; y solamente un 0,7% realiza el

Doctorado. A la vista de estos resultados, puede afirmarse que cuanto mayor es el nivel educativo, menor es la presencia de las personas con discapacidad.

Por otra parte, hay que señalar que todas las universidades que han participado en el estudio cuentan con un servicio de atención al alumnado con discapacidad, y un 46% cuenta con un sistema de evaluación propio para evaluar estos servicios. El 76% de los servicios de atención al alumnado con discapacidad desarrolla programas y acciones orientadas a los preuniversitarios con discapacidad; un 90% realiza acciones de tutorización y/o seguimiento de los estudiantes con discapacidad; y un 68% cuenta con servicio de orientación psicoeducativa. Además, el 74% de las universidades afirma que existe participación de estudiantes con discapacidad en programas de movilidad internacional implementados en su universidad.

En lo relativo a la accesibilidad, el 84% de las universidades han evaluado sus niveles de accesibilidad y un 42% ha implementado planes de accesibilidad universal y diseño para todos. Un 43% de las universidades han incluido la variable discapacidad en el diseño de los planes de estudios de los distintos grados universitario; además, dos de cada tres universidades tiene actividades de Investigación+Desarrollo+Innovación relacionadas con la discapacidad. También hay que señalar que el 86 % de las universidades cuentan con normativa específica que regula el derecho a la igualdad de oportunidades de los estudiantes con discapacidad.

Respecto a las adaptaciones y productos de apoyo, las más comunes son la reserva de asiento en el aula (17,5%), la dotación de mobiliario adaptado (15,3%), la grabación de las clases (12,9%), la aportación de intérpretes de Lengua de Signos (12,2%), el acceso a pizarras y tarimas (10,5%), la grabación de textos en soporte audio (9,4%), transcripciones al braille (9,7%) y ampliación de textos

(6,6%). Además, existen bucles magnéticos en salones de actos y materiales educativos accesibles. Asimismo, un 88% de las universidades posee programas de adaptaciones curriculares, y un 50,9% de las universidades públicas cuentan con una *Web* certificada por la *Web Accesibility Initiative*.

Aunque los datos estadísticos reflejan una mejora en el acceso de las personas con discapacidad a la educación universitaria, el progreso es muy lento y se fragua en las etapas previas a la universidad -secundaria y, especialmente, bachillerato- cuando este colectivo tiene que enfrentarse a múltiples obstáculos que determinan que a menudo no consiga llegar a la universidad. Entre las barreras que el CERMI señala en su estudio como previas al acceso a la universidad se encuentran la falta de adaptación curricular para atender a la diversidad de capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje que convergen en el aula; la inexistencia de formación y motivación del profesorado; así como la insuficiente atención al proceso de transición a la universidad. Por otra parte, son de importancia factores en relación con la percepción de la valía persona y social, así como el apoyo familiar, tanto a nivel económico como actitudinal; en este sentido, la sobreprotección excesiva puede desanimar a la persona con discapacidad a la hora de realizar estudios superiores.

Otro tipo de barreras son aquellas que se ponen de manifiesto en el momento de acceder a la universidad, ya que las pruebas de acceso y los procesos de ingreso a la universidad no se ofrecen en condiciones de igualdad de oportunidades para el alumnado con discapacidad, que a menudo no cuentan con adaptaciones y recursos adecuados. Además, en muchas universidades no existe un protocolo que garantice un procedimiento de admisión y matrícula inclusivo y accesible.

Asimismo, existe una relación directa entre el nivel de accesibilidad en una universidad y la autonomía con el que los

estudiantes se desenvuelven en ella. Aún existen centros universitarios -especialmente públicos-, que no cuentan con planes de accesibilidad universal y diseño para todos. Las barreras de accesibilidad con las que el alumnado con discapacidad se encuentra son más frecuentes en las universidades públicas (20,9%) que en las privadas (18,3%), y más habituales en la modalidad presencial (27,1 %) que en la no presencial (9,4%). El aula es el lugar en el que más barreras de accesibilidad perciben (51,5%), seguido de la falta de accesibilidad en el material facilitado por los profesores (36,6%) y los espacios comunes (34,4%).

A las dificultades inherentes al proceso de transición a la Universidad se suma la implantación del modelo formativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el que destaca el aprendizaje autónomo, el manejo de competencias y el papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, lo que contrasta con el enfoque basado en los contenidos (por la importancia que tienen las pruebas de acceso a la universidad) que prevalece en Secundaria y Bachillerato. Este cambio de modelo para muchos estudiantes con discapacidad es complicado y, sin recibir los apoyos suficientes, puede conducir al desánimo y al abandono de los estudios.

A esto hay que sumar que la mayor parte de los docentes desconocen la normativa en materia de discapacidad que regula los derechos del alumnado, sus obligaciones con respecto a ellos y los ajustes que deben realizar para facilitar su proceso de aprendizaje. Además, al profesorado no se le dota de competencias que le permitan ejercer los principios de una educación inclusiva.

Por último, es importante destacar uno de los principales obstáculos que experimentan las personas con discapacidad en el entorno universitario: es la persistencia de mitos y falsas creencias en relación a su condición. La insuficiente empatía y toma de conciencia sobre la discapacidad por parte del personal docente, de administración y servicios, así como de los demás estudiantes,

impide una participación e integración amplia y plena en la vida universitaria.

CONCLUSIONES

Como hemos mostrado a lo largo del presente texto, los avances que se han ido consiguiendo en las últimas décadas en relación a la inclusión en el sistema educativo del colectivo de personas con discapacidad son incompletos e insuficientes en virtud de una estructura de prácticas, representaciones y acciones capacitistas que continúan naturalizando la segregación de las personas que no se corresponden con el ideal normativo de un cuerpo y un funcionamiento del mismo enaltecido y justificado como el único digno de consideración. De este modo, en España, al tiempo que se han ido adquiriendo compromisos internacionales en materia de inclusión educativa, se han continuado aplicando normas y procedimientos de escolarización que facilitan la marginación y segregación de los alumnos con discapacidad.

El "funcionamiento único" del que hablábamos en la introducción de este texto impregna diferentes estratos de la estructura social, y se hace especialmente patente en un sistema educativo que utiliza, en gran medida, métodos de enseñanza que se basan en la homogeneización de contenidos y de pruebas de medición de resultados que permiten progresar en la escala educativa, respondiendo a una idea de proceso lineal idéntico para todos los que siguen esa trayectoria, todo ello en un contexto competitivo que valora el éxito académico para aquellos que encajan dentro de planes de estudio que dan prioridad a determinadas materias y habilidades.

Un sistema educativo capaz de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación para todos debería construirse a partir de un cambio de mentalidad en el sentido de considerar la diversidad como algo natural -en vez de ocultarla o apartarla-, así como del establecimiento de una comunidad en la que se incluya la misma, respondiendo a las necesidades individuales de cada estudiante para lograr un pleno desarrollo académico y social. De este modo, las personas con discapacidad dejarían de ser consideradas como inferiores y diferentes, y pasarían a ser respetadas como ciudadanos de pleno derecho que -si se les permite y facilita, pueden participar y contribuir de forma valiosa y singular al conjunto de la sociedad.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. J.; ARAOZ, I. **El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española**. Madrid: Ediciones Cinca, 2011.

ARNÁIZ, P. "Un análisis de la educación especial hoy". **Anales de Pedagogía**, n. 6, 1988.

CANO ESTEBAN, A.; RODRÍGUEZ DÍAZ, S. (coord.). **Discapacidad y políticas públicas**: La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2015.

CASANOVA, M. A. "De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes". **CEE Participación Educativa**, vol. 18, 2011.

CERMI – Comité Español de Representantes de Personas de Discapacidad. **Derechos Humanos y Discapacidad**: Informe España 2013. Madrid: Ediciones Cinca, 2014.

CERMI – Comité Español de Representantes de Personas de Discapacidad. **Derechos humanos y discapacidad**: Informe España 2016. Madrid: Ediciones Cinca, 2017.

CERMI – Comité Español de Representantes de Personas de Discapacidad. **Universidad y discapacidad**: La inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad española. Madrid: Ministerio de Trabajo y Economía Social, 2020.

DE ASÍS, R. "La Convención Internación sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como marco de interpretación de los Derechos Fundamentales de la Constitución Española". *In*: CAYO, L.; LORENZO, R. **La Convención Internación sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad – 2006-2016**: una década de vigencia. Madrid: Ediciones Cinca, 2016.

ECHEITA, G. **La NEE en la escuela ordinaria**. Madrid: CNREE, 1989.

ESPAÑA. **Ley n. 26, de 01 de agosto de 2011**. Madrid: Ministerio de la Presidencia, 2011.

ESPAÑA. **Ley Orgánica n. 1, de 3 de octubre de 1990**. Madrid: Ministerio de la Presidencia, 1990.

ESPAÑA. **Ley Orgánica n. 3, de 29 de diciembre de 2020**. Madrid: Ministerio de la Presidencia, 2020.

ESPAÑA. **Ley Orgánica n. 4, de 12 de abril de 2007**. Madrid: Ministerio de la Presidencia, 2007.

ESPAÑA. **Ley Orgánica n. 6, de 21 de diciembre de 2001**. Madrid: Ministerio de la Presidencia, 2001.

FERNÁNDEZ SANTAMARÍA, R. "El camino hacia la integración". **CEE Participación Educativa**, vol. 18, 2011.

FUNDACIÓN UNIVERSIA. **Universidad y discapacidad**: IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Madrid: CERMI, 2018.

GONZÁLEZ GARCÍA, E. "Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva". *En*: REYES, M.; CONEJERO, S. (coords.). **El largo camino hacia una educación inclusiva**: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. Pamplona: Iruñea, 2009.

KUMARI CAMPBELL, F. **Contours of ableism**: The production of disability and abledness. New York: Plagrave MacMillan, 2009.

MARCHESI, A. *et al*. **Desarrollo psicológico y educación**. Madrid: Alianza, 2002.

MARTÍNEZ ABELLÁN, R.; DE HARO RODRÍGUEZ, R.; ESCARBAJAL FRUTOS, A. "Una aproximación a la educación inclusiva en España". **Revista Educación Inclusiva**, vol. 3, n. 1, 2010.

ONU – Organización de las Naciones Unidas. **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo**. Nueva York: ONU, 2006.

ONU – Organización de las Naciones Unidas. **Discapacidad**: Manual para Parlamentarios. Ginebra: ONU, 2007.

ONU – Organización de las Naciones Unidas. **Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo**. Nueva York: ONU, 2018.

RODRÍGUEZ DÍAZ, S.; TOBOSO MARTÍN, M. "Educación inclusiva: un derecho todavía pendiente en España tras una década de vigencia de la 'Convención'". **Actas del VII Congreso de la Red Española de Política Social**. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2018.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Aulas inclusivas**. Madrid: Narcea, 1999.

TOBOSO MARTÍN, M. "Capacitismo". *In*: PLATERO, R. L.; ROSÓN, M.; ORTEGA, E. (eds.). **Barbarismos queer y otras esdrújulas**. Barcelona. Editora Bellaterra, 2017.

TOBOSO, M.; GUZMÁN, P. "Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto". **Política y Sociedad**, vol. 47, n. 1, 2010.

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, a Ciencia y Cultura. **Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales**: Acceso y Calidad. Madrid: UNESCO, 1994.

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, a Ciencia y Cultura. **La Educación Especial**. Salamanca: Sígueme, 1977.

UNESCO; OIE. "Educación Especial". **Revista de Documentación e Información Pedagógicas**, n. 277, 1983.

WARNOCK, M. **Special education needs**: report of the Commitee of Enquiry into de Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO, 1978.

WOLBRING, G. "Is There an End to Out-Able? Is There an End to the Rat Race for Abilities?". **M/C Journal**, vol. 11, n. 3, 2008.

WOLBRING, G.; GUZMÁN, P. "Human Enhacement Through the Ableism Lens". **Dilemata: Revista Internacional de Éticas Aplicadas**, vol. 3, 2010.

CAPÍTULO 5

A Inclusão do Estudante Público-Alvo da Educação Especial e o Ordenado na Nova Política Nacional de Educação Especial (2020): Reestruturação ou Desconstrução de Proposta Educacional Inclusiva?

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ORDENADO NA NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2020): REESTRUTURAÇÃO OU DESCONSTRUÇÃO DE PROPOSTA EDUCACIONAL INCLUSIVA?

Gemma Galganni Pacheco da Silva

Marcia Raika e Silva Lima

Alicerçada nos ideários do modelo educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento que atualmente vigora no Brasil, foi elaborada em 2008 pela Secretaria de Educação Especial (SEESP). Em seu bojo, a PNEEPEI (2008) tem por objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), isto é, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) nas classes comuns do ensino regular.

Com a implementação da PNEEPEI (2008), há significativa mudança na organização da Educação Especial, que abandona o caráter substitutivo ao ensino regular e empreende nova articulação à educação básica, apresentando-se como modalidade de ensino. Objetivando a inclusão dos estudantes PAEE nas atividades escolares, bem como o atendimento educacional às suas especificidades, passa a compor a proposta pedagógica da escola regular. Delineia a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008).

Com a justificativa de que muitos estudantes não estão sendo beneficiados com a Educação Inclusiva, no ano de 2020, na contramão aos ideais da PNEEPEI (2008), surge no cenário educacional brasileiro uma nova política de Educação Especial. Instituída pelo decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, essa nova política é intitulada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE).

Apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP), o referido documento (BRASIL, 2020) emerge com a justificativa de resposta ao clamor, efetuado por estudantes, familiares, professores e gestores escolares, por alternativas em relação ao atendimento educacional aos estudantes PAEE.

Entretanto, apesar de, em sua denominação, estar presente a palavra "inclusiva", a PNEE (2020) apresenta e defende como proposta mais adequada ao atendimento das demandas dos estudantes atendidos pela Educação Especial a criação e manutenção de classes e escolas especializadas e classes bilíngues de surdos. Outorga esse atendimento às atividades educativas como opção de escolha do estudante e da família, bem como, também, para o atendimento educacional especializado, essas ações são entendidas por pesquisadores da área da Educação Inclusiva como contrárias aos preceitos da inclusão e às diretrizes dispostas na PNEEPEI (2008).

Ante o exposto, evidencia-se o problema desta pesquisa: O disposto na nova política de Educação Especial (2020) contempla a perspectiva da Educação Inclusiva ou configura a desconstrução do panorama inclusivo escolar para os estudantes público-alvo da Educação Especial?

Este artigo objetiva analisar a proposta educacional delineada na nova política de Educação Especial e os impactos gerados frente

ao atual paradigma da Educação Inclusiva que ampara a inclusão de estudantes PAEE. A relevância deste estudo está em propiciar aos estudantes e pesquisadores das áreas da Educação Especial e da Educação Inclusiva reflexão acerca da proposta educacional defendida pela nova política (2020). Ademais, contribui, também, para análise acerca do que de fato se evidencia de divergência em relação aos propósitos da Educação Inclusiva e os impactos na obtenção do direito dos estudantes a uma educação equitativa na escola comum.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, e de abordagem descritiva e explicativa. Para subsídio teórico deste estudo, teve-se como base autores como Plestch (2020), Glat (2018), Kassar e Rebelo (2018), Mantoan (2015), Mendes (2010), Heredero (2010), entre outros, que pesquisam sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Na perspectiva de atender ao pleiteado com a construção deste estudo e, assim, proporcionar entendimento acerca da constituição das políticas educacionais em questão, abordamos, na seção seguinte o processo de construção da PNEEPEI (2008) e PNEE (2020).

CONTEXTO HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO DA PNEEPEI (2008) E ORGANIZAÇÃO DA PNEE (2020)

A defesa pela constituição de uma educação que, em sua essência, se caracterizasse como inclusiva no Estado Brasileiro se intensificou a partir do ano de 2002. Mediante o apoio, estudos e contribuição de especialistas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e entidades de defesa dos direitos humanos, entre elas o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), que foi instituído, em âmbito internacional. Mediado pela Organização das

Nações Unidas (ONU), a implementação desse tratado, por sua vez, resultou na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2007).

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência reafirma o delineado no texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim sendo, ratifica a garantia do monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado diante dos direitos da pessoa com deficiência. Tendo sido adotada pela ONU em dezembro de 2006, a referida Convenção foi assinada pelo Brasil no dia 30 de março do ano de 2007. A partir disso, o Estado brasileiro assume o compromisso de promover a inclusão da pessoa com deficiência em bases iguais com as demais pessoas e garantir acessibilidade à população em geral, entendendo a falta desta como discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético, e punível na forma da lei (BRASIL, 2007).

Ainda no ano de 2007, no mês de setembro, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República, divulga a Convenção através de um documento que reúne cinquenta artigos que tratam dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das pessoas com deficiência, munidos do indispensável à emancipação desses cidadãos. Posteriormente, após aprovação do Congresso Nacional, o referido texto é aprovado pelo Senado Federal através do Decreto Legislativo nº 186 (BRASIL, 2008) e em 2009 promulgado pela Presidência da República através do Decreto n° 6.949/2009, garantindo seu cumprimento e execução.

De acordo com o Decreto n° 6.949/2009, a Convenção foi organizada com o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência. Consuma, ainda, o respeito pela sua dignidade inerente, determinando como uma das obrigações gerais dos Estados partes signatários a adoção de todas as medidas legislativas,

administrativas e de qualquer outra natureza que se configure como necessária para a sua realização.

Descrito no artigo 24 da Convenção encontra-se assegurado o direito à educação. O documento determina que a efetivação desse direito ocorra com a garantia de igualdade de oportunidades e sem discriminação, ordenando para isto a implementação de sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Visando a concretização desse feito, é estabelecido que seja garantido à pessoa com deficiência a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, oferta de apoio necessário com vistas a facilitar sua efetiva educação e adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, conforme a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009).

Neste sentido, para instituir políticas públicas que propiciem educação de qualidade a todos os estudantes e contribuir para o fortalecimento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros, o MEC, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP), nomeia um grupo de trabalho estabelecido pela Portaria nº 555/2007 para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O documento foi constituído e entregue ao Ministro da Educação no dia sete de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008). Posteriormente, no ano de 2010, apresentado pelo MEC/SEESP por meio da publicação dos Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Este documento (BRASIL, 2008), surgiu para divulgar aos sistemas de ensino os novos marcos político-legais e pedagógicos que norteiam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Visou orientar e subsidiar as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, a gestão escolar, as organizações da

sociedade civil, os operadores do direito e demais órgãos envolvidos na promoção da inclusão educacional (BRASIL, 2010).

A PNEEPEI (2008) permaneceu inalterada até o mês de agosto do ano de 2020. Em setembro do mesmo ano, surge no contexto educacional documento que apresenta uma nova política de Educação Especial. Instituída, através do Decreto 10.502, essa nova política é intitulada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – (PNEE). É apresentada pelo MEC, através da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), como proposta de adequação à ênfase dada à inclusão total no texto da PNEEPEI (2008) que, segundo a própria PNEE (2020) não tem proporcionado benefícios a todos os educandos.

No documento da PNEE (2020) consta a informação de que a elaboração de um texto-base para sua constituição teve início no ano de 2018. Essa elaboração se deu a partir do resultado de consultorias realizadas nas cinco regiões do Brasil, feitas por especialistas de várias universidades brasileiras, estudos documentais e escuta de vários segmentos sociais relacionados ao tema (BRASIL, 2020).

Diz ainda que, foi organizado por "muitas mãos" (BRASIL, 2020, p. 15) e que se preocupa em oferecer avanços na área da Educação Especial. Afirma que validam o indicado pela maioria dos estudantes da Educação Especial, familiares desses estudantes, professores, gestores escolares, outros profissionais da escola, secretários de educação, profissionais da educação superior, pesquisadores, membros de organizações não governamentais, membros de conselhos, cidadãos interessados e outros.

No entanto, a proposta trazida pela PNEE (2020) não compartilha do mesmo preceito inclusivo concebido pela PNEEPEI (2008). Isso a faz divergir na organização da Educação Especial,

caracterizando uma reformulação do atual sistema educacional. Por isso, é pertinente a reflexão acerca do conceito que norteia a estruturação da Educação Especial com vistas à constituição de sistema educacional inclusivo. Visando a consecução deste entendimento apresentamos na sessão seguinte o defendido pelos estudiosos da área e disposto na atual política inclusiva no que diz respeito à ordenação da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENCADEAMENTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA

No Brasil, a constituição da Educação Especial foi assinalada em conjuntura que se caracterizou pelo descaso do poder público para com a educação. Sendo institucionalizada por meio da estruturação de um sistema paralelo de ensino, geralmente sem nenhuma articulação com a escola regular, foi inserida na política educacional após a promulgação da Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim sendo, foi implementada através de atuação em âmbito específico e restringida às iniciativas locais e isoladas (MENDES, 2010; KASSAR, 2011).

Estudos apontam que a justificativa para a atuação segregadora da Educação Especial, entendida como aquela em que há separação dos estudantes em salas e escolas especializadas, parte do pressuposto de que essa forma de atendimento seria a melhor resposta às necessidades educacionais dos estudantes atendidos. E que, somente a partir da década de 70, deixa de trabalhar nessa perspectiva, passando a operar a partir da filosofia da normalização e integração, amplamente disseminada no contexto mundial nessa época e norteada pelo preceito da inserção no ensino comum.

Posteriormente, em meados da década de 90, em virtude da conquista dos direitos sociais trazidos pela Constituição Federal de 1988 com relação à equidade e à qualidade do ensino é empreendida no contexto educacional brasileiro uma reforma com vistas à promoção de uma educação para todos. Essa reforma é implementada através da adoção de políticas de Educação Inclusiva, fato que influenciou uma reformulação no que concerne aos serviços e políticas no âmbito da Educação Especial.

A Educação Especial, até então organizada com base no modelo integrador, deve ser estruturada na perspectiva da inclusão, que de acordo com Mantoan (2015) apresenta conceito antagônico ao de integração. A referida autora assegura que, apesar de apresentarem semelhança em seus significados, essas palavras são utilizadas para representar situações de inserção escolar divergentes e se baseiam em diferentes posicionamentos teórico-metodológicos.

Enquanto a integração concretiza uma distinção prévia dos estudantes que se configuram como não preparados à inserção nas turmas do ensino comum e os oferece uma gama de possibilidades educacionais, do ensino regular ao especializado, a inclusão questiona o próprio conceito de integração.

O conceito de integração não empreende reestruturação da didática educativa para atuação junto à especificidade do estudante. Ademais, estabelece distinção entre os estudantes, classificando-os conforme suas habilidades e competências, prevendo para os casos que não se encontram alinhados às exigências da escola atendimentos educacionais segregados.

Definidos como especiais, esses atendimentos podem ocorrer em diversos espaços, como classes especiais nas escolas comuns, ensino itinerante, sala de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, entre outros. Para os estudantes estereotipados como aptos à inserção no sistema regular, o modelo integrador antevê

ações como individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais e redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprendizagem (FERNANDES *et al*., 2011; MANTOAN, 2015; SOUZA *et al*., 2018).

Ao contrário do proposto pela integração, a inclusão pressupõe uma mudança que causa ruptura com o modelo tradicional de organização da educação escolar, que outorga a classificação de estudantes em normais ou deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, e os profissionais de área especialistas nisso ou naquilo. Consoante a perspectiva inclusiva, essa forma de organização escolar é definida por Mantoan (2015, p. 19) como:

> [...] uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador – sem os quais é difícil romper com o velho modelo escolar e produzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAN, 2015, p. 19).

Como exposto por Mantoan (2015), o modelo educacional inclusivo questiona a inalterabilidade na ordenação de metodologias e estratégias de ensino, compreendendo este princípio como inerente ao modelo integrador. A autora legitima a afirmação de que a escola deve banir de suas práticas pedagógicas ações que se caracterizam como excludentes e, assim, ajustar-se de maneira a proporcionar aos seus estudantes atendimento em sua heterogeneidade.

Isto significa que, a inclusão preceitua atendimento a todos nas salas do ensino regular. Ou seja, o modelo educacional inclusivo não pressupõe a preparação do estudante PAEE para acesso ao ensino regular. Mas sim, a consolidação na implementação da diversidade na estruturação de recursos e técnicas de ensino. Isto

posto, acentuamos a prerrogativa de que o paradigma inclusivo se contrapõe a prática discriminatória e/ou eliminatória defendendo que a escola deve adequar-se para o atendimento aos estudantes sejam quais forem suas necessidades educativas (OLIVEIRA; CORREIA; RABELLO, 2011).

Dessa forma, a constituição de um sistema educacional inclusivo considera as necessidades dos estudantes tanto em sua organização com na sua estruturação. A vista disso, caracteriza-se como modelo educacional que acolhe a todos em suas especificidades e fundamenta-se na diferença dos seres humanos. Em outras palavras, pressupõe pensar proposta que acolha e pondere as diferenças, causando ruptura com a estruturação atermada no sistema educacional tradicional caracterizado como aquele em que reproduz padrão identitário de estudante (OLIVEIRA *et al*., 2011; MANTOAN, 2015).

Ante o exposto, entendemos como de suma importância acentuar, ainda, que a ação de incluir não se concretiza ao viabilizar reconhecimento às diferenças dos estudantes, como efetuado no modelo integrador. Mas sim ao estruturar, a partir desse reconhecimento, adequadas condições de aprendizagem e desenvolvimento. A inclusão deve, portanto, ser entendida como ação "que se choca com o pluralismo, entendido como mera aceitação do outro e incorporação das diferenças, sem conflito, sem confronto" (MANTOAN, 2017, p. 39).

Em conformidade com o pensamento de Mantoan (2017), Rodrigues (2021, p. 16) assevera que conceber fundamentos à efetivação da inclusão pressupõe "adoção de um conjunto de valores que são estruturalmente diferentes e mesmo antagônicos dos valores que fundamentaram e guiaram a organização e as práticas da escola tradicional".

Considerando o descrito pelos autores, compreendemos o movimento inclusivo como ato que materializa ações que avigora novas perspectivas de vivências para todos, simbolizando arranjo educacional alicerçado na diferença dos seres humanos. É, portanto, uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (SILVA NETO *et al*., 2018, p. 86). Nesse sentido,

> As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos. [...] na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula (MANTOAN, 2015, p. 22).

Na perspectiva inclusiva, a Educação Especial não pode ser organizada a partir de um modelo educacional que a caracterize como meio alternativo para o desenvolvimento do processo educativo. Não deve constituir sistema educacional diferenciado, segregado ou substitutivo ao ensino comum.

Desta feita, pensar a reestruturação da Educação Especial, com base nos princípios inclusivos significa transformar sua atuação no sentido de propiciar ao estudante atendimento às suas necessidades dentro do processo educativo, e não a sua classificação ou categorização, fortalecendo situações de exclusão.

Consoante este entendimento, Glat (2018) destaca que a Educação Especial:

> [...] não é mais concebida como um sistema educacional à parte, restrito ao atendimento especializado de pessoas com deficiências. A Educação Especial do século XXI configura-se como um conjunto de conhecimentos, metodologias, recursos (materiais, pedagógicos e humanos) disponibilizados para as escolas e outros espaços sociais, de forma que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiências e outras características atípicas de desenvolvimento (GLAT, 2018, p. 10).

A estruturação de uma organização paralela e substitutiva da Educação Especial dificulta muito o atendimento a estudantes PAEE na escola regular. Segundo o preceito inclusivo, a escola é entendida como espaço que acolhe a todos indistintamente. Por esse motivo, é pertinente a transformação conceitual no que diz respeito a esse modelo de escolarização, assim como a organização do ensino para ressaltar o dever da escola em adaptar-se aos estudantes e não o contrário (HEREDERO, 2010; KASSAR; REBELO, 2018).

Com o exposto, depreendemos que a elaboração de políticas educacionais cujo objetivo seja a constituição de sistema educacional inclusivo pressupõe deliberação acertada no que concerne a estrutura e organização da educação comum e a da Educação Especial. Para tanto, devem ser considerados em sua definição os preceitos e orientações inerentes a esta perspectiva e evitadas as propostas que a ela se contrapõem. Por conseguinte, devem caracterizar ordenações antevistas no modelo integrador, como é o caso da oferta de atendimento substitutivo à escolarização

na classe comum em escolas especializadas e em classes especiais (PRIETO; ANDRADE; RAIMUNDO, 2013).

Logo, como ressalta Plestch (2020) a Educação Especial não deve ser entendida como:

> [...] apenas uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios, mas também, uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar. Neste sentido, a Educação Especial não deveria ser entendida apenas como sinônimo de escola ou classe especial, como comumente ainda vemos no discurso escolar e científico. Trata-se, na verdade, de uma área interdisciplinar de pesquisa e de uma modalidade colaborativa à Educação Básica e à Educação Superior (PLESTCH, 2020, p. 68).

É percebido pelos estudiosos que, em um contexto educacional que tem como base o preceito inclusivo, o conceito de Educação Especial situa-se em transformação no que diz respeito à sua significação. O patenteado à sua concepção tem importante papel em sua atuação transversal e complementar ou suplementar aos serviços educacionais comuns.

Isto posto, evidencia-se que em sua atuação, a Educação Especial deve envidar esforços na busca da superação da interpretação da diversidade como um transtorno ou dificuldade para o ensino regular. A vista disso deve buscar caracterizá- la como algo indispensável ao seu exercício, organizando-se institucionalmente no sentido de garantir o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes em todas as etapas e modalidades da educação básica (MARINHO; OMOTE, 2017; MAZERA *et al*., 2017).

A constituição de ambiente educacional inclusivo é indicada por autores (MENDES, 2010; MANTOAN, 2015) como estratégia

com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira. Desta maneira, contribuirá para a promoção da transformação social através da garantia de acesso e participação na educação, assim como à igualdade de direitos e deveres, minimizando diferenças e eliminando preconceitos.

Além disso, é citada como menos dispendioso em relação à criação e manutenção de um sistema múltiplo que abarca diferentes instituições especializadas para atender diversos grupos de estudantes, apontado como investimento que apresenta ótima relação custo-benefício (BRUSCATO, 2020; MENDES, 2010; SOUZA; PLESTCH, 2017).

Conforme o acima exposto e tendo por base o descrito na PNEE (2020) no que diz respeito à concepção da Educação Especial empreendemos, na seção seguinte, discussão acerca do ideário inclusivo apresentado na PNEE (2020). Ademais, visamos também o entendimento acerca dos impactos dessa concepção na perspectiva inclusiva defendida pela PNEEPEI (2008).

MUDANÇA CONCEITUAL E ESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TEXTO DA PNEE (2020) E O IMPACTO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PRECONIZADA NA PNEEPEI (2008)

A PNEEPEI (2008), documento que embasa e ampara legalmente a Educação Especial na perspectiva inclusiva, foi elaborada a partir do entendimento de que a Educação Inclusiva se constitui em:

> um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga

> igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 10).

A partir dessa concepção, o referido documento aponta a relevância da construção de sistema educacional inclusivo para que a escola exerça seu papel na superação da exclusão, através do confronto às práticas discriminatórias e atenda a todos os estudantes de acordo com suas especificidades.

Nesta perspectiva, a PNEEPEI (2008) reestrutura a organização da Educação Especial. Antes desta política, a educação especial era Substitutiva ao ensino comum, a e a sua constituição era entendida como a mais apropriada para o atendimento de estudantes que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura sólida dos sistemas de ensino. Com a PNEEPEI (2008) essa conjuntura é repensada, acarretando mudança estrutural e cultural no contexto da escola regular.

A PNEEPEI (2008) orienta que a Educação Especial integre a proposta pedagógica da escola regular, atuando articuladamente ao ensino comum. No âmbito do processo educacional, direciona ações com vistas à orientação e promoção do atendimento às necessidades educacionais dos estudantes que compõe o público-alvo da educação especial, assim como aqueles que implicam em transtornos funcionais específicos.

Em uma perspectiva mais ampla, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Neste sentido, a Educação Especial no texto da PNEEPEI (BRASIL, 2008) é conceituada como:

> [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 22).

Esta concepção atribui à modalidade da Educação Especial uma perspectiva que apresenta consonância com o delineado pelos preceitos da Educação Inclusiva, que visa à constituição de um ambiente educacional em que todos tenham atendidas as suas necessidades educativas.

Em contrapartida, a PNEE (2020) traz em seu texto uma crítica em relação às práticas colaborativas entre professores da Educação Especial e professores do ensino regular. Ressalta que pesquisas evidenciam que tais práticas não são melhores que a instrução direta. Afirma haver evidências de que a inclusão radical, entendida como inserção de todos os estudantes na sala regular (MANTOAN, 2015), não proporciona os melhores resultados para todos, podendo até tornar-se prejudicial para alguns. Consoante a PNEE (2020), alguns estudantes continuam vivenciando experiências segregadoras no processo educacional.

Acentua que a "aparente" inclusão na sala de aula comum não representa o desejo de parte dos estudantes ou suas famílias (BRASIL, 2020). Destaca que da forma que vem acontecendo, a inclusão é por eles percebidos como imposição, oposta à defesa da liberdade, ao respeito à diversidade e aos direitos humanos. Por este motivo sua prática é entendida como uma conduta contrária à inclusão no período pós-escolar, e atrela o sucesso desta à garantia do direito ao atendimento precoce em classe ou escola especializada.

A PNEE (2020) traz o entendimento de que seu objetivo é propiciar avanços na área da Educação Especial e, para isto,

remodela a ênfase dada à inclusão radical, usando como justificativa para essa modificação que esta sempre foi a estrutura utilizada no Brasil. Além disso, faz menção ao disposto no artigo n° 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) em relação ao atendimento educacional para o público-alvo da educação especial ser "preferencialmente" na escola regular.

De acordo com a PNEE (2020), a presença deste termo deixa lacunas em relação à exclusividade da oferta do atendimento educacional na escola comum, como preceituado pela PNEEPEI (2008). Além disso, afirma que o uso do adjetivo regular não deve ser feito para contrastar com especial ou especializada, visto que esse ambiente educacional não apresenta irregularidades, sendo, portanto, pertencente ao sistema regular de ensino assim como as comuns.

Esta política (BRASIL, 2020) afirma que todas as escolas devem ser inclusivas, sejam elas comuns ou especializadas, e que não pode haver contradição entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Ressalta que nunca uma dessas dimensões pode ser utilizada para anular a outra e que devido a isso sua elaboração consiste em:

> [...] oferecer avanços na área da educação especial. Poder-se-ia até nomear "educação especial inclusiva", visto que o objetivo é oferecer o melhor da educação especial e o melhor da educação inclusiva [...], porque toda educação especial deve ser inclusiva e toda prática de inclusão deve ser compreendida como sendo motivo de atenção especial (BRASIL, 2020, p. 15).

Ao analisar a proposta descrita na PNEE (2020) depreendemos que, em sua perspectiva, a Educação Especial, antes

entendida como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades e complementar ao ensino regular, passa a exercer o papel de substitutiva ao ensino comum. Assim, atua restritivamente dentro da escola regular e amplia as possibilidades de ações fora dela, destoando da perspectiva inclusiva apresentada na PNEEPEI (2008), passando a ofertar:

> recursos e serviços para garantir a educação equitativa e inclusiva nas salas de aulas regulares inclusivas, nas escolas e classes especializadas, nas escolas bilíngues de surdos, nas escolas-polo, nas salas de recursos multifuncionais e específicas e nos centros de atendimento educacional especializado. Oferece também o serviço de atendimento educacional especializado gratuito ao público-alvo da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades, de modo complementar e suplementar, no contraturno, para que cada estudante tenha assegurada sua aprendizagem nas escolas regulares inclusivas ou nas escolas bilíngues de surdos, ou, ainda, nas escolas especializadas quando os educandos não se beneficiarem dos processos educacionais nas escolas regulares inclusivas (BRASIL, 2020, p. 36).

Neste sentido, a PNEE (2020) ressalta que é urgente a necessidade de ofertar para a população o que há de melhor nas duas possibilidades de atendimento, seja em escolas regulares ou em classes e escolas especializadas, concedendo aos educandos e às famílias a decisão sobre de qual desses atendimentos querem se beneficiar. Como fundamento para justificar a existência das possibilidades de atendimento apresentadas, o referido documento (BRASIL, 2020), define abordagem educacional inclusiva como sendo:

> a reafirmação do direito não apenas de matrícula, mas de permanência e de aprendizagem exitosa para todos os educandos nas escolas regulares, caso seja esta a escolha. Isso quer dizer que a garantia da matrícula nas escolas regulares continua sendo direito irrevogável dos educandos e das famílias que por ela optarem e que esse direito deve ser atendido com qualidade. Mas essa PNEE afirma, também, que a matrícula em classes e escolas especializadas, ou classes e escolas bilíngues de surdos, é igualmente direito que deve ser oferecido aos educandos que não se beneficiarem das escolas regulares, em atenção à opção primeiramente do educando, na medida em que este é capaz de se expressar, e também à opção de sua família (BRASIL, 2020, p. 41).

A abordagem inclusiva adotada na PNEE (2020) causa uma ruptura com o modelo de Educação Inclusiva delineada na PNEEPEI (2008). Enquanto esta defende o direito de todos os estudantes estarem juntos na escola regular, aquela entende a criação de instituições especializadas, escolas e classes especiais como modelo tradicional de educação escolar para os estudantes PAEE.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns da escola regular, ainda apresenta lacunas, pois o sistema educacional apresenta falhas para a sua efetividade. Entretanto, há especificidades quanto à compreensão da condição de atendimento às peculiaridades de cada estudante, respeitando seus ritmos e tempos para aprendizagem.

Dessa forma, a escola regular que, embasada na PNEEPEI (BRASIL, 2008), galga a inclusão de todos os estudantes indistintamente e se organiza no sentido de enfatizar seu aspecto pedagógico em contraste aos aspectos relacionados à deficiência, valorizando os diversos potenciais de aprendizagem no ensino

comum passa a ser entendida de outra forma. Consoante o descrito na PNEE (2020), a escola regular inclusiva é pensada como instituição de ensino que oferta o AEE aos estudantes da Educação Especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos e as escolas especializadas, instituições de ensino organizadas para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial que não têm seu desenvolvimento favorecido nas escolas regulares inclusivas (BRASIL, 2020).

A nova configuração trazida pela PNEE (2020) exerce impacto considerável no que diz respeito ao atendimento educacional dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) nas classes comuns das escolas regulares inclusivas.

Apesar de a PNEE (2020) trazer em sua proposta uma abordagem inclusiva, entendemos que destoa totalmente do paradigma inclusivo no qual se baseou a construção da PNEEPEI (2008). Diferente desta que prega a inserção de todos na escola comum, a nova política (BRASIL, 2020) amplia alternativas de inclusão, evidenciando em seu bojo característica intrínseca do modelo educacional integrador.

Assim sendo, ressaltamos que a proposta de adequação delineada na PNEE (2020) não pode ser entendida como medida que propicia avanços na área da Educação Especial. Da mesma forma, não apresenta consonância com a perspectiva inclusiva, causando impactos consideráveis no processo de inclusão dos estudantes PAEE.

Depreendemos que práticas pensadas para desenvolvimento e avanço da Educação Especial devem pleitear uma perspectiva de atuação que tenha como foco a constituição de ambientes que acolham e atendam os estudantes em sua diversidade e não a promoção da sua adaptação às estruturas das instituições educativas,

conservando e reproduzindo o modelo tradicional de educação escolar.

Construir proposta inclusiva significa transformar a educação de forma a imprimir proposta que considere a heterogeneidade no delineamento das práticas pedagógica e não meios alternativos à consecução do processo educativo, consolidando situações de exclusão.

Compreendemos a educação inclusiva como perspectiva que sugere o desenvolvimento de trabalho que considere na organização de metodologias, recursos e processos, as identidades, as diferenças e a diversidade (CAMARGO, 2017).

Frisamos que, constituir bases para efetivação da inclusão significa pensar ações que concorram ao desenvolvimento do protagonismo do estudante (BARBOSA; BEZERRA, 2021). Desta feita, corroboramos ao que firmam os autores (2021, p. 06) no que diz respeito as práticas educativas, que devem ser consideradas as diferenças concernentes "ao ritmo de aprendizagem, ao interesse, à origem social, às habilidades e à motivação dos estudantes para realizarem diferentes propostas". Ou seja, as ações que visam à inclusão devem promover situações que efetivem a participação ativa, através da organização de atividades que privilegiam as competências e habilidades, impulsionando, assim, o desenvolvimento social e psicológico (VILCHEZ, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição de um sistema educacional inclusivo é sem dúvidas um avanço para a construção de uma escola justa e democrática, bem como para a promoção de uma educação de qualidade para todos. Essa constituição vem sendo desenvolvida

pelo Brasil ao longo de 13 anos, através da execução das orientações previstas no documento que corresponde à PNEEPEI (2008).

No entanto, com a justificativa de que nem todos os estudantes estão sendo beneficiados com este trabalho, surge em 2020 uma proposta de "adequação" a esta política. Essa adequação ocorre através da elaboração da PNEE (2020) surgindo, então, a possibilidade de implementação de um novo cenário no sistema educacional.

A PNEE (2020) assegura que, em seu bojo, consitui base para a efetivação de uma política inclusiva. Porém, ao analisar sua proposta de adequação é notória a discrepância em relação ao delineado pela PNEEPEI (2008), tanto no que concerne à abordagem atribuída à inclusão como no conceito e organização da Educação Especial.

Para a PNEEPEI (2008), a Educação Especial é entendida a partir do preceito inclusivo como transversal e articulada ao ensino comum. Já na PNEE (2020), é substitutiva e segregadora, impactando significativamente no direito inalienável da pessoa com deficiência à educação na escola regular.

Após a análise das teorias apresentadas nesse estudo, podemos perceber que a organização da Educação Especial de forma segregadora apresenta em sua estrutura uma perspectiva de atuação que se contrapõe à da inclusão. Dessa forma, reproduz o modelo tradicional de educação, pois não propicia mudanças no ensino comum, que permanece inerte no que diz respeito a metodologias e estratégias pedagógicas. Assim sendo, não valoriza as diferenças e especificidades dos estudantes.

Concordamos que a efetivação de uma educação inclusiva demanda profunda reflexão no que diz respeito ao conceito que se atribui à Educação Especial. Tal definição interfere diretamente em sua estruturação e consequentemente na ordenação de suas práticas.

Reiteramos que, se o que se quer é uma educação que seja inclusiva é necessário romper com o modelo de educação escolar que exclui e segrega. Isto posto, salientamos que a proposta de adequação apresentada na PNEE (2020) não corresponde aos anseios e preceitos da inclusão.

A conjuntura apresentada na PNEE (2020) não consolida dinâmica inclusiva. Representa uma posição contrária a prerrogativa inclusiva, caracterizando o ordenamento de ações que se constituem intrínsecas ao modelo educacional integrador. Dessa forma, consolida movimento que se contrapõe à inclusão e retrocede ao direito à educação a todos, garantido em nossa Carta Magna.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. "Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente". **Ensino em Perspectivas**, vol. 2, n. 2, 2021.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <www.mec;gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da

Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRUSCATO, A. C. M. "O direito à educação inclusiva". **Anais do VI Congresso Nacional da Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

CAMARGO, E. P. "Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces". **Revista Ciência e Educação**, vol. 23, n. 1, 2017.

FERNANDES, L. B. *et al*. "Breve histórico da deficiência e seus paradigmas". **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, vol. 2, 2011.

GLAT, R. "Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 24, 2018.

HEREDERO, E. S. "A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares". **Revista Acta Scientiarum Education**, vol. 32, n. 2, 2010.

KASSAR, M. C. M. "Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional". **Educar em Revista**, n. 41, 2011.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. "Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do Século XX e início do Século XXI". **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 24, 2018.

MANTOAN, M. T. E. “Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições”. **Revista Inclusão Social**, vol. 10, n. 2, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Summus, 2015.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. “Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial”. **Revista Educação Especial**, n. 59, 2017.

MAZERA, F. J. *et al*. “Conceitos e relações entre Educação Inclusiva e Educação Especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau”. **Revista Educação Especial**, n. 57, 2017.

MENDES, G. E. “Breve histórico da Educação Especial no Brasil”. **Revista Educación y Pedagogía**, n.57, 2010.

OLIVEIRA, J. D. B.; CORREIA, L. M.; RABELLO, R. S. “A noção de Educação Inclusiva nas políticas educativas no Brasil e Portugal”. *In*: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. **Educação especial em contexto inclusivo**: reflexão e ação. Salvador: Editora da UFBA, 2011.

PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G.; RAIMUNDO, E. A. “Inclusão escolar e constituição de políticas públicas”. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2013.

RODRIGUES, D. A. “Dimensões éticas da Educação Inclusiva”. *In*: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. (orgs.).

Políticas e práticas em Educação Especial e inclusão. Curitiba: Editora Íthala, 2021.

SILVA NETO, A. O. *et al*. "Educação Inclusiva: uma escola para todos". **Revista Educação Especial**, vol. 31, n. 60, 2018.

SOUZA, F. F. S.; PLETSCH, M. D. "A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, n. 97, 2017.

SOUZA, J. F. V. *et al*. "Educação para Surdos: inclusão na escola e filosofias educacionais". **Anais do III Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. Campina Grande: UFPR, 2018.

VILCHEZ, I. C. C. "Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma Educação Inclusiva para estudantes com deficiência". *In*: PAPIM, A. A. P. *et al*. (orgs.). **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

CAPÍTULO 6

Educación Inclusiva: Producción Científica Iberoamericana en Tiempos de Pandemia

EDUCACIÓN INCLUSIVA: PRODUCCIÓN CIENTÍFICA IBEROAMERICANA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Mónica Ramírez-Pavelic

Sylvia Contreras-Salinas

Como es sabido por todos, el Covid-19 hace su aparición a fines de 2019 en la ciudad china de Wuhan, expandiéndose rápidamente por todo el mundo, motivo por el cual la Organización mundial de la Salud decretara emergencia sanitaria en enero de 2020. Huelga decir que, a partir de ahí, el mundo cambió y con ello, se observa un aumento de la producción científica respecto de múltiples temáticas, relacionadas directa o indirectamente con el fenómeno en cuestión. En chile, como en otros países, prontamente se cerraron las escuelas y las personas se recluyeron en sus hogares, dando paso al teletrabajo y en el caso de los niños, niñas y jóvenes (NNJ) a la educación en modalidad virtual. Esta situación no estuvo exenta de dificultades y cuestionamientos, que hasta el día de hoy se asocian a significativos descensos en los aprendizajes. Al respecto, el Banco Mundial (2021) estima que las pérdidas de aprendizaje para la región de Latinoamérica y el Caribe ampliarán la brecha ya existente en un 12%.

Salas *et al*. (2020), señalan que en países como Chile se intentó que las escuelas siguieran funcionando, lo que es catalogado por ellos como "irreflexivo, acrítico y dogmático, ya que otorgaría prioridad al cumplimiento, a cualquier precio, de un calendario escolar que fue programado en un contexto completamente diferente, por sobre el cuidado de la población" (p. 04).

Pero si la situación fue compleja para el alumnado en general, ¿Qué ocurrió con los estudiantes en situación de discapacidad? Para

Berástegui (2020), estos chicos y chicas conformaron un grupo de alta vulnerabilidad por las dificultades que se les presentaban para seguir las clases virtuales, debido a aspectos como la brecha digital, acceso y adaptación de materiales, barreras de comunicación y falta de apoyo capacitado y personalizado.

En este sentido, Echeíta (2020) se plantea una serie de preguntas respecto a lo que significó la pandemia para aquellos estudiantes que no pertenecían a la amplia mayoría.

> ¿Qué pasa (y está pasando) en el caso de los niños y niñas, adolescentes o jóvenes en cuyas casas no hay ordenador o internet? ¿Qué ocurre con aquellos cuyos padres no tienen el tiempo, el sosiego o la competencia necesaria para explicar los deberes que se han mandado, sean estos pocos o muchos? ¿Cómo hacer con quienes viven en soluciones habitacionales ínfimas y en situación de pobreza? ¿Qué ocurre con la infancia más vulnerable por razones variadas (por ejemplo, con el alumnado considerado con necesidades educativas especiales), para muchos de los cuales el trabajo educativo on line no es una solución? ¿Qué se espera de este alumnado? ¿Qué pasa cuando varias de estas condiciones de vulnerabilidad interseccionan? (ECHEÍTA, 2020, p. 09).

Por otra parte, Murillo y Duk (2020), coinciden en que uno de los grupos más perjudicados por la pandemia fue el de los NNJ en situación de discapacidad, ya que, si bien los establecimientos educacionales no cumplían aun con un funcionamiento óptimo para esta población, se estaba avanzando de a poco hacia ello mediante políticas y procesos de inclusión. No obstante, la pandemia los obliga a recluirse, como a todos los demás, sin que se les haya considerado en las medidas paliativas adoptadas por la mayor parte

de los gobiernos. Debido a esto, dichos estudiantes quedaron solos, sin apoyos especializados. Para estos autores, "la combinación de estos factores hace que cientos de estudiantes con alguna discapacidad hayan quedado excluidos de la educación" (p. 12). En línea con la educación inclusiva, Murillo y Duk ponen foco también en las dificultades vividas por el colectivo de estudiantes migrantes y sus familias, sumándose a la larga lista de NNJ perjudicados por la situación de pandemia.

A todo esto hemos de agregar, en el periodo postpandémico, el desafío del absentismo escolar, definido como un fenómeno monumental, complejo y compartido a nivel global. Visto así, la pandemia Covid-19 aumentó la extensión y profundidad del absentismo, dañando con mayor fuerza a las comunidades educativas más desventajadas. La evidencia sugiere que durante la siguiente década el absentismo escolar ira en aumento, anticipando múltiples consecuencias educativas, sociales y económicas. En consonancia, una vez retomadas las clases en modalidad presencial fue claro que estudiantes con discapacidad, pertenecientes a grupos étnicos, refugiados, migrantes o desplazados; niñas y otras poblaciones de riesgo no estaban volviendo a la escuela de forma regular (UNESCO OREALC/UNICEF, 2022).

En este contexto, un lente imprescindible para mirar este fenómeno es la perspectiva de la educación inclusiva. Desde la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2016) se señala que:

> la inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una

> experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión (ONU, 2016, p. 04).

En consecuencia, todas y cada una de estas consideraciones llevan a un importante número de investigadores a problematizar, investigar e intentar aportar frente a esta situación, en el contexto particular de la emergencia sanitaria producto de la Covid-19.

En términos de producción científica, comienzan a aparecer prontamente trabajos orientados a la educación inclusiva. Solo en el año 2020 el buscador Google académico arroja aproximadamente 10.900 resultados para la combinación: educación inclusiva + Covid-19, dejando claro que el tema resultaba relevante para muchos investigadores e investigadoras. Entre quienes comienzan rápidamente a producir conocimiento sobre el tema, podemos mencionar a Echeita (2020), Murillo y Duk (2020), Meresman y Ullmann (2020), Parra, Regalado y Poma (2020), Delgado (2020) y muchos más.

Algunos temas estudiados inicialmente versaban sobre las brechas educativas, inclusión, impacto y protección de derechos, desigualdad socioeducativa, justicia social, diseño universal de aprendizaje, efectos inmediatos y sociales de la pandemia, segregación educativa, entre otros.

En este contexto, hemos establecido como objetivo de este trabajo identificar la producción científica relacionada con educación inclusiva, producida durante la pandemia, entre los años 2020 hasta inicios de 2023. En términos precisos, revisamos

artículos que declaraban el uso de enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos en el desarrollo de su investigación, con la idea de aportar con esta información, tanto para ofrecer una visión amplia de la situación, como para la toma de decisiones en el desarrollo de futuras investigaciones o iniciativas que busquen sostener una educación inclusiva y que aporte a la justicia social.

Para efectos de este trabajo, utilizamos como procedimiento metodológico el mapeo sistemático de la bibliografía científica producida en los últimos tres años. Este procedimiento ha sido ampliamente utilizado en áreas como la medicina o ingeniería, no obstante, su uso en las ciencias sociales es más bien reciente. Para ello se recurrió a bases de datos ampliamente conocidas por los investigadores: Scielo, Scopus y Erihplus. Asimismo, se utilizaron como palabras claves: "educación inclusiva", "pandemia", "Covid-19" y "coronavirus". La búsqueda se realizó considerando exclusivamente artículos incorporados en el área de ciencias sociales. Para consignar la información recogida se utilizó una hoja de cálculo Excel a la cual se le agregaron columnas con información que permitieran dar respuestas a todas las preguntas planteadas (las que son expuestas en el apartado metodológico). Se utilizó un procedimiento compuesto por cuatro fases, en la primera de ellas se plantean las preguntas de investigación que guiarán todo el proceso.

La segunda fase se organiza en torno a localizar y recoger la información con la cual se trabajará, utilizando para ello criterios de inclusión y exclusión, como por ejemplo, artículos escritos en idioma español y producidos entre los años 2020 e inicios del 2023.

La tercera fase implica la depuración de la información. En esta etapa, se eligen los elementos con los cuales se trabajará finalmente, eliminado los artículos duplicados y aquellos que no cumplen con los criterios inicialmente establecidos, lo que hizo que de 137 artículos seleccionados inicialmente, se trabajara solo con 105.

La última fase apunta al análisis de la información, donde se da respuesta a las preguntas planteadas en la fase 1.

Entre las conclusiones es posible apreciar que existe un mayor número de mujeres autoras de artículos relacionados con la temática. La mayor parte de los autores provienen de países como España o México, mientras que de forma emergente se aprecia un importante número de producciones de Ecuador y Perú. La metodología más utilizada por los autores consultados es de tipo cualitativa, lo que es congruente con otros estudios de mapeo sistemático, si bien con temáticas distintas. En cuanto a los temas de trabajo más observados se encuentran los desafíos de la educación inclusiva en contexto de pandemia. Respecto del impacto de los artículos estudiados, destaca que 49% de esto no han sido citados aun por ningún autor. A ello se suma que los niveles educativos preferidos por los autores para centrar sus trabajos son los de primaria y secundaria (conjuntamente).

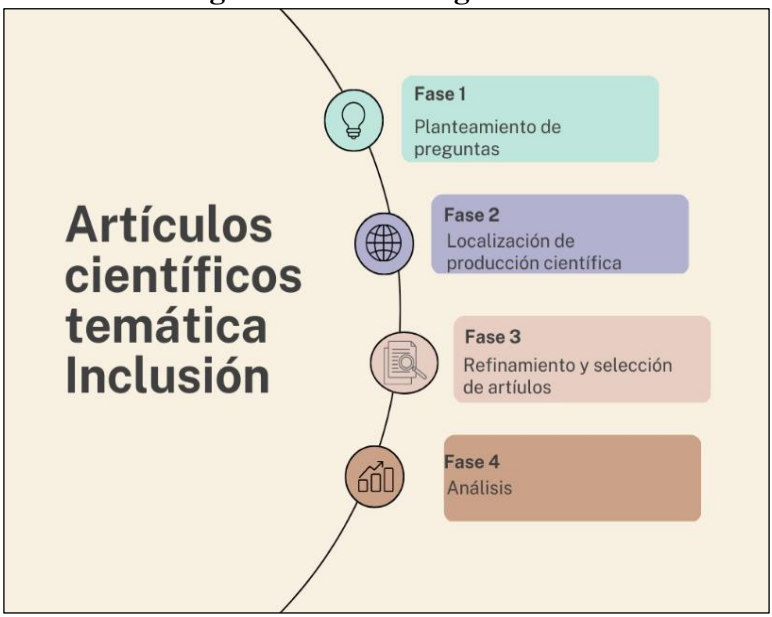
METODOLOGÍA

Para el desarrollo de este trabajo se decidió utilizar la metodología de mapeo sistemático, que Sinoara, Antunes y Rezende (2017) describen como una revisión metódica y formal de la literatura "adoptada para identificar, evaluar y sintetizar evidencias de resultados empíricos" (p. 03), buscando responder a una o varias preguntas de investigación. Asimismo, dicha metodología permite obtener información acerca de las publicaciones en áreas que resultan de relevancia para la comunidad científica. Para nosotros, esto se condice con conocer la producción científica producida en educación inclusiva en época de pandemia.

Siguiendo las pautas ofrecidas por Kitchenham y Charters (2007) el correcto mapeo sistemático de literatura debe ser realizado por al menos dos investigadores, situación que en nuestro trabajo fue cumplido a cabalidad, al ser realizado íntegramente por dos investigadoras, tanto en el diseño, como en las diversas fases de recogida y análisis de la información.

Junto con esto, se acordó utilizar una adaptación de la propuesta de Petersen et al. (2008), que corresponde a un procedimiento ampliamente referenciado por autores como Carrizo y Moller (2018), Martínez *et al*. (2022), Navarro y Ramírez (2018), Esquer y Fernández (2021). Su estructura se puede apreciar en la Figura 1.

Figura 1 - Metodología 4 fases



Fuente: Petersen *et al*. (2008).

Fase 1: Planteamiento de las preguntas de investigación

Esta fase se realizó mediante la definición de las preguntas que guiarían la investigación y que constituyen la base de todas las otras fases. Para ello, siguiendo a Navarro y Ramírez (2018) y tras una amplia reflexión se consignaron seis preguntas guía:

1. ¿Quiénes han investigado más en tiempos de pandemia, hombres o mujeres? Para responder a esta pregunta se diferenciaron los autores y autoras, estableciendo además, a que género correspondía el primer autor, con estos datos se realizó un análisis estadístico general de todos los autores involucrados en los textos mapeados;
2. ¿En qué países de habla hispana se ha generado mayor investigación respecto a la educación inclusiva? Para responder a esta pregunta se recurrió a la identificación de los países en que se producían los textos;
3. ¿Cuál es la metodología preferente que utilizan los artículos estudiados? La respuesta a esta pregunta se resolvió mediante la lectura de los resúmenes y consignando en la matriz el tipo de metodología, cuantitativa, cualitativa o mixta, empleado por cada uno de ellos;
4. ¿Cuáles son las temáticas de investigación más recurridas? Para dar respuesta a esta pregunta se recurrió a la lectura de títulos, resúmenes y palabras clave, generando categorías que finalmente permitieron su agrupamiento;
5. ¿Cuáles son los trabajos con mayor impacto en cuanto a la temática? Esta pregunta fue respondida en base al número de veces que los artículos eran citados;

6. ¿Cuáles son los niveles educativos más abordados en los artículos investigados? Para responder esta incógnita se registró la información obtenida a partir de la lectura de los resúmenes, obteniendo los resultados a través de un análisis estadístico de frecuencia.

Fase 2: Localización de producción científica

Para esta fase y una vez redactadas las preguntas de investigación, se realizó una amplia búsqueda en las bases de datos Scielo, Scopus y Erihplus. Una vez redactadas las preguntas de investigación se establecieron como criterios de exclusión/inclusión artículos científicos, producidos a partir de 2020 en las tres bases de datos seleccionadas, del área de las ciencias sociales y en idioma español.

La Tabla 1 muestra los resultados preliminares obtenidos.

Tabla 1 - Resultados preliminares

Scielo	Scopus	Erihplus
Educación Inclusiva Pandemia Covid-19 Coronavirus	Educación inclusiva Pandemia Covid-19 Coronavirus	Educación inclusiva Pandemia Covid-19 Coronavirus
48	9	80

Fuente: Elaboración propia.

La búsqueda inicial arrojó 137 documentos, tras introducir los términos: “educación inclusiva”, “pandemia”, “Covid-19” y “coronavirus”, todos ellos utilizando los operadores booleanos y de proximidad AND/y u OR/o para obtener resultados más precisos.

Fase 3: Refinamiento y selección de artículos

En este punto se trabajó en descartar aquellos textos que no coincidían con los parámetros establecidos, con el fin de dejar lo más limpio posible los datos a trabajar. En primer lugar, se eliminaron todos los documentos duplicados, ya sea en la misma base de datos o en cualquiera de las otras consultadas. Luego se descartaron todos los documentos que no correspondían al formato de artículos, como capítulos de libros, presentaciones, introducciones o cualquier otro tipo de material no pertinente con los objetivos de la investigación. Dado que parte del trabajo consistía en revisar los resúmenes de los documentos para dar respuesta a las preguntas planteadas, se descartaron también todos aquellos artículos que no incluían un resumen o se alejaban del área de las ciencias sociales.

Tabla 2 - Resultados finales

Scielo	**Scopus**	**Erihplus**
Educación inclusiva Pandemia Covid-19 Coronavirus	Educación inclusiva Pandemia Covid-19 Coronavirus	Educación inclusiva Pandemia Covid-19 Coronavirus
36	3	66
TOTAL		105

Fuente: Elaboración propia.

Tras este refinamiento el número final de artículos seleccionados se redujo a 105.

Es decir, luego de ordenar la información para que quedaran solo trabajos en idioma español, además de los otros criterios antes mencionados, se restaron 12 artículos de la base Scielo, 6 de Scopus

y 14 de Erihplus, debido al incumplimiento de algunos de los criterios.

Luego de esto, se procedió a la lectura de los resúmenes para ir completando la información necesaria en la hoja de cálculo Excel, buscando poder responder a las preguntas planteadas inicialmente. Es decir, se fueron consignando datos como el género de los autores, el país de producción del artículo, número de citas, entre otra información, para su posterior análisis. A partir de ahí se organizaron los documentos, asignando un número a cada uno de ellos.

Tabla 3 - Ejemplo de parte de la organización de la información en la hoja de cálculo

N°	Nombre del artículo	País	Género	Citas	Metodología	Tema de investigación
24	Acceso, usos y problemas en la educación virtual: una aproximad	Argentina	HHM	26	Cualitativa	Características de la educación a distancia y/o virtual en pandemia
25	Autopercepción de la experiencia de aprendizaje en el enEspaña	España	HMM	6	Cualitativa	Características de la educación a distancia y/o virtual en pandemia
26	La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pa	Colombia	HM	3	Cualitativa	Desafíos de la educación inclusiva en contexto de pandemia
27	Herramienta para la educación inclusiva en estudiantes con disc	Colombia	HMMMMMHH	5	Mixta	Desafíos de la educación inclusiva en contexto de pandemia
28	Personas con Discapacidad y Aprendizaje Virtual: Retos para las	Cuba	MHH	28	Cualitativa	Desafíos de la educación inclusiva en contexto de pandemia
29	Tiempos de pandemia y enseñanza universitaria: recrear las pro	Argentina	H	7	Cuantitativa	Características de la educación a distancia y/o virtual en pandemia
30	Transformación educativa mediada con tecnología digital: opor	Colombia	M	9	Cualitativa	Características de la educación a distancia y/o virtual en pandemia
31	Colaboración entre Docentes y Directivos: Estudio de Caso del d	Chile	H	0	Cualitativa	Redes y trabajo colaborativo
32	Pandemia, desempeño docente y burnout en una unidad educat	Ecuador	H	1	Mixta	Desempeño docente

Fuente: Elaboración propia.

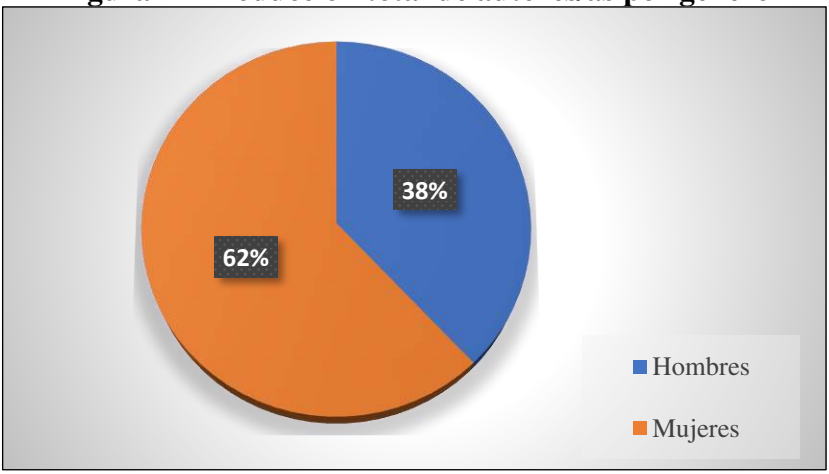
Fase 4: Producción y análisis de información

En esta fase corresponde analizar y responde las preguntas planteadas.

Respecto de la primera pregunta ¿Quiénes han investigado más en tiempos de pandemia, hombres o mujeres? Podemos mencionar que, según nuestros resultados del total de 295 autores que han escrito los 105 artículos mapeados, 112 son hombres y 183 mujeres. Del mismo modo, pudimos establecer que, los autores o autoras principales corresponden a 67 mujeres y 38 hombres.

El promedio de autores y autoras por artículo consultado es de 3, con una variación que va desde múltiples trabajos individuales hasta un documento elaborado por 9 autores.

Figura 2 - Producción total de autores/as por género



Fuente: Elaboración propia.

Para dar respuesta a la segunda pregunta, en que países de habla hispana se ha generado mayor investigación respecto a la educación inclusiva en época de pandemia, realizamos un análisis estadístico simple, que arrojó los resultados consignados en la Tabla 4.

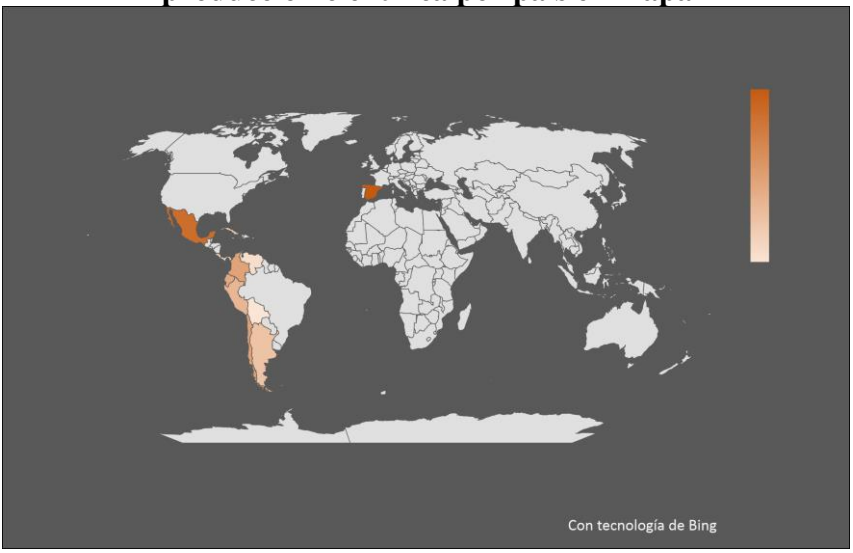
Como es posible apreciar, destaca como primer gran productor de material científico en relación al tema que nos convoca España, mientras que países como Bolivia y Panamá solo se visualizan con el 1% de la producción.

Tabla 4 - Producción científica por país

País	% de producción científica
Perú	8%
Panamá	1%
México	19%
España	22%
Ecuador	10%
Cuba	4%
Costa Rica	5%
Colombia	11%
Chile	11%
Bolivia	1%
Argentina	6%
Venezuela	2%

Fuente: Elaboración propia

Figura 3 - Visualización gráfica de producción científica por país en mapa



Fuente: Elaboración propia. Base de datos: Sistema de mapa de la hoja de cálculo Excel.

La tercera pregunta planteada es ¿Cuál es la metodología preferente que utilizan los artículos estudiados? Para ello se clasificaron todos los artículos revisados en base a la metodología utilizada y tras un análisis estadístico de frecuencia se obtuvieron los datos consignados en la Tabla 5.

Tabla 5 - Tipo de metodologías utilizadas

Metodología	Frecuencia	%
Cualitativa	74	70,4
Cuantitativa	26	24,8
Mixta	5	4,8

Fuente: Elaboración propia.

La cuarta pregunta fue ¿Cuáles son las temáticas de investigación más recurridas? Para ello, se estableció un amplio listado con todos los tópicos surgidos, posteriormente se agruparon los diversos temas en siete categorías, finalmente se realizó un análisis de frecuencia estableciendo los respectivos porcentajes.

Tabla 6 - Principales temas de investigación

Principales temáticas abordadas	Frecuencia	%
El fenómeno de la desigualdad y justicia social	13	12,38
Características de la educación a distancia y/o virtual en pandemia	23	21,92
Desafíos de la educación inclusiva en contexto de pandemia	**24**	**22,85**
Dimensión socioemocional y afectiva de la educación inclusiva en contexto de pandemia	20	19,05
Consideraciones para la formación inicial	4	3,81
Redes y trabajo colaborativo	11	10,47
Desempeño docente	10	9,52

Fuente: Elaboración propia.

Para responder la quinta pregunta, ¿Cuáles son los trabajos con mayor impacto en cuanto a la temática? Se revisó el número de veces que fue citado cada artículo mapeado.

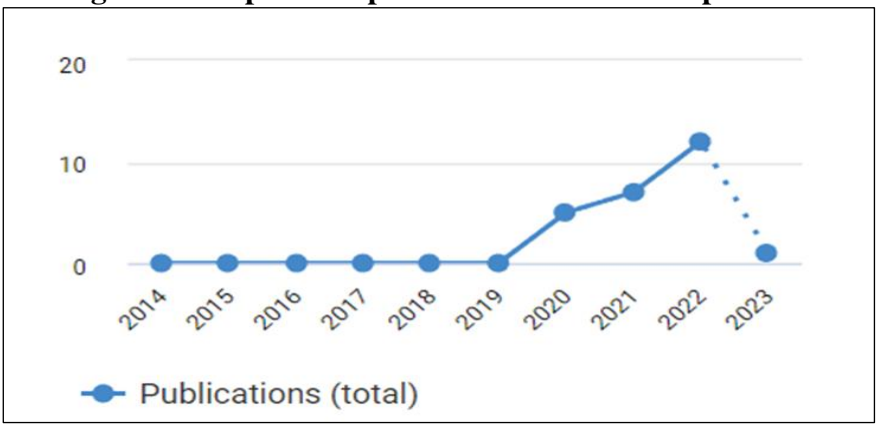
El artículo de mayor impacto proviene de México, ha sido citado 30 veces y se titula: "Personas con Discapacidad y Aprendizaje Virtual: Retos para las TIC en Tiempos de Covid-19"

de Peña-Estrada, Vaillant-Delis, Soler-Nariño, Bring-Pérez y Domínguez-Ruiz (2020).

Coincidentemente, este artículo se relaciona con el hecho que México aparece como uno de los países con mayor producción científica. Los otros países que aportan con trabajos de mayor impacto son España y Argentina. Por otra parte, tras el análisis estadístico correspondiente en las bases de datos Scielo, Scopus y Erihplus, se concluyó que 49% de los trabajos no han sido citados aun, 25% de los artículos han sido citados al menos 1 o 2 veces, mientras que el 26% restante ha sido citado 3 o más veces.

Como era de esperar, los artículos revisados comienzan su producción a partir de 2020, marcando un pick en 2022. Para fines de este año las publicaciones sobre la temática comienzan a descender levemente a la par que se levantan las emergencias ambientales por la Covid-19 en la mayoría de los países. No obstante, este análisis resulta más bien parcial, ya que solo se cuenta con información limitada para las publicaciones de inicios de 2023.

Figura 4 - Impacto de producciones científicas por año



Fuente: ErihPlus.

La Figura 4 muestra gráficamente esta situación, la cual se repite, con leves diferencias, en las tres bases de datos consultadas.

Para dar respuesta a la última pregunta, acerca de los niveles educativos abordados en los estudios mapeados, se consignó en la hoja de cálculo Excel el nivel educativo referido por los autores o autoras. En los casos en que esto no fue declarado expresamente, los artículos fueron catalogados como de nivel transversal. Para efectos de sistematización el término educación parvularía fue homologado con educación infantil, primaria fue homologado con educación básica y educación segundaria con educación media, según el uso en los distintos países. Posteriormente, se realizó un análisis estadístico de frecuencia que entregó como resultado la siguiente tabla:

Tabla 7 - Niveles educativos abordados en los estudios

Nivel educativo	N°
Parvularia	3
Primaria	14
Primaria y secundaria	25
Secundaria	16
Transversal	25
Universitaria	22

Fuente: Elaboración propia.

Desde aquí se puede desprender que los niveles más investigados fueron aquellos que abordaban primaria y secundaria conjuntamente. Con la misma cantidad se aprecian aquellos que hacen referencia a niveles transversales o bien no explicitan el nivel educativo de sus trabajos, desde lo cual se deduce su alcance

transversal. Se aprecia también, un alto número de trabajos en educación inclusiva realizado a nivel universitario, mientras que los niveles menos abordados corresponden a los de educación parvularia/infantil.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Este trabajo presenta un mapeo sistemático de la literatura con el objetivo de identificar los artículos científicos de investigación relacionados con educación inclusiva, producidos durante la pandemia, a partir de 2020.

Es posible consignar que la revisión bibliográfica señala una amplia producción respecto a la educación inclusiva a partir de la crisis sanitaria provocada por la Covid-19. En este sentido, se aprecia una gran preocupación por lo que estaba pasando en este ámbito, particularmente con relación a estudiantes y otros actores de la comunidad educativa normalmente reconocidos como vulnerables. Respecto de ellos, la creencia de la mayor parte de los autores y autoras es que la emergencia sanitaria agravó aún más su condición de vulnerabilidad, por cuanto los gobiernos no lograron hacerse cargo de sus necesidades particulares. Evidenciándose, que la educación inclusiva es una perspectiva que permite relevar las situaciones de desigualdad y avanzar en una educación para la justicia social. En otras palabras, la meta de una educación inclusiva es la justicia y la equidad.

En nuestra revisión, la preocupación de los autores parece centrarse principalmente en los estudiantes en condición de discapacidad (por no contar con las condiciones de manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ni los apoyos necesarios) y los migrantes (quienes carecen de los recursos y

medios tecnológicos necesarios para acceder a la educación virtual en igualdad de condiciones con otros estudiantes). Esta preocupación se hace extensiva, aunque en menor medida a la inclusión de los habitantes del mundo rural, reforzando la premisa que la investigación en el campo de la educación inclusiva, busca sostener el compromiso común con las transformaciones que aborden las injusticias sociales, apoyando a colectivos que han sido subalternizados.

Respecto de la producción científica orientada a la inclusión educativa propiamente tal, es posible concluir que la mayor cantidad de artículos científicos en español es realizada por mujeres, con un 62%, mientras que en el caso de los varones esta cifra alcanza al 38%. En este punto, nos enfrentamos a dos interpretaciones.

Inicialmente, nos aventuramos a suponer que ello pudo ocurrir debido a que, si bien la feminización de la profesión docente ha ido disminuyendo, ésta aún permanece como un elemento recurrente, de la mano de la idea que el cuidado de los NNJ debe ser realizado por mujeres. Según lo señalado por Stanislav (2022) y en base a datos recopilados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, el porcentaje de mujeres docentes en este país ascendía en 2021 a 72%, mientras que en el caso de los varones alcanzaban 28%. En la misma línea, otro estudio realizado por Fiorucci *et al*. (2022) y centrado en Latinoamérica hace referencia a un "incremento sostenido de maestras en el ejercicio de la docencia en Argentina, Uruguay, Perú, Ecuador y Chile" (p. 86). En consecuencia, todo parece apuntar a que la preeminencia de mujeres en la profesión docente ocurre incluso en espacios como la academia, lo que podría explicar la mayor producción científica por parte de ellas.

Sin embargo, los resultados obtenidos se contraponen a los expuestos por Albornoz *et al*. (2018) en su estudio titulado "Las brechas de género en la producción científica iberoamericana". En

este trabajo ellos establecen una correlación entre "la mayor producción con una menor cantidad de mujeres entre quienes publican" (p. 40). Estas diferencias instalan interesantes cuestionamientos que nos hacen preguntarnos si es la temática de educación inclusiva + pandemia la que resulta más interesante y cercana a las mujeres y de ahí su mayor producción científica o si bien, subyacen a estos resultados otras variables más profundas y difíciles de desentrañar.

Respecto de los países donde provienen las investigaciones, no son de extrañar nombres como México, Colombia o España, con una larga trayectoria en producción científica, especialmente en el ámbito educativo. No obstante, llama la atención un aumento gradual de la producción científica en las bases de datos investigadas de países como Ecuador o Perú.

Tampoco es una sorpresa concluir que la metodología más utilizada en los artículos mapeados sea la cualitativa. Ello es congruente con el estudio de Martínez *et al*. (2022) quienes realizan también un mapeo sistemático en el área de educación, si bien, con un objeto de estudio diferente. Desde dicho estudio, los artículos que utilizaron metodología cualitativa alcanzaron 67%, las metodologías cuantitativas un 25,1% y métodos mixtos 7,9%. Cifras similares a las obtenidas en nuestro mapeo, con un 70,4% de metodología cualitativa, 24,8% cuantitativa y 4,8% mixta. Concluyendo que estas tendencias se mantienen en el campo de la investigación educativa.

En este punto, relevamos la importancia de los estudios de mapeo sistemático, por considerar que estos permiten una visión general, en nuestro caso relacionada con la producción científica acerca de la inclusión en tiempos de pandemia, permitiendo al lector ahondar desde ahí en sus intereses particulares, además de visualizar o comparar con otro tipo de investigaciones que tomen como base las ya realizadas. Estos estudios, además de ofrecer una idea de lo que se ha investigado, abren posibilidades para nuevas

investigaciones, por ejemplo, con respecto a los efectos post pandemia en la inclusión educativa o cómo se enfrentarán los retos a futuro tras la crisis del Covid-19. Resulta interesante también la consideración de estas y otras investigaciones en términos de adelantarnos a posibles situaciones similares, mediante la elaboración de políticas públicas que consideren la relevancia de la educación inclusiva frente a posibles contingencias, sustituyendo la improvisación por directrices claras en base a la experiencia acumulada. Especialmente, cuando la educación inclusiva se configura "en espacios y tiempos que permiten cimentar una relación educativa comprendida como una experiencia subjetiva, auténtica y de cuidado, que cobre sentido en la vida de los participantes" (CONTRERAS; ZECCHETTO, 2022, p. 17). Teniendo presente la permanente preocupación por re-imaginar el ensamblaje vínculo-presencia-participación y cooperación.

En cuanto a los temas de investigación, concluimos que la mayoría de ellos hace referencia a los desafíos de la educación inclusiva en contexto de pandemia, cuestionando fuertemente la falta de igualdad, y cómo los gobiernos en general, no han estado a la altura de las circunstancias, estableciendo diversos tipos de educación remota, sin entregar, de manera inclusiva, elementos y apoyos necesarios para que los estudiantes más vulnerables pudieran ejercer su derecho a la educación en las mismas condiciones que otros NNJ. Por ello, resulta relevante robustecer en y desde la investigación la tarea de la educación inclusiva, es decir, disminuir las barreras a la participación que enfrentan los integrantes de los grupos marginados (FLORIAN, 2019).

Respecto del impacto de los artículos, es posible apreciar que un alto número de estos (49%) no ha sido citado aun por otros, lo que podría entenderse desde la vorágine que llevó a algunos autores a optar por la producción propia, sin dedicar demasiado tiempo a leer y reflexionar acerca de lo que estaban produciendo sus pares.

Como ya es sabido, la producción científica respecto del tema que nos convoca comienza a crecer fuertemente a partir de 2020, alcanzando su pick en 2022. Respecto a 2023, año en que se escribe este artículo, no es factible concluir nada aún, si bien es posible visualizar que, debido a la magnitud del fenómeno, los estudios se sucedan e incluso incursionen en temáticas como la nueva normalidad o post pandemia.

En cuanto a los niveles educativos abordados, se concluye que la mayor producción corresponde al nivel de primaria en conjunto con secundaria. En la misma proporción se sitúan los estudios transversales que abordan diversos niveles educativos, sin centrarse o profundizar en alguno en especial. Desde estos resultados, sorprende la baja producción de artículos del nivel de educación parvularia/infantil, reflejando una deuda pendiente. Es de esperar, que los autores y autoras investiguen y aborden la situación de la educación inclusiva de niños y niñas de este nivel y la den a conocer. Esta situación es coincidente con lo planteado por los autores españoles Rivero, Mendioroz y Navarro-Neri (2022) quienes en relación a la etapa de educación infantil refieren un escaso número de investigaciones de carácter teórico y/o epistemológico.

Creemos que este mapeo de los estudios científicos de educación inclusiva realizados durante el período de pandemia, entrega luces sobre lo que se hizo (considerando el alto interés de los autores) y lo que aún falta por hacer con respecto a la temática. Conjuntamente, sorprende un poco la disminuida o nula presencia de algunos países en las bases de datos consultadas, como por ejemplo Bolivia, Uruguay, Paraguay o Panamá, lo cual podría deberse a la falta de cercanía de los autores con estas bases de datos. En este punto, Salas-Rodríguez y Lara (2020) en un trabajo de mapeo sistemático asociado a la eficacia docente, concluyen que el crecimiento de la producción científica no se ve reflejado en algunos países iberoamericanos.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Coincidimos con Villar y Matalonga (2013) en los factores limitantes, propios de los mapeos sistemáticos de literatura, entre los que se encuentran el acceso a los motores de búsqueda, lo que en este caso se vio acotado solo a las bases de datos Erihplus, Scopus y Scielo, existiendo muchas otras que no fueron consideradas. Asimismo, debido a factores técnicos y de capacidad de las investigadoras la información fue clasificada a partir de los resúmenes de los artículos, sin acceder a la lectura de los textos completos, si bien este procedimiento es común en el mapeo sistemático. En base a este mismo principio, se restringieron los estudios consultados solo al idioma español, ya que expandir la búsqueda al idioma inglés u otros idiomas excedía las capacidades con que se contaba. Asimismo, debido a la condición descriptiva del estudio no fue posible realizar un análisis más profundo. Finalmente, entendemos como una posible limitación el error humano, por el cual alguno de los artículos pudo ser clasificado incorrectamente por las investigadoras.

REFERENCIAS

ALBORNOZ, M. *et al*. **Las brechas de género en la producción científica iberoamericana**. Madrid: RICYT, 2018.

BANCO MUNDIAL. “Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe”. **Banco Mundial** [2021]. Disponible en: <www.worldbank.org>. Acceso en: 23/01/2023.

BERÁSTEGUI, A. “La educación especial en tiempos de Covid-19”. **Padres y Maestros**, n. 382, 2020.

CARRIZO, D.; MOLLER, C. “Estructuras metodológicas de revisiones sistemáticas de literatura en Ingeniería de Software: un estudio de mapeo sistemático”. **Ingeniare: Revista Chilena de Ingeniería**, vol. 26, 2018.

CONTRERAS, S.; ZECCHETTO, F. “Los Desafíos de la Educación Inclusiva en Entornos Virtuales de Aprendizaje en el Marco de la Pandemia Covid-19”. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, vol. 16, n. 1, 2022.

DELGADO, K. E. “Educación inclusiva durante la emergencia: Acciones en América Latina”. **CienciAmérica**, vol. 9, n. 2, 2020.

ECHEÍTA, G. “La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos?” **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, vol. 9, n. 1, 2020.

ESQUER, M. D. P.; FERNÁNDEZ, K. “La práctica docente en áreas STEM: mapeo sistemático de la literatura”. **Revista Educación**, vol. 45, n. 1, 2021.

FIORUCCI, F. *et al*. “Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay”. **Revista de Historia de América**, n. 163, 2022.

FLORIAN, L. “On the necessary co-existence of special and inclusive education”. **International Journal of Inclusive Education**, vol. 23, n. 7, 2019.

KITCHENHAM B.; CHARTERS S. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. Keele: Keele University, 2007.

MARTÍNEZ, J. *et al*. "Mapeo sistemático de la investigación empírica en educación no-sexista entre 1970 y 2020". **Revista Educación**, vol. 46, n. 2, 2022.

MERESMAN, S.; ULLMANN, H. **COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina**: Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana. Santiago: CEPAL, 2020.

MURILLO, J. DUK, C. "El Covid-19 y las Brechas Educativas". **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, vol. 14, n. 1, 2020.

NAVARRO, C.; RAMÍREZ, M. "Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017)". **Educação e Pesquisa**, vol. 44, 2018.

ONU – Organización de las Naciones Unidas. **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**. Nueva York: ONU, 2016.

PARRA, C. N. E. *et al*. "Los desafíos de la inclusión en tiempos de COVID-19". **Revista Scientific**, vol. 5, n. 17, 2020.

PEÑA-ESTRADA, C. C. *et al*. "Personas con discapacidad y aprendizaje virtual: Retos para las TIC en tiempos de Covid-19". **Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0**, vol. 9, n. 2, 2020.

PETERSEN, K. *et al*. "Systematic mapping studies in software engineering". **Research Gate** [2008]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 23/01/2023.

RIVERO, P.; MENDIOROZ, A.; NAVARRO-NERI, I. “La producción científica en castellano en didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil (2017-2022)”. **Revista UNES**, n. 13, 2022.

SALAS, G. *et al*. “COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica”. **Avances en Psicología Latinoamericana**, vol. 38, n. 2, 2020.

SALAS-RODRÍGUEZ, F.; LARA, S. “Mapeo sistemático de la literatura sobre la eficacia colectiva docente”. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, vol. 34, n. 2, 2020.

SINOARA, R. A.; ANTUNES, J.; REZENDE, S. O. “Text mining and semantics: a systematic mapping study”. **Journal of the Brazilian Computer Society**, vol. 23, n. 1, 2017.

STANISLAV, I. **La feminización en la profesión docente**: análisis de la autopercepción sobre estereotipos de género de los estudiantes de magisterio (Trabajo de Grado en Educación Primaria). Soria: Universidad de Valladolid, 2022.

UNESCO.; OREALC.; UNICEF. “Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de la COVID-19”. **UNESCO** [2022]. Disponible en: <www.unesco.org>. Acceso en: 23/01/2023.

VILLAR, A.; MATALONGA, S.; URUGUAY, M. **Definiciones y Tendencia de Deuda Técnica**: Un Mapeo Sistemático de la Literatura. Montevideo: CIbSE, 2013.

CAPÍTULO 7

A Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia Pela Covid-19 e a Gestão da Educação: Um Estudo de Revisão Teórica

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA PELA COVID-19 E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE REVISÃO TEÓRICA

Andréa Souza Teixeira Gonçalves

Helena Venites Sardagna

A partir da suspensão das aulas, que ocorreu em março de 2020 com a declaração da pandemia da COVID -19 em âmbito mundial, os sistemas de ensino receberam orientações através do o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), que preconiza a Reorganização do Calendário Escolar. No documento também constaram orientações quanto à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, e da Medida Provisória nº 934/2020 (BRASIL, 2020b).

No que se refere à Educação Inclusiva, os sistemas vivenciaram entraves e desafios acerca de como seriam efetivadas as práticas pelas diferentes instituições de ensino, em cumprimento ao regulamento legal, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Também houve a preocupação em atender as prerrogativas da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), instituída pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue em 07 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008), que prevê serviços de apoio à inclusão, dentre estes, o Atendimento Educacional especializado (AEE).

A PNEE-PEI, com seus regulamentos, como resoluções, pareceres e decretos, garante que todas as escolas das redes de ensino municipais, estaduais ou comunitárias/privadas promovam a Educação Inclusiva e garantam matrícula e permanência na escola, assegurando também o AEE para estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação a todo o público dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

De um modo geral, as escolas têm criado políticas internas e implementado estratégias pedagógicas para atender às políticas de inclusão e às especificidades do seu público alvo, a fim de promover uma educação que contemple a todos. Contudo, experiências profissionais na escola, especialmente em relação ao período da pandemia, e de participação em pesquisas, evidenciam que há diferentes realidades quanto à implementação das políticas educacionais inclusivas por parte das instituições.

Assim, o objetivo do estudo é apresentar a revisão de literatura, a partir de estudos que tratam de estratégias de gestão da Educação Inclusiva após a declaração do período de pandemia pela COVID-19. Para tanto, foram definidos os seguintes descritores para realização das buscas: gestão educacional, práticas inclusivas, pandemia, Coronavírus e COVID-19.

O levantamento foi realizado nos repositórios digitais de trabalhos científicos: SciELO (Scientific Eletronic Library On-line); na Base da Dados Google Acadêmico (Google Scholar); e no Lume – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2020 e 2021. Pela escassez de estudos nos repositórios mencionados, no ano de 2020, foram acrescentados mais dois estudos desse ano de 2020, em outros domínios digitais, como o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e os Anais do VII Congresso nacional de Educação (CONEDU), com o intuito de fortalecer a discussão no

período., nos anos de 2020 e 2021. O recorte temporal foi delimitado, por ser o período em que as instituições educacionais precisaram flexibilizar seu calendário e adequar o formato das aulas para não presenciais.

O estudo aqui discutido consiste em uma revisão teórica de abordagem qualitativa e descritiva, a partir das pesquisas referentes ao tema em apreço: a educação inclusiva durante o período da pandemia e a gestão da educação. Conforme Luna (2000, p. 83), a revisão teórica circunscreve um objeto a ser pesquisado, "dentro de um referencial teórico que pretende explicitá-lo". Assim, o olhar que redige a nossa leitura está fundamentado em um campo teórico que permite certos arranjos e no caso desse estudo, o foco está no campo da educação inclusiva.

O olhar para a contribuição de outros estudos é fundamental, em especial por ser o período pandêmico um tempo que ainda não havia sido experimentado na educação, com práticas não presenciais para toda a escola. Assim, os estudos levantados para a revisão poderão fornecer elementos cruciais para analisar o período e para contribuir com o estado de conhecimento acerca do tema. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183), esse tipo de pesquisa "não é mera repetição do que já foi dito ou escrito", mas permite o exame do tema para perceber novos enfoques ou abordagens.

O objeto é a gestão da inclusão em tempos de pandemia e para tanto, foram elencados estudos que tratam da temática, a partir de uma busca realizada nos repositórios digitais informados acima. Os critérios de escolha foram os descritores e o recorte temporal informados acima. Primeiramente foram lidos os títulos e os resumos, a partir dos quais foram considerados treze (13) estudos para a revisão. Na sequência foram lidos os textos completos e elencados pontos de discussão.

Um dos fatores que que nos provocaram a aprofundar os conhecimentos nessa esfera foram os desafios que a pandemia nos colocou, com as adaptações que as escolas precisaram implantar, após um período de fechamento total das escolas. Foi um período em que professores realizaram aulas diretamente de suas residências, utilizando estratégias possíveis com ferramentas digitais, como videoaulas, ambientes virtuais para aulas on-line e até envio de materiais impressos, como em algumas situações que transcorreram por problemas de acesso e conectividade das famílias. Assim se prosseguiu até o término do ano letivo de 2020 e boa parte do ano de 2021. Foram grandes os desafios e as angústias por parte da gestão escolar, de docentes, famílias e discentes para se adequar a esse novo formato.

As instituições precisaram se reinventar, realizar tentativas, criar protocolos pedagógicos não presenciais para construir estratégias visando não apenas ao cumprimento de calendário, mas à aprendizagem. A complexidade das decisões dos espaços de gestão escolar frente às problemáticas postas nos instiga a conhecer melhor os contextos de tais práticas, suas especificidades, suas necessidades e suas demandas, assim como soluções encontradas e estratégias implementadas.

O texto está organizado em seções, sendo que a primeira é a introdução, que apresenta o tema e traz uma breve contextualização sobre o período e a gestão da educação inclusiva. Já, a seção seguinte, intitulada “a gestão da educação e a in/exclusão escolar”, trata das concepções que pautam o estudo. Partimos do pressuposto de que o movimento pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica para que todos, independentemente do seu desempenho, possam compartilhar experiências de aprendizagens em um ambiente comum na escola.

A terceira seção do texto apresenta a empiria do estudo, intitulada “Resultados e Discussões”, onde apresentamos uma breve

descrição de cada estudo selecionado para a revisão que permite evidenciar pontos de convergência e problematizações que vão desde aspectos pedagógicos a estruturais, como a falta de acesso tecnológico, dificultando o acesso dos estudantes ao ensino remoto.

A última seção, que traz as considerações finais, tece reflexões em linhas gerais, possibilitadas pelo exercício empírico de que as práticas inclusivas em tempos de pandemia se efetivaram parcialmente, tendo em vista as problemáticas que os sistemas de ensino precisaram enfrentar e propor soluções em curto espaço de tempo. Por outro lado, as escolas puderem se reinventar, criar novas estratégias ainda não experimentadas e promover práticas colaborativas entre gestores, docentes e famílias.

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO E A IN/EXCLUSÃO ESCOLAR

O estudo das práticas inclusivas em tempos de pandemia, com foco nas estratégias e efetivação na gestão educacional, sugere uma busca por outras pesquisas que problematizam a temática em questão. Um dos marcos legais para a inclusão é a Lei Brasileira de inclusão (Lei 13.146/2015), que traz garantias para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2015). Todavia, mesmo que os sistemas de ensino tenham aprimorado suas políticas inclusivas pelo respaldo legal, no período da pandemia as escolas enfrentaram um desafio sem precedentes para atenderem à prerrogativa legal, em especial de promover o desenvolvimento curricular ofertar os serviços de apoio à inclusão, como o AEE.

A gestão da inclusão é uma das interfaces da gestão de uma organização escolar, concretizada na tomada de decisões sobre a organização e a coordenação dos trabalhos. Nesse sentido, o nível de participação dada ao coletivo define o estilo de gestão; por esse viés,

a gestão adotada pela maior parte das instituições públicas de ensino se diz democrática, sendo aquela que procura atingir metas e cumprir responsabilidades decididas coletiva e cooperativamente, visando à melhoria de ensino e de aprendizagem. Embora numa perspectiva teórica distinta da assumida no presente estudo, é pertinente trazer a relação entre a política educacional e a gestão escolar, em defesa de uma liderança compartilhada, quando "ocorre o compartilhamento com outros profissionais e até mesmo com alunos, do espaço da tomada de decisões e da oportunidade de interinfluência recíproca de todos os membros da comunidade escolar" (LÜCK, 2009, p. 20).

Sob essa ótica, a gestão tem um papel de grande responsabilidade para viabilizar a concretização das políticas educacionais inclusivas e, para além disso, promover a construção coletiva de concepções inclusivas, removendo qualquer tipo de barreira existente. A direção escolar é um dos processos da gestão de uma organização escolar, concretizada na tomada de decisões sobre as diretrizes e a coordenação dos trabalhos.

As práticas pedagógicas e suas efetivações para a Educação Inclusiva já vêm sendo consideradas um desafio para a gestão da escola, em especial a partir da década de 1990, quando os sistemas de educação passam a organizar sistemas inclusivos. Porém, os entraves enfrentados na pandemia são de uma outra ordem, pois as ações transcenderam às decisões pedagógicas, se configurando em ambiente muito delicado e conflituoso, pelos entraves de ordem estrutural, social, econômico e até afetivo emocional. Famílias, instituições de ensino, corpo docente e discentes sentiram-se solitários em suas práticas, no que se refere ao ensino remoto e às possibilidades de aprendizagens.

Sobre a organização da escola, Carvalho (2010) contribui ao destacar a importância da reorganização escolar em um conjunto de ações de gestão, currículo e recursos didático-pedagógicos em sinergia com a comunidade escolar e políticas públicas. A escola si

só deve ser um espaço inclusivo e nela, suas dimensões humanas e físicas precisam convergir para tanto. Por exemplo, não podem haver barreiras atitudinais de acolhida ao outro, por parte de todo corpo docente e discente. Também quanto aos aspectos físicos, nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos físicos que envolvem sua arquitetura e engenharia, permitem acessibilidade física com maior autonomia possível, em especial para alunos com deficiência. A escola será um espaço inclusivo se houver articulação entre as políticas públicas que garantam aos cidadãos o exercício de seu direito à educação, como um bem (CARVALHO, 2010, p. 99).

A referida autora descreve e caracteriza a prática pedagógica em sala de aula, abordando três dimensões mais amplas para melhor compreender o sistema educacional. Tais dimensões foram denominadas como nível macropolítico – sistema educacional; nível mesopolítico – a escola; e o nível micropolítico – a sala de aula (CARVALHO, 2010).

Na lição de Carvalho (2010), a participação dos sujeitos na escola, nas decisões e na organização escolar é um dos aspetos que configura a gestão democrática. Porém, existem outros aspectos a serem pensados na experiência democrática: as diretrizes das políticas públicas voltadas para a cobrança das prestações de contas, do controle econômico e o incremento da participação efetiva da comunidade na escola, através das eleições de diretores e dos órgãos colegiados.

Numa outra perspectiva, não desconsiderando a importância dessas discussões, nos aliamos à concepção de que a governamentalidade de Michel Foucault (2008) que supõe formas de dirigir as condutas dos outros pela economia de poder, tem uma estreita relação com a gestão escolar, que é também uma forma de gestão da vida e das condutas, sob práticas de governo da comunidade escolar. A esse propósito, Sardagna (2008) identifica

práticas de gestão da vida na escola como práticas de governamento, sob inspiração foucaultiana.

Aquino (2015), ao analisar a importância da educação para o desenvolvimento do biopoder, infere que a biopolítica, enquanto estratégia de governamento facilmente adaptável, constante e amplamente disseminada, possui um forte aliado nas práticas educacionais. O autor complementa que "o governamento biopolítico vale-se essencialmente de ações de cunho pedagógico – ou, para ser mais preciso, pedagogizante –, sem o qual seus intentos não se efetivariam" (AQUINO, 2015, p. 55).

A pertinência de empreender as discussões sob essa análise é relevante mediante as diversas inquietudes e aflições que marcaram as relações entre escola, comunidade e sociedade durante a pandemia pela COVID-19. Entretanto, uma outra ressalva é importante, de que o sentido de incluir não significa o simples fato de os alunos estarem imersos dentro do mesmo ambiente escolar, ou acessando aos materiais digitais/físicos, como transcorreu na pandemia. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) analisam as práticas educacionais nesse período elencando o ensino remoto no viés de oportunidades, mas também de dificuldades e desigualdades. Identificam ainda que marcaram esse período: "insegurança, necessidade de adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas são elementos presentes no cenário atual que vêm produzindo professores em estado de exaustão" (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 05).

É relevante ainda ponderar a concepção acerca da inclusão como se fosse uma oposição à exclusão. Lopes e Fabris (2017) defendem que não se trata de dois polos dicotômicos – inclusão ou exclusão –, de modo que esse viés de dentro ou fora deve estar superado. Além disso, as referidas autoras assinalam que "[...] para que a inclusão seja assumida como uma verdade para todos, inclusive ultrapassando tipos específicos e já pensados a ser

incluídos, é preciso transformá-la em um problema ético, filosófico, político e educacional" (LOPES; FABRIS, 2017, p. 111).

Consideramos a inclusão como na interface com a exclusão, não compreendendo que exista um (in) dentro e um (ex) fora alheios aos processos de invenção e categorização de sujeitos ao longo da história. A partir de Lopes *et al*. (2010), o termo "in/exclusão" é entendido na relação com as práticas sociais, culturais e políticas. As autoras relacionam essas práticas à lógica de Estado neoliberal, de forma indissociada:

> [...] torna-se difícil utilizar, em nossas análises, a caracterização de incluído e excluído de forma separada, pois qualquer sujeito, dentro do seu 'nível de participação', poderá, a todo o momento, estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas. Diante do exposto, é fácil afirmarmos que inclusão e exclusão são invenções deste mundo (LOPES *et al*., 2010, p. 5- 6).

A noção de marginalização extrema deixaria de fora todo grupo de pessoas que, de formas diferentes, são atingidas por ações do Estado que visam a minimizar efeitos sociais e econômicos proporcionados pelas condições de vida precárias; deixaria de fora, também, aquele grupo de pessoas que são assistidas com olhar à sua recuperação ou reeducação, para que sejam reinseridos na sociedade de forma pertencente.

Assim, numa inspiração foucaultiana, os termos inclusão/exclusão servem tanto para posicionar os que são alvos da reeducação, ou de práticas de normalização, quanto para aqueles indivíduos que não atendem ao que se espera para conviverem nos espaços coletivos da sociedade e precisam ser enquadrados, a exemplo da reclusão (SARAIVA; LOPES, 2011). Busca-se "não

deixar ninguém fora do jogo e preparar organizações não governamentais para que recebam aqueles "excluídos" de hoje, para serem reeducados e reconduzidos ao mercado" (SARAIVA; LOPES 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, os espaços de normalização são caracterizados por mecanismos de poder e biopolítica que reforçam a visão centralizada entre normais e anormais, incluídos e excluídos, principalmente no momento atual marcado por um tempo de reprodução discursiva sobre a população. Em termos de políticas educacionais, não desconsideramos mudanças e avanços referentes à implementação da Educação Inclusiva, principalmente no que se refere à evolução das leis brasileiras, mas compreendemos que é importante problematizar as categorizações e hierarquizações que ainda marcam os espaços escolares.

Assim, a inclusão escolar está diretamente relacionada às práticas de gestão da educação, não apenas compreendendo a gestão como a ação do gestor escolar, mas a gestão da educação no sentido amplo, na escola. A gestão da educação supõe a articulação entre diversas dimensões da escola, dentre as quais estão a pedagógica, conceitual, humana/social e financeira, sendo que essas articulações tiveram grandes repercussões em tempos pandêmicos.

O olhar para os estudos selecionados para a revisão da literatura proposta permitiu apresentar a descrição das pesquisas, finalizando com um reflexão guiada pelos pressupostos que embasaram a nossa leitura. Nos propomos a analisar as práticas de inclusão na pandemia como uma das formas de exercer a governamentalidade sobre a população, por meio de táticas do biopoder. Nessa ótica, na relação com a biopolítica, a população é mais controlada por meio de estratégias de condutas do que pela lei propriamente dita.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quadro 1 - Recorte temporal de artigos do estado do conhecimento

AUTOR(A)	TÍTULO	ANO
Lynn Alves	Educação Remota: entre a ilusão e a realidade	2020
Marta Suely Alves Cavalcante; Luis Ortiz Jiménez	Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia	2020
Amanda Sousa Batista do Nascimento; Debóra de Lourdes da Silva Sousa; Marina Savordelli Versolato	O impacto da pandemia na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: um balanço preliminar pela ótica de professores de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Santo André-SP	2020
Luana Costa Almeida e Adilson Dalben	(Re)Organizar o Trabalho Pedagógico em Tempos de Covid-19: No Limiar do (Im)Possível	2020
Sineide Gonçalves; Bárbara Eduarda Barbosa Ferreira	A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental	2021
Amanda Costa Camizão; Patricia Santos Conde; Sonia Lopes Victor	A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?	2021
Renata Maria da Rosa Pereira	O trabalho Colaborativo no Contexto da Educação Inclusiva	2021
Érika Dias	A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço	2021
Cristiano Nicolini; Kênia Érica Gusmão Medeiros	Aprendizagem histórica em tempos de pandemia 2021	2021
Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis	Educação e Pandemia: outras ou Refinadas Formas de Exclusão	2021
Candido Alberto Gomes; Susana Oliveira e Sá; Enrique Vázquez-Justo; Cristina Costa-Lobo	Educação durante e depois da pandemia	2021
Herbert Fernando Martins de Oliveira; Rodrigo Florencio da Silva; Vilmar Alves Pereira	Modos de aprender em tempos de pandemia: deficiências e importância da inclusão digital para alunos da rede pública	2021
Francisca Daniela Lira Mota; Jones Baroni Ferreira Menezes; Francisco Nunes de Souza Moura	Inclusão no Ensino Remoto: apercepção de uma intérprete de Libras	2021

Fonte: Elaboração própria (2022).

Conforme assinalado anteriormente, foram considerados treze (13) estudos para a discussão que compõe a revisão de literatura acerca da Educação Inclusiva em tempos de pandemia pela Covid-19, na relação com a gestão da educação. O quadro 1 sintetiza a busca, com os autores, título e respectivos anos de publicação.

A seguir estão descritos os estudos relacionados na revisão, com uma síntese dos resultados de cada um desses estudos, a fim de fomentar a discussão e as problematizações pertinentes ao tema. Procuramos relacionar pontos de aproximação e recorrências entre os estudos, destacando problemáticas e possibilidades elencadas nos estudos.

No ano de 2020, apesar de ser o ano em que a pandemia foi declarada, em março, portanto após o início do ano letivo, foi possível encontrar quatro (4) estudos que abordaram o tema e publicados nesse ano. Iniciaremos a explanação pelo artigo de Lynn Alves intitulado "Educação Remota: entre a ilusão e a realidade" (ALVES, 2020), que apresenta a discussão sobre o contexto da pandemia do Coronavírus, que afetou não só a educação, mas distintos setores da sociedade.

A autora primeiramente problematiza conceitos como educação a distância e educação remota, sobretudo no cenário público, apresentando algumas experiências e práticas pedagógicas realizadas em Salvador, a partir da rede privada de ensino para educação básica. Para tanto, foi realizada uma interlocução com os documentos oficiais, artigos, reportagens que tratam do tema, bem como, dados de observação de práticas realizadas por crianças em atividades remota.

A autora conclui que são necessárias trilhas para delinear ações no contexto do ensino remoto, durante e pós pandemia, mas, denuncia entraves complexos que precisam ser considerados:

> As práticas docentes que vêm sendo realizadas reproduzem o que tem de pior nas aulas presenciais, utilizando um modelo de interação broadcasting, no qual os professores transmitem informações e orientações para um grupo de alunos que nem sempre consegue acompanhar o que está acontecendo nesses encontros virtuais e participar. Esse é um clássico exemplo de uma perspectiva instrumental da tecnologia (ALVES, 2020, p. 361).

No estudo de Marta Suely Alves Cavalcante e Luis Ortiz Jiménez (2020), intitulado "Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia", verifica-se que grande parte dos alunos brasileiros que possuem algum tipo de deficiência não participaram efetivamente das aulas remotas por falta de um programa de inclusão escolar efetivo para enfrentar o isolamento em tempos de pandemia, as angústias e o descaso com esses alunos em lutar por algo que por lei é de direito. Nesse sentido, são notáveis os desafios para uma Educação Inclusiva, agora a partir das mínimas oportunidades oferecidas aos alunos com deficiência, impossibilitando-os de continuar o seu desenvolvimento educacional.

Os autores também problematizam a omissão por parte de esferas governamentais, quanto a estratégias para articular ações a favor da Educação Inclusiva, assim como identificaram que as oportunidades oferecidas aos alunos com deficiência foram mínimas no período de ensino remoto.

O artigo de Luana Costa Almeida e Adilson Dalben, intitulado "(Re)Organizar o Trabalho Pedagógico em Tempos de Covid-19: no Limiar do (Im)Possível" (2020), analisam a experiência de uma escola pública do estado do Paraná, Brasil, no início do enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia da Covid-19. Os autores vislumbram potencialidades de reinvenção da escola, ao articular processos participativos, por outro lado, mostram

que os limites mediante às condições que envolvem históricas mazelas dos sistemas educacional e social brasileiros, colocam as escolas frente a um trabalho no limiar do (im)possível.

Almeida e Dalben (2020) ainda salientam que o movimento desencadeado evidenciou uma prática pedagógica com dimensões inusitadas do novo e isso exigiu inovação pedagógica e uma complexa relação com a dimensão didática do trabalho docente. Também assinalam que esse processo promoveu "potentes delineamentos para a reflexão dos momentos atual e futuro" (ALMEIDA; DALBEN, 2020, p. 17).

Outro estudo do ano de 2020, o artigo de Amanda Sousa Batista do Nascimento, Débora de Lourdes da Silva Sousa e Marina Savordelli Versolato, intitulado "O impacto da pandemia na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: um balanço preliminar pela ótica de professores de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Santo André-SP", problematiza a complexidade do período de pandemia, em especial na vida de familiares. Para as autoras, para além das dificuldades decorrentes do distanciamento ou de escassas ferramentas tecnológicas, há o fator social e emocional.

Nascimento Sousa e Versolato (2020) assinalam que foi um momento cansativo e exaustivo, pois familiares e professores precisaram conciliar o *home office* com as tarefas de casa, além do exercício da maternidade, o que para muitas foi algo fatigante. Acrescenta também a busca pela profissionalidade, além da ânsia de garantir a qualidade. A parceria com as famílias foi uma estratégia possível para o momento.

Sobre a conectividade e o acesso a ferramentas tecnológicas, as autoras analisam:

> Infelizmente, não foi possível atender a todos os alunos devido à escassez de recursos tecnológicos, a falta de tempo das famílias e até mesmo a prioridade dada aos atendimentos. Para nós, é posto que o ensino remoto emergencial é apenas algo que está sendo substituído por tempo determinado o ensino presencial e sabemos que quando a pandemia estiver sob controle e as escolas reabrirem o direito a todos será novamente devolvido e garantimos o êxito do atendimento (NASCIMENTO SOUSA; VERSOLATO, 2020, s/ p).

O atendimento parcial, ou a falta de acesso a ferramentas digitais a todos os alunos se deu por diferentes aspectos, como evidencia o estudo. Porém, o que mais nos alerta é que, apesar de o ensino remoto ter sido considerado emergencial, os entraves identificados serviram para mostrar a desigualdade que ainda marca as realidades escolares e de suas comunidades, especialmente em relação ao acesso tecnológico.

Sobre as questões tecnológicas, o artigo de Sineide Gonçalves e Bárbara Eduarda Barbosa Ferreira (2021), intitulado "A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) que frequentam os anos finais do ensino fundamental" discute sobre a utilização de recursos digitais para incentivar os alunos a ler e escrever, utilizando ambiente da educação remota.

Gonçalves e Ferreira (2021) salientam ainda as contribuições do letramento digital no processo de ensino e de aprendizagem, que se intensificam a partir da pandemia, pois necessariamente houve uma progressiva convergência tecnológica. As autoras também problematizam que a maioria das ferramentas digitais e aplicativos não foi desenvolvida com foco nas especificidades de alunos com TDAH que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental. O

estudo ainda aponta a importância dos recursos tecnológicos pois podem ser úteis para potencializar o ensino e a aprendizagem, assim como para a vida dos alunos com TDAH.

O estudo de Amanda Costa Camizão, Patricia Santos Conde e Sonia Lopes Victor (2021), intitulado "A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?" analisa o processo de implementação do ensino remoto, em especial com foco na garantia do atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial no período da pandemia, pelo olhar e a experiência de duas docentes vinculadas a dois municípios do Espírito Santo (ES). O estudo também faz um apanhado em documentos e registros produzidos pelas Secretarias de Educação dos municípios.

Camizão, Santos e Victor (2021) concluem que que a proposta de educação especial dos municípios não corresponde diretamente à proposta inclusiva prevista nas diretrizes oficiais das políticas de inclusão, anteriores ao período de pandemia. As autoras identificaram que a proposta tem maior ênfase no estabelecimento de vínculos, contudo, problematizam o comprometimento com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos sujeitos.

No estudo de Renata Maria da Rosa Pereira (2021), sob o título "O Trabalho Colaborativo no Contexto da Educação Inclusiva", busca-se compreender de que modo as cenas do cotidiano escolar são o ponto de partida para refletir e investigar e questiona como o Trabalho Colaborativo, nas produções acadêmicas, vem se delineando no contexto da escola inclusiva? Para a autora, a vivência por meio de um trabalho colaborativo possibilita pensar nos processos inclusivos e nas ações pedagógicas desenvolvidas na escola regular; portanto, um meio para possibilitar os processos inclusivos é criar alternativas para que se atendam a todos os alunos com qualidade de ensino, garantindo seus direitos de ingressar, permanecer e aprender na escola.

Os estudos seguintes analisam práticas pedagógicas e em tempos de pandemia pela Covid-19. Érika Simone de Almeida Dias (2021), em seu estudo intitulado "A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço", evidencia problemáticas que não são pontuais e momentâneas, mas sim, poderão se constituir em lacunas de aprendizagem nos períodos posteriores:

> Um exemplo prático diz respeito à aprendizagem. Sabemos que o não cumprimento do ano letivo com todos os elementos que o constituem levou a um déficit de aprendizagem, em escolas públicas e particulares, e esse é sem dúvidas um dos grandes problemas que enfrentaremos, mas precisamos pensar para além disso. Num mundo pós-pandemia, será preciso elaborar projetos e leis para apoiar educadores, estudantes e famílias, priorizando os menos privilegiados (BRASIL, 2020), implementando novamente, em pleno século XXI, os ideais do Iluminismo: a defesa do direito à Educação de qualidade para todas as pessoas (DIAS, 2021, p. 567).

Para Érika Dias (2021), a educação como um todo foi afetada, independentemente da rede de ensino, gerando uma preocupação com o déficit de aprendizagem. Nos seus achados e reflexões, elencou dois momentos marcantes na pandemia: o primeiro desacelerou a sociedade, parou o mundo, criando uma nova realidade e causando grandes impactos e restrições; o segundo exigiu e exige reação da população, dos sistemas de saúde, dos cientistas, dos governantes, que nem sempre corresponderam às expectativas das organizações de saúde e humanitárias e das instituições ligadas à Educação.

Já, o estudo de Cristiano Nicolini e Kênia Érica Gusmão Medeiros (2021), no trabalho "Aprendizagem histórica em tempos de pandemia", ponderam que:

> A pandemia do novo coronavírus foi um tema que surgiu de forma inesperada nos círculos de discussão acadêmicos e escolares, assim como em diversos outros espaços da sociedade. De repente, nos vimos diante de uma tela de computador ou celular assistindo a incontáveis transmissões de conteúdos virtuais, cujo tema condutor foi o conjunto de efeitos da expansão do vírus e de questionamentos diante da realidade marcada pela imprevisibilidade. Para a educação, foi um desafio particular, por lidar com milhões de estudantes das mais variadas modalidades e de diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao superior. (NICOLINI; MEDEIROS, 2021, p. 284)

Assim, o distanciamento social acarretado pela pandemia transformou-se em um grande desafio em função das transformações e adaptações exigidas em tão curto espaço de tempo, pois nos deparamos com uma nova realidade, com novas necessidades populacionais nas mais inusitadas instâncias. Nesse sentido, a Educação Inclusiva é um sinalizador potente de problematização em relação às efetivações de suas práticas no que assegura a legislação. Segundo Nicolini e Medeiros (2021, p. 294-295), "mesmo com as limitações dos espaços virtuais, incluam abordagens sobre a história das doenças, das crises sanitárias, das vacinas e, principalmente, da historicidade da constituição gradual dos métodos e das compreensões que legitimam e diferenciam discursos científicos".

O estudo de Ana Elisa S. Q. Assis (2021), no artigo intitulada "Educação e Pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão" problematiza discursos de professores e estudantes no âmbito dos

órgãos de gestão democrática educacionais públicos, que acabam por enfatizar aspectos excludentes ao defenderem perspectivas de inovação, proatividade e/ou sucesso. Para a autora,

> [...] os discursos de necessidade podem ser divididos entre individuais e coletivos. Quando individualizados, o elemento de exclusão educacional e social fica bastante aparente. Isso porque os discursos carregam consigo argumentos particulares relativos exclusivamente a situações referentes apenas àquele indivíduo (ASSIS, 2021, p. 03).

Nessa perspectiva, a autora problematiza que o discurso individual é um elemento que leva à exclusão educacional e social por estar composto de argumentos singulares, relatando que a realidade está cada vez mais difícil de ser compreendida, independentemente da corrente teórica empregada; trata-se de um momento em que as ciências, em especial as humanas, estão rodeadas de discursos. Por outro lado, devido ao distanciamento social, o número de lives se multiplicaram, sob a justificativa da necessidade de formação.

Na pesquisa dos autores Candido Alberto Gomes, Susana Oliveira e Sá, Enrique Vázquez-Justo, Cristina Costa-Lobo (2021), intitulada “Educação durante e depois da pandemia”, abordou-se a educação durante o período da pandemia pela COVID-19, como algo improvisado, o que também vem repercutindo no período pós-pandêmico. A partir da análise da literatura e da documentação, os autores evidenciaram a crise econômica, que aumentou o empobrecimento e a violência, e o déficit de aprendizagem; nesse contexto, os autores ressaltam a necessidade de apoio aos educadores, estudantes e familiares para a recuperação da educação.

Os estudos de Herbert Fernando Martins de Oliveira, Rodrigo Florencio da Silva, Vilmar Alves Pereira (2021), na pesquisa intitulada "Modos de aprender em tempos de pandemia: deficiências e importância da inclusão digital para alunos da rede pública", problematizam a política governamental em relação aos tempos de pandemia, como forma de manipular a população, que se fragiliza com sua dependência quanto às necessidades básicas:

> Políticas públicas são pensadas, repensadas, colocadas em prática, mas a sua efetividade é questionável, assim o governo finge que garante direitos, o capital finge que se importa e o povo continua a mercê da própria sorte. Não obstante, o governo reitera ano após ano a necessidade de se manter o povo refém dessas necessidades básicas, utilizando-se dessas condições para conseguir se manter no poder. Quanto mais dependente mais fácil de ser manipulado, e apesar de o povo estar completamente nas mãos dos comandantes do sistema, ainda assim mantém acesa uma chama de esperança de uma vida melhor (OLIVEIRA; SILVA; PEREIRA, 2021, p. 13).

Os autores deixam evidente uma problemática que envolve dimensões mais amplas, dos contextos políticos, econômicos e sociais que estão para além da gestão da escola. No entanto, o espaço escolar é também o *locus* onde se pode promover reflexões sobre relações de poder que dão sustentação a tais práticas.

A pesquisa de Francisca Daniela Lira Mota e Francisco Nunes de Sousa Moura (2021), intitulada "Inclusão no Ensino Remoto: a percepção de uma intérprete de Libras", trazem problemáticas que foram potencializadas nesse período de aulas remotas, sendo uma delas a inclusão na escola e a educação bilíngue.

Os autores tratam de discursos e práticas docentes que se apresentam de formas divergentes, uns favoráveis e outros contrários ao estudo on-line. Segundo os autores, a efetivação da inclusão escolar durante a pandemia ficou ainda mais ausente. Eles problematizam ainda as dificuldades colocadas pela falta da formação inicial dos professores para o uso de ferramentas tecnológicas.

Para Mota e Moura (2021), o reconhecimento da Libras como língua implicou a necessidade de sua regulamentação; o intérprete de língua de sinais, assim como o professor e o instrutor de Libras, necessita de formação para atuar nas instituições de ensino. Devido à pandemia da Covid-19, as aulas *on-line* exigiram novas metodologias.

Estabelecendo uma relação entre os trabalhos desta revisão, os estudos que contemplam o contexto da pandemia pela Covid-19 trazem elementos que marcaram esse tempo, mas, sobretudo, dão destaque ao grande desafio de lidar com tantas mudanças e promover a Educação Inclusiva. Também oportunizam um espaço de troca de saberes e análises, promovendo, assim, discussões sobre as estratégias que se desenvolvem nos espaços educacionais.

As marcas da pandemia não são evidentes apenas nos dois anos de ensino remoto e sim, marcam e estarão marcando a educação futura e as relações sociais. Importante frisar que o ensino remoto promoveu mudanças significativas e relevantes para a educação, de maneira que as ferramentas remotas mudam a realidade e as estratégias do ensino presencial. A Educação Inclusiva precisa ser vislumbrada nesses processos de mudanças, para que sejam contempladas as especificidades de aprendizagem de cada estudante.

No que diz respeito à gestão da Educação Inclusiva, evidencia-se que a condução das práticas de inclusão, embora os próprios regulamentos assegurem práticas que consideram a singularidade de cada aluno nos sistemas de ensino, seguem

movimentos similares no que diz respeito à participação desses sujeitos. Assim, é possível também relacionar a inclusão escolar a um imperativo do nosso tempo.

A Educação Inclusiva na contemporaneidade pode ser entendida como um processo de normalização que tem como base o princípio de integrar para incluir, articulada à estratégia do Estado (LOPES; FABRIS, 2017). Essas estratégias são compreendidas como derivações de invenções do século XVII, analisadas por Foucault (2008), que instituem o que é "normal" e o que é "anormal", na constituição da norma.

Nesse sentido, o aluno com deficiência é alvo dos serviços de apoio, de acompanhamento e de estratégias que visam essencialmente o percurso na escola, mediado por parâmetros curriculares que orientam a condução do discente. Tal condução pode ser relacionada com a noção de governamentalidade, isto é, com a ideia de que as instituições assumem a discursividade da inclusão enquanto prática que regula o aluno, tendo em vista a média escolar, sem que isso seja problematizado nas práticas gestoras ou pelo corpo docente da escola.

Desse modo, os discursos que definem tempos e espaços para os sujeitos "anormais" (os que estão fora da norma) acabam por interferir na efetivação da inclusão como um direito. Lopes e Fabris (2017) corroboram, nesse sentido, ao assinalar que "os discursos sobre a inclusão geram efeitos de verdade distintos nos sujeitos" (LOPES; FABRIS, 2017, p. 19).

Por fim, os estudos e pesquisas acima elencados oportunizam um espaço de troca de saberes e análises, promovendo, assim, discussões sobre as estratégias que se desenvolvem nos espaços educacionais, em um contexto pandêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado, por meio deste estudo de revisão sobre a gestão das práticas inclusivas, dando ênfase ao período pandêmico, foi possível evidenciar que a gestão da inclusão é uma preocupação que perpassa por aspectos pedagógicos, formativos, estruturais e éticos. A inclusão deixa de ser uma preocupação a ser dividida apenas entre governantes, especialistas e um grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença, passando a ser uma questão social.

As problematizações evidenciam diversos pontos frágeis que se mostraram mais evidentes durante a pandemia, como a falta de acesso tecnológico que dificultou o acesso dos estudantes ao ensino remoto. Por outro lado, também se destaca a oportunidade de aprendizagem quanto ao uso de ferramentas digitais, assim como a possibilidade de elencar um trabalho colaborativo entre a família e a escola com vistas ao processo de ensino e aprendizagem.

As práticas inclusivas em tempos de pandemia se efetivaram parcialmente, em virtude de entraves postos pelo distanciamento social. Houve tentativas por meio de estratégias do ensino remoto, com a utilização de ferramentas digitais, com o uso da internet, porém, não atingiu a totalidade dos estudantes. Como ficou evidente, muitos foram os desafios enfrentados pela gestão da educação para promover aprendizagem em relação aos alunos com deficiência, durante os tempos pandêmicos.

Tendo em vista que a sociedade foi afetada de forma mundial com a pandemia pela Covid-19, é fundamental analisar o contexto da educação, um dos âmbitos mais atingidos e fragilizados com tal situação, sendo a gestão da inclusão um forte elemento a ser considerado. Nesse contexto, pode-se inferir que ocorreram muitos avanços em relação à inclusão, porém, tem-se muito ainda a ser

estudado promovendo discussões acadêmicas e estratégias pedagógicas para pensar o campo de estudo da gestão da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; DALBEN, A. "(Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: no limiar do (im)possível". **Educação e Sociedade**, vol. 41, 2020.

ALVES, L. "Educação remota: entre a ilusão e a realidade". **Revista Educação**, vol. 8, n. 3, 2020.

AQUINO, J. G.; JARDIM. "Educação e biopolítica: um panorama da produção acadêmica brasileira no campo educacional 2001-2016". **Educar em Revista**, n. 66, 2017.

ASSIS, A. E. S. Q. "Educação e pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão?" **Educação em Revista**, vol. 37, 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/01/2023.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934, de 01 de abril de 2020**. Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/01/2023.

BRASIL. **Parecer n. 05, de 28 abril de 2020**. Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/01/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/01/2023.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. "A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?" **Educação e Pesquisa**, vol. 47, 2021.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

CAVALCANTE, M. S. A.; JIMÉNEZ, L. O. "Educação inclusiva em tempos de pandemia". **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Goiânia: UFG, 2020.

DIAS. E. "Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço". **Revista Ensaio**, vol. 29, n. 112, 2021.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

GOMES, C. A. *et al*. "Educação durante e depois da pandemia". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 29, n. 112, 2021.

GONÇALVES, S.; FERREIRA, B. E. B. "A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental". **Educação e Tecnologia**, vol. 14, n. 1, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas 2003.

LOPES, M. C. *et al*. "Inclusão e Biopolítica". **Cadernos IHU Ideias**, vol. 144, 2010.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Editora EDUC, 2000.

MENEZES, J. B. F.; SOUZA, F. Q. "Desafios e anseios do ser professor: Uma perspectiva de professores em formação". **Ensino em Foco**, vol. 3, n. 6, 2020.

MOTA. F. D. L.; MENEZES, J. B. F.; MOURA, F. N. S. "Inclusão No Ensino Remoto: a percepção de uma intérprete de Libras". **Revista Triângulo**, vol. 14, n. 1, 2021.

NASCIMENTO, A. S. B; SOUSA, D. L. S.; VERSOLATO, M. S. "O impacto da pandemia na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: um balanço preliminar pela ótica de professores de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Santo André-SP". **Portal Anped** [2020]. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 02/01/2023.

NICOLINI, C.; MEDEIROS, K. E. G. "Aprendizagem histórica em tempos de pandemia". **Estudos Históricos**, vol. 34, 2021.

OLIVEIRA, H. F. M.; DA SILVA, R. F.; PEREIRA, V. A. “Modos de aprender em tempos de pandemia: Deficiências e importância da inclusão digital para alunos da rede pública”. **Research, Society and Development**, vol. 10, n. 7, 2021.

PEREIRA, R. M. R. **O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva** (Dissertação de Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2021.

SARAIVA, K.; LOPES, M. C. “Educação, inclusão e reclusão”. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 11, n. 1, 2011.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K. “A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente”. **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020.

SARDAGNA, H. V. **Práticas normalizadoras na educação especial**: um estudo a partir da rede municipal de Novo Hamburgo - RS (1950 a 2007) (Tese de Doutorado em Educação). São Leopoldo: Unisinos, 2008.

CAPÍTULO 8

A Participação da Família dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Remoto: Relato de Experiência em um Município da Região do Sertão dos Inhamuns Cearense

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM MUNICÍPIO DA REGIÃO DO SERTÃO DOS INHAMUNS CEARENSE

Fabricio Siqueira dos Reis

Ana Paula Araújo Mota

Lauro Araújo Mota

> *Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize* (Boaventura de Souza Santos).

O convite feito pelo autor da epígrafe desse texto nunca foi tão oportuno para refletirmos sobre a inclusão como uma luta colaborativa que depende da efetivação de políticas públicas de inclusão, do compromisso dos profissionais da educação, da gestão escolar e das famílias em organizarem e efetivarem ações que assegurem às pessoas em condições de desvantagens educacionais o direito à educação e à aprendizagem na educação básica e no ensino superior, principalmente neste período pós pandemia do coronavírus, na qual evidenciamos o alargamento das desigualdades sociais, raciais, regionais, educacionais e tecnológicas que refletem se no aumento de excluídos do sistema escolar e no distanciamento da educação inclusiva

A pandemia da Covid-19, oficializada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde - OMS trouxe enormes desafios

para os sistemas de ensino em todos os níveis, principalmente para os estudantes da educação especial. Desafios como o acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado - AEE na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, a instalação de uma nova rotina para o trabalho pedagógico do professor, tanto na sala comum quanto especial, de forma remota, com seus próprios equipamentos, além da descontinuidade do acompanhamento pedagógico especializado e, em alguns casos, dos tratamentos de saúde impactados com o isolamento social, dentre tantas outras questões que afetaram e ainda repercutem na educação escolar, de uma forma mais ampla, e na dinâmica da sala de aula de maneira mais específica (MOTA; MOTA; SANTOS, 2022; SANTOS; MOTA, 2022; CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021).

A crise sanitária gerada pela pandemia gerou um agravamento das políticas econômicas neoliberais e o aprofundamento da precarização da educação através de duas tendências que foram se evidenciando: a ampliação da educação à distância e a militarização das escolas. A educação a distância foi posta como solução para o problema da educação brasileira durante a pandemia, atendendo aos interesses de grandes grupos empresariais com a oferta dessa modalidade de ensino como estratégia de modernização e ampliação dos lucros (SOARES, 2020). A educação a distância implantada vem contribuindo para a mercantilização do ensino e abre caminho para a privatização da educação e ampliação dos lucros (MARTINS, 2020).

Saviani e Galvão (2021) argumentam que o Ensino Remoto - ER implantado durante esse período da pandemia ampliou a exclusão de milhares de estudantes que não tiveram acesso às condições mínimas para acompanhamento das aulas e das atividades, explicitando ainda a precarização e intensificação do trabalho docente. Questão também apontada por Martins (2020), quando afirma que grande parte dos alunos da escola pública não

tem acesso à internet e aos equipamentos básicos, ou estes precisam ser compartilhados com outros membros da família, o que nem sempre garante que as crianças e adolescentes tenham as condições necessárias para aprender.

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), num estudo realizado sobre a educação no RS, mas que pode ser indicativo do que também acontece em outras partes do país, constatou que a paralisação das aulas em escolas e universidades não significou que as atividades didático-pedagógicas e administrativas dessas instituições fossem paralisadas. Pelo contrário, as autoras identificaram que a situação da docência foi levada à exaustão com o acúmulo de atividades, com o trabalho contínuo dos professores para além da carga horária contratada e paga e uma disponibilidade irrestrita a que os professores foram submetidos.

De modo geral, a pandemia provocou diversas barrreiras para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, bem como problemas emocionais nas pessoas, por conta da sobrecarga de tarefas e exigências estabelecidas de forma simultânea e imediata, gerando, muitas vezes, sentimentos negativos e desencorajadores para pais, professores e outros membros da comunidade escolar (OLIVEIRA; AZEVEDO, VIANA, 2020).

Consideramos que investigar as condições de participação das famílias e dos professores do AEE durante o período de ensino remoto emergencial se configurou/configura como um importante elemento para assegurarmos a concretização do direito constitucional à educação escolar através da garantia do acesso, permanência e sucesso escolar, como asseguram as políticas e legislações, nacionais e internacionais das quais o Brasil é signatário, a exemplo da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, Declaração de Salamanca, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Lei Brasileira de Inclusão, dentre outras.

Desse modo, o objetivo do trabalho foi identificar as dificuldades e desafios enfrentados pelas famílias de estudantes, Público Alvo da Educação Especial - PAEE no ensino remoto que estavam matriculados em uma escola pública de um município da região do sertão dos Inhamuns cearense. Para tal intento, partimos da seguinte questão problema: quais as dificuldades e desafios dos estudantes da Educação Especial no ensino remoto?

A metodologia utilizada no trabalho se caracteriza como sendo de natureza qualitativa, através de uma pesquisa de campo, por meio da qual os dados foram construídos mediante a realização de entrevistas com as famílias desses estudantes e aplicados questionários aos professores da escola. Vale ressaltar que a maior parte dos professores não aceitou [responder ao questionário], disseram que tinham muitas atividades no período e na escola não havia sala de AEE no ano de 2020 e 2021. No tocante às famílias, o critério de participação na investigação foi ter filhos matriculados na escola no ano de 2020 e que tivessem participado do ERE naquele ano.

Desse modo, o trabalho ficou estruturado da seguinte maneira: introdução, fundamentação teórica; metodologia da pesquisa; resultados e discussão e, por fim, considerações finais.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL – ERE

Com o intuito de identificar pesquisas sobre o ensino dos alunos da educação especial no contexto pandêmico atual, realizamos buscas no Google acadêmico com o descritor “educação especial na pandemia”, no período de 2020 a 2022. Nas 5 primeiras páginas de pesquisa, encontramos 49 títulos, entre artigos, cartas,

estudo de caso e informes; destes, 18 se relacionam com a nossa investigação.

As pesquisas identificadas, em sua maioria, discutem sobre as condições de participação dos alunos da educação especial no ensino remoto envolvendo as seguintes temáticas: acesso às tecnologias assistivas, adaptação das propostas curriculares, estratégias pedagógicas para ensino e aprendizagem, manutenção de vínculos entre professor e aluno, formação de professores, necessidade de consolidar políticas públicas educacionais de inclusão.

Outra parte considerável dos trabalhos trata das famílias no acompanhamento das atividades pedagógicas e no estabelecimento da rotina escolar; da necessidade de acolhimento e orientação por parte das escolas, uma vez que o isolamento social provocou ao público-alvo da educação especial não só o afastamento das atividades escolares, mas dos tratamentos e terapias necessárias ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Por último, identificamos três trabalhos que tratam de experiências sobre a inserção de alunos da educação especial no ensino remoto e as implicações para o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que, em sua maioria, ficou sem orientações específicas de como realizar o trabalho de complementação e suplementação. As investigações indicam que a alternativa para estes profissionais foi acompanhar a orientação geral de cada município e a proposta curricular de cada etapa da educação básica, que era adaptar as atividades realizadas no ensino presencial.

Rocha e Vieira (2021), ao se referirem ao ensino remoto, pontuam que: “Essa modalidade de ensino causou impactos emocionais e psicológicos ao estudante público-alvo da educação

especial, porém contribuiu para que as famílias pudessem estar mais presentes no seu processo de ensino e aprendizagem" (p. 10).

O ER agravou as dificuldades dos alunos PAEE que, muitas vezes, já sofriam com a falta de acessibilidades no presencial, como a falta de recursos materiais próprios para sua deficiência/necessidade especial, o que exigia do professor a criação de muitos de seus materiais a partir de recicláveis, dentre outros.

Souza e Dainez (2020) ressaltam a importância do contato físico no momento escolar, ou seja, na aula e no AEE, pois é a partir do contato presencial que há um desenvolvimento mais efetivo e de melhor qualidade. Ancoradas na perspectiva histórico cultural, as autoras defendem que a qualidade da mediação realizada pelos professores é o diferencial na educação escolar e que, ao serem privados do espaço de convivência, os alunos, principalmente os da educação especial, foram privados dessas mediações de professores experientes para organizar o ensino de maneira acessível levando em consideração as características sociopsicológicas de cada aluno. Questão ressaltada por Vianna, Pavão e Cá (2021) quando afirmam que "O processo de mediação das atividades remotas, para alunos PAEE, pode ser difícil, principalmente para as famílias com recursos limitados" (p. 08).

Falta de recursos materiais no momento do ER foi o maior impedimento que houve na pandemia, uma vez que grande parte dos alunos vem da classe trabalhadora, com poucos recursos digitais e estudam em escolas públicas periféricas e a pandemia evidenciou essa desigualdade de condições para o acesso aos meios de estudar em casa de maneira *online* (PORTELA, REIS, ITABORAI, 2021; MOTA, MOTA, SANTOS, 2022; SANTOS, MOTA, 2022).

Desse modo, no enfrentamento das condições adversas vivenciadas no período pandêmico, a participação da família constituiu-se como um dos principais elementos no processo de

escolarização dos estudantes PAEE. Papel esse reconhecido desde a LDB 9394/96 e que mais do que nunca ficou evidenciado nesse período. A família foi convocada a efetivamente assumir seu papel de coeducada das crianças e adolescentes, seja no provimento das condições materiais, seja no acompanhamento das tarefas e, principalmente, no suporte afetivo e motivacional tão necessários para o enfrentamento do isolamento social.

Contudo, muitas vezes pode-se perceber um distanciamento da família com relação à participação nas responsabilidades em garantir as condições materiais e subjetivas, dentro de casa para que o ER pudesse se concretizar. Ressaltamos que não é nossa intenção nesse trabalho culpabilizar ou transferir responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, mas problematizar tais condições e suas influências no processo de ensino-aprendizagem. Sabemos também que, infelizmente, muitas famílias de alunos da escola pública, mas não somente, não puderam fazer mais investimentos na melhoria das condições materiais durante o ER, por questões econômicas. A fome, a pobreza, o desemprego, a pouca escolarização, a precariedade da vida nessas condições reais e concretas são problemas recorrentes da sociedade brasileira e que se aguçaram ainda mais desde 2019.

Nesse contexto tão desigual e de desvantagens com relação à rede privada, a escola pública tem assumido, muitas vezes sozinha, a função de educar os estudantes, consequentemente, o ensino acaba excedendo a jornada do tempo escolar e sobrecarregando pais e principalmente os professores.

As interações via grupo de WhatsApp entre família e escola, em sua maioria, foi uma alternativa de comunicação, (entre estas duas instituições) principalmente sobre o direcionamento das atividades escolares. Rocha e Vieira (2021, p. 10) apontam que "Essa modalidade de ensino [...] contribuiu para que as famílias pudessem estar mais presentes no seu processo de ensino e

aprendizagem. A escola passou a ter um pouco mais de apoio das famílias."

Com todas essas dificuldades vividas frequentemente pelas famílias, mais um desafio se manifestou: os impactos causados na dimensão psicológica destas crianças pelo isolamento social na pandemia, que, dependendo da deficiência, ocorrem com maior intensidade. Conforme afirmam Catanante, Campos e Loiola (2020).

> [...] O ambiente residencial, por sua vez, por mais adequado que seja, não foi criado para ser um ambiente educativo; na verdade, está estruturado para abrigar uma organização familiar que, independentemente de sua formação, não possui, pelo menos em nosso país, a configuração educacional que uma aprendizagem sistematizada sugere [...] (CATANANTE; CAMPOS; LOIOLA, 2020, p. 978).

Vale salientar que, por conta de algumas famílias não possuírem acesso à internet para o acompanhamento das aulas remotas, foi providenciado pelas escolas o envio de módulos com as atividades e avaliações trimestrais. Assim, os pais ou responsáveis deveriam, na data programada, pegar esses módulos na escola, entregar novamente na instituição, assumindo a responsabilidade do direcionamento do processo de ensino.

Rocha e Vieira (2021) evidenciam que, na execução das atividades enviadas, as famílias tiveram uma maior aproximação, apoiando seus filhos juntamente com a escola. Tal prática gerou expectativas, por parte da escola, de que essa parceria continuasse no retorno das aulas presenciais.

Esta participação no período remoto, por meio do WhatsApp, acontecia para tirar dúvidas referentes a atividades e para conversar

com professores e com a direção da escola, e isso foi muito importante para o andamento das tarefas diárias, já que, mesmo que alguns pais não tivessem o ensino fundamental completo ou fossem apenas alfabetizados, houve a tentativa de ensinar as tarefas escolares, pois diariamente havia dois ou três exercícios escolares para serem entregues.

De acordo com Grossi, Minoda e Fonseca (2020), as famílias "[...] tiveram que se adaptar ao *home office* e conciliar a supervisão dos filhos com a rotina escolar, uma vez que as aulas foram suspensas e ofertadas a distância". Com isso, algumas casas viraram um espaço multiuso, tendo que conciliar diversas obrigações, como cuidar dos afazeres da casas, acompanhar os filhos nas aulas remotas, trabalhar de casa. Com isso, houve uma sobrecarga imensa para essas pessoas, gerando diversos sentimento de frustração, ansiedade, depressão etc.

As mesmas autoras dizem que "[...] as famílias estão se esforçando muito, a ponto de ficarem exaustas, para ajudarem academicamente seus filhos e manter toda a rotina da casa, conciliando as tarefas domésticas com o trabalho formal ou com o *home office*" (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 166).

Houve também as famílias que não conseguiram fazer essa conciliação de todas essas tarefas e decidiam deixar para colocar os filhos apenas quando o ER acabasse e retornassem as aulas presenciais, pois seriam menos coisas para darem conta.

Contudo, retirar o filho da escola, mesmo com aulas modulares impressas, foi uma situação delicada para essas crianças, já que passar mais de um ano sem estudar ocasionou um enorme retrocesso no seu desenvolvimento.

Salienta-se que, no ER, muitos alunos acompanhavam as aulas por meio dos celulares de seus pais, que, muitas vezes, por trabalharem nos setores considerados essenciais como os

supermercados, hospitais e farmácias, estas crianças precisavam esperar seus responsáveis chegarem para poderem responder e enviar suas atividades.

Consequentemente, as tarefas chegavam nos celulares dos professores em horários avançados, ou mesmo, no dia seguinte. Com isso, a rotina de trabalho com a participação no ER se tornou muito exaustiva. E isso também se refletiu da mesma maneira para os professores, que precisavam corrigir e dar as devolutivas, em um período fora do horário de trabalho, muitas vezes na parte da noite, indo até tarde.

PERCURSO METODOLÓGICO

A natureza da pesquisa é qualitativa, pois busca dar sentido e significado aos dados, aproximando-se mais das informações fornecidas pelos participantes, podendo ser analisados o contexto e a realidade dos mesmos.

Com a pesquisa de campo foi possível ter uma aproximação maior com as famílias e ter uma melhor qualificação das informações fornecidas. Dessa forma, realizamos uma visita à escola para conversar com a gestão escolar e a professora do AEE sobre a pesquisa e solicitar que pudessem realizar a mediação entre escola e família, no sentido de facilitar o contato dos pesquisadores com as mesmas.

A entrevista estruturada foi escolhida como principal técnica de construção de dados. Ela foi gravada em áudio e posteriormente transcrita e interpretada. No caso dos professores, estes mostraram-se disponíveis para responder ao questionário apontando uma demanda de atividades que dificultavam a realização da entrevista.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental que está situada na sede do município de Tauá-CE, pertencente à rede pública municipal e ligada à Secretaria da Educação. Esta instituição atende apenas alunos do ensino fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º ano da educação básica.

Os participantes da pesquisa são: as famílias dos estudantes PAEE matriculados na escola e que tinham participado do ER no ano de 2020 e continuaram na escola no ano de 2022, período de realização da pesquisa; também os professores da instituição que trabalharam no período das aulas remotas na sala de aula regular, pois, nos anos de 2020 e 2021, a escola não contava com a SRM, os estudantes PAEE participavam do AEE na escola mais próxima de suas residências, somente no ano de 2022 a escola passou a contar com o serviço especializado através da SRM na escola.

Em seguida foi construído um quadro com os tipos de deficiências encontradas na escola, as suas associações com outras necessidades especiais, e o quantitativo de cada uma, demonstrando o total de alunos com deficiência que a escola possuía até o momento da pesquisa.

Quadro 1 - Quadro de estudantes PAEE matriculados na instituição escolar no ano de 2022

Deficiências	Quantitativo
Autismo	2
Autismo associado a outras deficiências	15
Deficiência Física	1
Total	**18**

Fonte: Elaboração própria.

Havia 18 alunos, com laudo, matriculados na escola em novembro de 2022, período em que a pesquisa foi realizada. Para selecionar as famílias, tivemos uma conversa prévia com a professora do AEE para, posteriormente, dialogarmos com essas famílias, apresentando o objetivo da pesquisa e, caso aceitassem participar, as entrevistas aconteceriam quando elas viessem com os filhos para o AEE. Das 18 famílias de alunos PAEE, três aceitaram participar da pesquisa, porém uma não conseguiu comparecer à entrevista no dia agendado. As outras duas mães que participaram do estudo foram nomeadas de M1 e M2.

Na escola, via grupo de WhatsApp, treze professores que estavam atuando com os alunos PAEE no ano de 2022 foram convidados a participar da pesquisa. Destes, após a explicação da finalidade da pesquisa, apenas dois aceitaram o convite. Os professores participantes foram nomeados de P1 e P2.

A construção dos dados da pesquisa considerou a análise das entrevistas e questionários dos participantes, nos quais buscamos ouvir as percepções de cada grupo sobre o acompanhamento das atividades escolares dos estudantes PAEE durante a pandemia e analisar as orientações da escola para a realização do trabalho pedagógico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ER foi uma alternativa encontrada para que as atividades de ensino não parassem e os alunos não ficassem sem aulas. Logo, quando se trata de educação básica, as aulas remotas não se enquadram tão bem a essa realidade, pois os alunos de 2º ao 9º anos normalmente não conseguem se concentrar, ou mesmo, podem até burlar o ensino com distrações digitais.

Em um tempo, durante o qual as redes sociais estão a todo vigor, desenvolver atividade de ensino-aprendizagem foi muito complexo, tanto para os professores quanto para as famílias, porque a qualquer momento os alunos poderiam acessar jogos e redes sociais, pois as aulas estavam sendo ministradas por meio de dispositivos móveis e computadores, o que facilitava essas distrações.

> Ainda que o aluno do ensino fundamental pertença a uma geração que gosta e aceita todas as novas tendências tecnológicas, ele precisa do professor ao seu lado, para motivá-lo na construção do seu conhecimento. Esse aluno ainda não tem maturidade e disciplina para estudar na modalidade a distância, a qual requer um aluno autônomo (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020, p. 154).

Entendemos que mesmo com as tecnologias digitais a seu favor, os estudantes, em virtude de sua faixa etária, não conseguiam ficar totalmente concentradas no momento da aula. E quando falamos dos alunos PAEE, se torna ainda mais delicado, visto que as dificuldades de adaptação das atividades pedagógicas para estudantes e professores encontra diversas barreiras, dentre elas o acesso e a infraestrutura, ocasionando a evasão e desigualdade (MARCOLLA *et al*., 2020 *apud* ROCHA; VIEIRA, 2021).

M1 ao lembrar a experiência do ER aponta que:

> Foi fácil e difícil. Fácil porque já estava acostumada em acompanhar, mas tinha toda aquela responsabilidade da sala de aula, que foi toda pra cima da gente, em ficar acompanhando, explicando, estando no lugar do professor [...]. Eu transformei a

> minha cozinha em sala de aula, com lousa, materiais didáticos, letras, alfabetos". E também só tive apoio de mim mesmo em casa. Já na escola, ela tratou como um todo só, não tinha esse negócio de ligar pra mim e perguntar a dificuldade, era como um todo (M1).
>
> Foi todos juntos, em um grupo de WhatsApp para mandar as atividades. Não teve vídeo chamada, não teve nada, só mesmo aquelas tarefas, um monte de tarefas que a gente tinha que responder e mandar (M1).

Com base nessa fala é possível identificar que houve uma maior exigência da família para acompanhar as atividades escolares. Entendemos que a prática pedagógica requer conhecimentos dos conteúdos curriculares, didáticos e pedagógicos que são da formação específica dos professores e que as famílias, mesmo com todos os esforços, não conseguem estar no lugar do professor, pois este trabalho requer além dos conhecimentos citados, um planejamento estratégico e intencionalidade no fazer docente.

No que se refere às orientações de como auxiliar o estudante PAEE nas aulas e no acompanhamento das atividades, M1 fala que não houve apoio por parte da escola, que tratou os alunos PAEE da mesma forma que trataria os alunos da sala comum, sem fazer as adaptações necessárias. Nesse contexto é preciso considerar o que preconiza a declaração de Salamanca e outros documentos que orientam a prática da educação inclusiva e que partem do princípio de que não é o aluno que tem de se adaptar à escola, mas a escola que precisa se adaptar para atender às necessidades educacionais, ou seja, possibilitar meios para que os alunos PAEE se desenvolvam da melhor forma possível (MARQUES, 2020).

Mota, Mota e Santos (2022, p. 12) explicitam "a ausência de orientações da oferta de condições para continuidade das ações pedagógicas que assegurem o direito à educação dos estudantes da

educação especial no ensino comum e no AEE". Na análise documental realizada pelos autores ficou evidente que "a maior parte desses estudantes não foi alcançada pelos novos direcionamentos, não apresentando outras indicações para reverter o problema".

Já Da Cunha Sotero (2020) problematiza que a discussão sobre a acessibilidade agrega a indagação sobre como promovê-la em tempos que o trabalho pedagógico não encontra o espaço físico da escola e as interações presenciais entre sujeitos e aponta que os professores têm recorrido aos meios tecnológicos para garantir a acessibilidade.

Na mesma direção, Rocha e Vieira (2021, p. 06) ressaltam a escassez de profissionais para atuar na educação especial e, neste período pandêmico, foi enorme a busca por profissionais para atuar na educação especial e no ensino remoto. Ainda acrescentam que: "se para o professor já era difícil trabalhar com 20 alunos reunidos em uma sala, com assistente para o público-alvo da educação especial, o 'cada um na sua casa' dificultou ainda mais essa realidade".

> A situação tanto da docência como da família fora levada à exaustão. No caso da docência com o acúmulo de atividades, com o trabalho contínuo dos professores para além da carga horária contratada e uma disponibilidade irrestrita e da família em manter toda a rotina da casa, conciliando as tarefas domésticas com o trabalho formal (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020; GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020).

Outra dificuldade que o ER ocasionou, comentado por P1, refere-se ao acesso de todos os alunos à internet. Condição mínima para participar do ER. Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020)

apontam que “o acesso à internet e a escassez de aparelhos para conectividade são algumas das problemáticas vivenciadas por famílias de baixa renda para garantir a continuidade da escolarização dos filhos” (p. 32).

Além dos fatores pontuados pelas autoras anteriormente, pudemos identificar que os aparelhos, em sua maioria, não possuíam espaço de armazenamento para suportar as mensagens dos grupos, as atividades em PDF e os vídeos retirados do YouTube. Sendo necessário, para alguns, fechar os grupos e enviar e receber atividades em imagem e em *links*.

Assim, percebe-se que o ER foi reduzido ao direcionamento de atividades a serem respondidas pelos estudantes e enviadas ao professor, sem uma escuta da família, se estava sendo acessível aquele formato de aula, se havia compreensão no que deveria ser realizado ou, até mesmo, momentos interativos através de videochamada para que alunos e professores pudessem se conhecer e manter o vínculo escolar.

Procurou-se saber das professoras participantes da pesquisa se no período do ER houve alguma formação ofertada pela escola e/ou secretaria de educação. Ambas, P1 e P2, afirmaram que sim. A P2 nos fala que as formações aconteceram “Pela escola, com os alunos estagiários do Programa Residência Pedagógica, de como usar aplicativos para melhorar as nossas aulas”.

Um dos grandes desafios enfrentados foi a formação continuada para o uso das ferramentas digitais no ER, que exigiu a disposição, por parte dos professores, para aprender novas formas de dinamizar o ensino. A fala de P2 aponta que há uma tendência para a construção de uma rede colaborativa de troca de experiência entre os professores e alunos bolsistas do Programa Residência Pedagógica. Estas ações são fundamentais para fortalecer o grupo e

também como subsídio para a formação e prática pedagógica (MOTA, 2021).

Foi perguntado às professoras e às famílias o que foi necessário aprender para conseguirem acompanhar os estudantes PAEE nas aulas. Obtivemos as seguintes respostas:

> Eu precisei voltar para a escola, eu precisei concluir o ensino médio, que antes eu só tinha iniciado o ensino médio e não tinha concluído. Então o meu primeiro passo foi voltar a estudar para eu aprender um pouco mais, pra mim ter menos dificuldades [...]. Então nós procuramos sempre ler, se informar, para em uma dificuldade dele a gente ter pelo menos ter o básico para poder ensinar ele. E quando a gente não sabe, pesquisamos os três juntos, porque de forma geral, aprende ele e aprende nós (M2).

Nesse relato, a mãe percebeu que para conseguir ajudar seu filho autista, precisava retomar os estudos e isto é muito importante no desenvolvimento deste aluno, porque, mesmo que não tivesse contato com o professor presencialmente, ele poderia ter ajuda da mãe.

P2 indicou que:

> [...] como sempre fui leiga no assunto, tive que aprender muita coisa como: baixar vídeo, editar, usar aplicativos que não tinha usado antes, e até se reinventar nas aulas para chamar a atenção das crianças.

Mesmo que as Tecnologias da Comunicação oferecessem muitos recursos digitais para o uso dos professores, existia a falta de conhecimentos sobre estes. Por isso que o ER foi muito desafiador para ambas as partes, colocando-os a cada dia em um aprendizado novo em relação a este formato de ensino. Então, professores sem nenhuma familiaridade com as tecnologias e o ensino remoto tiveram que buscar por conta própria aprender a usar os recursos tecnológicos (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de compreender as dificuldades da participação das famílias na aprendizagem dos alunos PAEE no ensino remoto.

A pandemia da Covid-19 acentuou fortemente os sentimentos de medo, frustração, tensão, ansiedade e depressão, os qual se tornaram mais um fator que tanto atrapalhou a saúde mental das famílias e professores, quanto ao aprendizado dos alunos, não somente os alunos PAEE, mas muitas famílias viveram/vivem o luto pela perda de familiares por conta do vírus da Covid-19, trazendo ainda mais apreensão e aflição em lidar com as diversas obrigações do dia a dia.

Naquele momento em que a humanidade foi surpreendida com a crise sanitária provocada pela Covid-19, muitas famílias de alunos PAEE conseguiram apoiar e acompanhar seus filhos no ER, mesmo precisando transformar suas casas em uma sala de aula improvisada. Contudo, também houve diversas famílias que não compreenderam a importância de estreitar a parceria com a escola para ajudar seus filhos no período do ER, e preferiram aguardar o

retorno do ensino presencial para colocar seus filhos novamente na escola.

Sabe-se que o AEE é de grande importância para os alunos PAEE, por meio deste, os mesmos conseguem desenvolver habilidades essenciais para a vida cotidiana e também para a escolarização.

Os achados da pesquisa mostram a fragilidade e/ou ausência do acompanhamento da escola, no que se refere às adaptações de atividades curriculares, assim como o AEE para o PAEE como apontam as famílias participantes.

Consequentemente, as famílias tiveram que lidar com as crianças cada vez mais dispersas, pois as mesmas precisavam ficar isoladas em casa sem poderem sair na rua ou no parque para brincarem e/ou se distraírem, motivo pelo qual os pais não tinham ideia do que fazerem para ajudá-las.

Estratégias como: a presença de profissionais multidisciplinares para auxiliar os alunos PAEE; os atendimentos na SRM de forma agendadas e, com a utilização de máscara e álcool em gel AEE, assim como acontecia nos sistemas de saúde; a escuta, por parte da escola, das dificuldades das famílias desses alunos no período do ER; a disponibilização de acesso à internet de qualidade e dispositivos móveis aos alunos poderiam ter melhorado a assistência no ER para os alunos PAEE.

Consequentemente, para que se ajudasse a compreender as famílias dos alunos PAEE e promover o aumento do quantitativo desses alunos presente nas aulas virtuais, a escola poderia ter procurado ouvir mais as dificuldades enfrentadas pelas famílias dos alunos PAEE, com o intuito de auxiliar o ensino destes alunos.

Por fim, constatou-se que, durante o momento pandêmico, foi de extrema necessidade a parceria entre a escola e as famílias dos

alunos PAEE, pois assim conseguiram amenizar os prejuízos na aprendizagem destes alunos, mesmo que houvesse famílias que não acreditavam que fosse possível aprender pelo ER.

Portanto, conclui-se, com base na análise do material empírico que, mediante a falta dos atendimentos básicos que os alunos com deficiência necessitavam naquele período do ER e a desatenção por parte da escola à estes, não houve a inclusão desse público em parte das atividades realizadas nessa escola investigada, visto que acentuou ainda mais a exclusão desses alunos PAEE. Com isso, ocorreu apenas o que se pode chamar de integração já que o aluno estava apenas junto com os demais da sala comum, porém sem nenhuma adaptação para atender as suas necessidades e especificidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/12/2022.

CARDOSO, A. A.; TAVEIRA, G. D. M.; STRIEL, G. P. "Educação Especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais". **Revista Teias**, vol. 22, n. 65, 2021.

CATANANTE, F.; CAMPOS, R. C. D. "Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno?" **Revista Científica Educação**, vol. 12, n. 17, 2021.

DA CUNHA SOTERO, M. "Carta Pedagógica: direito a educação e educação especial em tempos de pandemia". **Critica Educativa**, vol. 6, n. 1, 2020.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. D. S. M.; FONSECA, R. G. P. "Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias". **Teoria e Prática da Educação**, vol. 23, n. 3, 2020.

MARQUES, J. D. "Um olhar sobre o currículo inclusivo para além dos aspectos burocráticos". **Revista Educação Pública**, vol. 20, n. 21, 2020.

MARTINS, J. R. V. "Educação como lócus da luta de classes na pandemia". *In*: SOARES, S. B. V. *et al* (org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. São Paulo: Editora Terra Sem Amos Brasil, 2020.

MOTA, A. P. A. "PARFOR: formação e prática docente no início da pandemia da Covid-19". *In*: COLARES, G. S. *et al*. **Entre a academia e a escola**: reflexões sobre políticas, teorias e práticas educacionais. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOTA, A. P. A.; MOTA, L. A.; SANTOS, G. C. S. "O ensino dos estudantes da Educação Especial na pandemia: estudo da realidade de um município cearense". **Horizontes**, vol. 40, n. 1, 2022.

OLIVEIRA NETA, A. D. S.; NASCIMENTO, R. D. M. D.; FALCÃO, G. M. B. "A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis". **Interacções**, vol. 16, n. 54, 2020.

OLIVEIRA, A. M. D.; AZEVEDO, D. K. S.; VIANA, F. R. "A educação especial na perspectiva inclusiva em tempos de pandemia". **Cadernos de Estágio**, vol. 2, n. 1, 2020.

PORTELA, C. P. J.; REIS, C. A. R. ITABORAI, F. C. S. "Gestão escolar e pandemia: caminhos para uma educação inclusiva".

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, vol. 6, n. 17, 2021.

ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. F. "Educação Inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota". **Dialogia**, n. 39, 2021.

SANTOS, K. K. L.; MOTA, L. A. "Inclusão em escolas do campo durante a pandemia". **Ensino em perspectiva**, vol. 3, n. 1, 2022.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKAMNN, K. "A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente". **Revista Práxis Educativa**, vol. 5, 2020

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. "Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto". **Portal Eletrônico Síntese** [2021]. Disponível em: <www.sintese.org.br>. Acesso em: 23/01/2023.

SOARES, S. B. V. "Coronavírus e a modernização conservadora da educação". *In*: SOARES, S. B. V. *et al* (org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. São Paulo: Editora Terra Sem Amos Brasil, 2020.

SOARES, S. B. V. *et al* (org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. São Paulo: Editora Terra Sem Amos Brasil, 2020.

SOUZA, F. F. D.; DAINEZ, D. "Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial". **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020.

VIANNA, C. *et al.* "Distanciamentos e aproximações da família no ensino remoto". **Educação por Escrito**, vol. 12, n. 1, 2021.

CAPÍTULO 9

Atuação da Coordenação Pedagógica: Implicações nos Processos de Ensino-Aprendizagem na Educação Inclusiva

ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA[1]

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Ronilson Ferreira Freitas

Maria Louize de Almeida Lobato

Este artigo, decorrente de um estudo de caso com abordagem qualitativa, teve por objetivo analisar a prática da coordenação pedagógica no contexto da Educação Especial, focalizando-se na relação com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, a partir da observação de atendimento a um aluno com síndrome de Down, em uma escola municipal de Natal/RN. Buscou avaliar o papel do pedagogo, enquanto coordenador, para a realização dessa tarefa na prática. Como instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica e o professor da SRM e a observação do atendimento de um aluno com Síndrome de Down no segundo semestre de 2019. Como técnica de análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo. Os principais achados da pesquisa apontaram que que o coordenador por assumir diversas funções, perde o foco em suas atribuições pedagógicas e que há um distanciamento dos assuntos voltados às pessoas com deficiência. Além disso, o estudo revela uma necessidade formativa dos agentes educacionais para o atendimento de estudantes com deficiência e uma maior interlocução entre os

[1] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: SANTO, G. M. T..; FREITAS, R. F.; LOBATO, M. L. A. "Atuação da coordenação pedagógica: implicações nos processos de ensino-aprendizagem na educação inclusiva". *Revista Conhecimento & Diversidade*, vol. 14, n. 34, 2022.

professores da SRM, das classes regulares e coordenação pedagógica.

As instituições de ensino da educação básica ao ensino superior, até meados do século XX, eram destinadas ao processo de escolarização e formação da elite, contribuindo para a exclusão de minorias sociais: negros, indígenas, imigrantes, mulheres, membros da comunidade LGBTIAP+, pessoas de baixa renda, pessoas com deficiências, entre outros (CARMO, 2016).

Dentre os grupos minoritários mencionados, estão as Pessoas com Deficiência (PcD), que segregadas dos espaços educacionais pela dificuldade de aceitação da sociedade e limitadas por precariedade de direitos, eram vistas como incapazes e inferiores, não havendo interesse social em compreender as especificidades desse público na época. Anterior a década de 1960, pouco eram os questionamentos sobre as PcD não frequentarem as salas de aulas regulares dos sistemas de ensino. Pouco se estudava sobre elas e não possuíam direitos assegurados pelo Estado. Após esse período, foram criados ambientes específicos com atendimento socioeducacional, sendo considerados como as primeiras iniciativas de atendimento para esse público, chamadas de instituições especializadas, potencializando, ainda mais, a segregação. Essa orientação perdurou, no país, até meados da década de 1990.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, serviu como um ideal comum de direitos naturais a todos os povos e nações em um cenário pós-guerra (ONU, 1948). A DUDH surge após a Segunda Guerra Mundial, momento em que milhões de pessoas foram mortas ou tiveram sequelas físicas e psicológicas tendo havido, consequentemente, um elevado crescimento no número de pessoas com deficiências, bem como a violação de direitos civis, ampliando a necessidade, por sua vez, de garantia de direitos da sociedade da época. Em decorrência deste

fato, a declaração garante em seu artigo segundo que:

"Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação" (UNESCO, 1948, p. 05). Neste sentido, o que se trazia, implicitamente, era a perspectiva da cidadania como um direito humano e universal.

No aspecto educacional, o ensino básico é garantido na Declaração como direito fundamental de todo ser humano. A ONU, por meio de seus países signatários – sendo eles, mais de cinquenta países, incluindo o Brasil - constituiu um texto histórico de garantia de direitos universais, que, pela primeira vez, englobava as minorias sociais.

A partir desse momento singular da sociedade mundial, outros documentos legais, convenções e conferências aconteceram para demarcar conquistas para a humanidade e, particularmente, para as pessoas com deficiências. Dentre elas, destacamos: a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (UNESCO, 1989) com a garantia dos direitos fundamentais de toda criança, incluindo a com deficiência, o direito do cuidado especial, educação e formação adequada. Também, destacamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) com a garantia da educação gratuita e universal, conhecida como Declaração de Jomtien.

O objetivo da educação, portanto, tem se voltado para a construção de uma sociedade inclusiva e para todos, incluindo as pessoas com deficiência, como relata a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Seu discurso vem pelo viés da democratização do ensino, marco que introduziu a perspectiva da "Educação Inclusiva". Idealizada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, os alunos com deficiências, enfim, poderão frequentar as salas regulares de ensino e com Atendimento

Educacional Especializado - AEE.

Houve, então, uma mudança de paradigmas no contexto brasileiro, principalmente após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 (BRASIL, 1988; 1996). Esses dispositivos legais reforçaram a ideia da educação como um direito de toda população sem qualquer distinção. Também incluem a Educação Inclusiva como uma modalidade que perpassa todos os níveis da educação nacional. O cenário educacional, a partir de então, apresenta reformulações drásticas com os preceitos legais que amparam a inclusão das pessoas com deficiência, de modo a tentar garantir e efetivar o direito à educação dessa população.

Para que as leis sejam efetivadas é preciso pensar em políticas públicas e educacionais contínuas para assegurar a permanência da PcD na escola, além da necessidade de qualificação dos profissionais que recebem esses sujeitos na sala de regular. Para isso, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dentre seus objetivos, propõe a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições de ensino da rede pública, como a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); promover a acessibilidade estrutural, além de fornecer a possibilidade de educação continuada para os profissionais voltados para a educação especial. Dessa forma, o PDE investe na qualificação da escola, seja estrutural ou organizacional para oferecer uma educação de qualidade, acessível e inclusiva.

Mediante todas as mudanças da organização escolar já mencionadas, houve, ainda, a inserção das perspectivas da gestão democrática (PARO, 2000), uma forma de gerir baseando-se nos princípios de participação, autonomia, transparência e democracia, descrita na Constituição (BRASIL, 1988).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em que se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). Em seu artigo 27, assegura, também, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, visando a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Dentre os principais agentes educacionais que atuam no espaço escolar, está o coordenador pedagógico. Este, que possui várias funções decorrentes das novas demandas que surgiram junto à gestão democrática e pedagógica do ambiente educacional (RANGEL *et. al*., 2009). Na rede pública de ensino, o coordenador, além dos assuntos pedagógicos, realiza diversas atividades, envolvendo aspectos burocráticos, organizacionais, de funcionamento ou mesmo de material. Entre suas funções, está, principalmente, o papel de mediador de práticas pedagógicas, contemplando também, as inclusivas. Assim que, o coordenador pedagógico exerce o papel de agente promotor para a construção de uma escola plural e inclusiva, buscando efetivar o direito à educação por um ensino de qualidade e formação de professores que estejam preparados para a realidade da atual sociedade do conhecimento – dinâmica, globalizada, tecnológica, dentre outros aspectos (SANTOS, 2018).

Como afirma Silva (2011):

> Dentro das diversas atribuições está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na unidade educacional. A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator crucial para uma gestão democrática, para que isso aconteça com estratégias

> bem formuladas o coordenador não pode perder seu foco (SILVA, 2011, p. 06).

Portanto, o coordenador é o principal elo entre pais, alunos, professores da sala regular, professores da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM – e comunidade em geral, além de ser peça fundamental para a efetivação da educação especial em uma perspectiva inclusiva na rede de ensino dos setores públicos e/ou privados. Podemos entender o coordenador como o gestor pedagógico de uma instituição educativa, sendo ele o responsável por gerir os processos de ensino-aprendizagem, de modo a contribuir para a efetividade de uma educação de qualidade.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação é um fator fundamental para a qualificação da prática docente, que devem buscar conhecer as necessidades de seus educandos para lhes oferecer um ensino acessível e de qualidade, como é garantido por lei.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo de caso foi: analisar a prática da coordenação pedagógica no contexto da Educação Especial, focalizando-se na relação com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, a partir da observação de atendimento a um aluno com síndrome de Down, em uma escola municipal de Natal/RN.

Sendo assim, iniciaremos esse artigo apresentando qual o papel do coordenador pedagógico frente a gestão democrática. Em seguida, abordaremos a importância e os dispositivos legais para a efetivação da educação inclusiva na escola em uma perspectiva inclusiva. Destacaremos também a função do Atendimento Educacional Especializado, focando nas Salas de Recursos Multifuncionais. Logo após, será exposto um breve histórico da Síndrome de Down, suas principais características, necessidades e

comprometimentos cognitivos. Seguindo pelo marco teórico, metodologia e análise de dados. Por fim, na última parte, as considerações finais que retomará aspectos centrais do estudo e destacará a relevância deste estudo para a profissionalização de professores e coordenadores em uma perspectiva inclusiva.

MARCO LEGAL E TEÓRICO

Esta seção aborda o marco legal e teórico que se fez necessário para a compreensão das reflexões e contextualização acerca do estudo de caso. Foi dividida nas seguintes subseções:

1) o papel da coordenação pedagógica na gestão democrática;
2) a Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva;
3) o Atendimento Educacional Especializado: Sala de Recursos Multifuncionais;
4) a Síndrome de Down.

O papel da coordenação pedagógica

Passados mais de trinta anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, um marco para a educação e fortalecimento da universalização do ensino, no Brasil ainda é possível encontrar nas escolas desafios estruturais, financeiros e organizacionais. Efeito provocado pela falta de capacitação dos profissionais para execução e cumprimento da lei, além do pouco investimento e recursos destinados à educação, mesmo sabendo-se dos avanços decorridos

nas últimas décadas com o desenvolvimento e elaboração de políticas públicas e educacionais no cenário nacional.

De acordo com o texto constitucional, a gestão democrática é um dever do poder público, como ressaltado no artigo 206, inciso VI que estabelece a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei;" (BRASIL, 1988). Com esta nova organização escolar, os municípios e os estados trataram de formas distintas a estruturação, elaboração e adequação de acordo com as necessidades locais.

O Brasil tem percorrido um longo e lento processo de democratização do ensino, desde a primeira proposta de universalização da alfabetização na década de 20 até os dias atuais. Após diversas reformas educacionais e mudanças, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação decretaram a saída de uma gestão totalitarista e subalterna, instaurando a Gestão Democrática, autônoma e participativa nas instituições de ensino público.

A autonomia financeira, pedagógica e administrativa torna-se responsabilidade dos profissionais da educação que estão atuando dentro das escolas, assim como o de assegurar o bom andamento das atividades, o desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Mudança que ocasionou novas demandas, como refere a LDB, n. 9.394/96, em seu Art. 13. do parágrafo I ao VI, afirmando que os docentes incumbir-se-ão de:

I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III. zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

> V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
>
> VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, s. p.).

A construção da gestão democrática implica luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, implicando a participação coletiva. A gestão de sistema implica o ordenamento jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio das diretrizes comuns, logo trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública em seus diferentes aspectos. A gestão, o corpo docente e a comunidade escolar devem manter-se presentes durante o processo de planejamento e o de execução, eliminando o pensamento de desconjunção existente na educação que parte dos profissionais da área, e assegurando a autonomia e a descentralização (PARO, 2000).

A complexidade da gestão democrática e sua diversidade de tarefas, reflete nos profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência, onde também adequaram suas funções, principalmente, mediante a uma nova dinâmica de hierarquização dentro da escola, provocando uma crescente busca por formação continuada. A condição do coordenador, por sua vez, cumpre um papel fulcral para a organização pedagógica, haja vista as grandes demandas da escola para cumprimento de objetivos educacionais.

> A função do coordenador pedagógico nos dias atuais se mostra bem mais ampla e o profissional dessa área entende a verdadeira essência desse termo: "coordenador" aquele que vê o geral, que vê além e

> articula ações com o coletivo da escola. Coordenador o que procura a "visão sobre", no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. O coordenador de hoje sabe que precisa ser um constante pesquisador e com isso poderá contribuir (SILVA, 2011, p. 12).

As funções e atribuições do Coordenador podem variar de acordo com a legislação do estado ou município de atuação, mas a essência e as múltiplas tarefas não são modificadas, e muitas são adquiridas com o cotidiano da escola que, por vezes, não são coerentes com sua função.

> As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 762).

No município de Natal, por exemplo, a Lei Complementar n° 087, de 22 de fevereiro de 2008, em seu artigo 11 refere ao que

compete aos Coordenadores Pedagógicos, entre elas destacam-se os seguintes parágrafos:

> III. elaborar um Plano de Trabalho que contemple os turnos e as modalidades de ensino da escola, tendo por base o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola, garantindo a unidade pedagógica.
>
> X. analisar e divulgar, sistematicamente, com a equipe docente, os dados de desempenho do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista estabelecer estratégias que garantam a melhoria na aprendizagem do aluno;
>
> XII. fazer as intervenções pedagógicas necessárias nas atividades desenvolvidas pelos docentes visando à melhoria da aprendizagem do aluno (NATAL, 2008, p. 02).

Nessa perspectiva, o Coordenador Pedagógico na lei vigente do município tem o papel de articulação e mediação dos assuntos pedagógicos buscando a melhoria na aprendizagem do aluno. A Equipe Gestora é composta pela Gestão financeira/administrativa e pedagógica, Inspetor Escolar e Coordenador ou Coordenadores Pedagógicos, todos são responsáveis pela "execução, avaliação e orientação das atividades inerentes à organização e funcionamento da Unidade de Ensino" (NATAL, 2008), como se refere na mesma lei complementar.

Diante das atribuições, o coordenador está sujeito a situações e demandas urgentes, o que faz com que seja necessário estabelecer prioridades e tomadas de decisões conscientes, visto que muitas dessas não lhes compete. De acordo com Rangel *et al*. (2009), é muito comum o adiamento e/ou atraso nas atividades e tarefas

pedagógicas importantes para a instituição, em virtude da sobrecarga laboral. Para a autora, fica explícito que esse excesso de atribuições acaba prejudicando o andamento das atividades escolares ou sobrecarregando, provocando adoecimento ou abandono do cargo por parte desses profissionais. Dessa forma, é importante ressaltar a necessidade do trabalho coletivo, da gestão e comunidade escolar, esclarecendo também o real papel do coordenador e estabelecendo divisões de trabalho.

As demandas da Educação Inclusiva estão principalmente ligadas à coordenação pedagógica, uma vez que esse profissional que gere os processos de ensino-aprendizagem e contribui para a formação continuada de professores para o aprimoramento de práticas pedagógicas para promover o sucesso escolar e a aprendizagem do estudante (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012). Desta maneira, podemos incluir os assuntos pedagógicos referentes à Sala de Recursos Multifuncionais, como o planejamento do docente com a coordenação, apresentando o retorno avaliativo das evoluções e dificuldades dos alunos atendidos, por exemplo.

É preciso que o coordenador trabalhe com a articulação de toda a comunidade escolar, como principal foco o respeito e a inclusão para substanciar os rompimentos de preconceitos, estigmas, discriminação e relações excludentes, sejam de matizes étnicos, raciais, religiosos, físicos, cognitivos. O coordenador precisa, também, estar em constantes formações, como prática de aprimoramento e aperfeiçoamento, para manter-se atualizado frente às problemáticas do cotidiano escolar e poder dar suporte ao corpo docente.

A educação especial em uma perspectiva inclusiva

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de

1988, em seu artigo 205 garante que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

Assegura, também, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988) independente das crianças terem ou não deficiência, pois a educação de qualidade é um direito de todos os cidadãos. Contudo, o direito à uma educação formal e escolarizada foi, por muitos anos, considerada um privilégio da elite intelectual, conhecida através dos fundamentos históricos e filosóficos das escolas do Brasil e do mundo. Especialmente nas décadas de 1960 e 1970, a educação foi entendida como uma prática social que se reduziu ao capital humano do grupo ao qual era destinada (FRIGOTTO, 2010).

Espaço este tampouco frequentado por pessoas com deficiências, que eram segregadas e excluídas da sociedade da época, como retrata na história medieval onde estas eram assassinadas ou consideradas um sinal de castigo divino ou ainda, no século XIX, estereotipadas como sendo coitadas ou “anormais”. Em contrapartida, no final da década de 1960 e início da década de 1970, surge uma luta crescente dos movimentos sociais e dos militantes dos direitos humanos pelo reconhecimento das PcD, resultando na conquista de marcos legais e grandes eventos nacionais e internacionais, leis e políticas públicas específicas.

A lei infraconstitucional que atualmente rege a educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96

de 20 de dezembro de 1996, dedica o seu Capítulo V à modalidade da Educação Especial (BRASIL, 1996). Com a democratização da escola pública e a ampliação do acesso de crianças na escola, incluindo as crianças com deficiências, foi necessária uma caracterização para atender essa nova classe que está emergindo nas escolas regulares, como se refere no Art. 58 dessa mesma lei que:

> 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 (BRASIL, 1996, s. p.).

Diante dessa concepção, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento humano e deve estar aberta para todos. É ela (escola) quem deve adaptar-se às diversas realidades, eliminando barreiras e auxiliando o aluno na criação de novas perspectivas, considerando-o como sendo o centro de todo o processo. Para a efetivação da escola inclusiva é necessário um trabalho coletivo de eliminação das barreiras atitudinais, de equidade e diversidade.

O Atendimento Educacional Especializado: Sala de Recursos Multifuncionais

O texto constitucional em seu artigo 208, inciso III, proclama dever do Estado com a educação o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). A modalidade de ensino, conhecida como AEE (Atendimento Educacional Especializado), é um dos serviços da educação especial que perpassa todos os níveis

escolares, no reconhecimento de necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, objetivando a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, sociais e atitudinais para a participação plena do aluno.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) surge com objetivo de complementar ou suplementar ao apoio à organização e oferta do AEE, assegurando condições de acesso, permanência e, principalmente, aprendizagem aos estudantes amparados pela educação especial. Além disso, atende o aluno com deficiência no contraturno à sala de aula regular, garantindo o acesso aos conteúdos curriculares com a adaptação e adequação necessária do material e recursos didáticos.

Segundo o artigo 59 da Lei da educação vigente, o professor deve possuir especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado (BRASIL, 1996), além de considerar as individualidades, limitações, avanços e conciliar os conteúdos com o currículo e o Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola. No mesmo artigo, conclui-se que a responsabilidade da educação especial não é apenas do professor especializado, mas é "bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996, s. p.).

O docente, junto ao discente, deve elaborar os materiais, criar recursos e estratégias pedagógicas, solicitar e administrar os equipamentos de tecnologias assistivas, elaborarem planos de atendimento. O professor da SRM também deve orientar os pais e o professor da sala regular as evoluções e os recursos usados, através da mediação do coordenador pedagógico.

O AEE é considerado um grande avanço na história da educação e da inclusão das pessoas com deficiências, principalmente, a partir do crescimento do número de matrículas da educação especial, como uma expressão do sucesso da política.

Entretanto, Garcia (2011, p. 104) ressalta que se:

> Consideramos que a premissa do acesso e permanência no sistema de ensino não tem se configurado em garantia de sucesso da política educacional quando o foco de análise é a educação básica. Uma vez que a educação especial constitui modalidade da educação básica, depreende-se que tal premissa deve ser refutada, e a realidade de acréscimo no acesso dos alunos necessita ser mais bem estudada, não constituindo, entretanto, o foco da presente discussão (GARCIA, 2011, p. 104).

Logo, o crescimento do número de matrículas não garante a qualidade do ensino ou a efetivação da inclusão. Como mostra o levantamento de 2021 feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP –, no Estado do Rio Grande do Norte, o quantitativo de matrículas na Educação Básica (parcial e integral), totalizou 21.458 matrículas da Educação Especial presencial (alunos de escolas especial, classes especiais e incluídos), o que representou um crescimento de 36,4% referente ao ano de 2016. Além disso, destacamos que os anos iniciais do ensino fundamental concentra um total de 37,6% do total de matrículas da educação especial (INEP, 2021) Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

> Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do

> ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 04).

Como se pode perceber, as políticas de inclusão possibilitam o acesso, mas não asseguram, ainda, a permanência, pois é necessário, além de tudo, investimento em infraestrutura, material e qualificação de profissionais. Sendo assim, os números apresentados pelo INEP nos levam a duas interpretações: ou não garantem a qualidade do ensino ou o aluno está sendo acompanhado pelo AEE como é de direito.

A Síndrome de Down

A síndrome de Down pode ser caracterizada como uma desordem genética numérica. Nas células humanas existem 46 cromossomos, que são divididos em 23 pares, já no indivíduo com Síndrome de Down, devido a esta alteração, existem 47 cromossomos divididos em 23 pares, o cromossomo extra fica ligado ao par 21. Essa alteração cromossômica traz uma série de particularidades que caracterizam a síndrome.

Dentre as principais características podem-se destacar, além da deficiência intelectual: cabeça grande, pés achatados, mãos pequenas, obesidade, nariz pequeno, hipotonia muscular, descamação da pele, estrabismo, catarata, pescoço curto, problemas cardiovasculares e respiratórios, dentre uma série de outras especificidades. Estas, por sua vez, associadas, podem fazer com que tais indivíduos tenham dificuldades que podem interferir em seu desempenho acadêmico (DAMASCENO; LEANDRO; FANTACINI, 2017).

Os aspectos genotípicos da Síndrome de Down estão

relacionados às causas dessa síndrome, que está ligada à genética e suas alterações. Além das características físicas, a síndrome pode ser diagnosticada através do exame cariótipo e ele pode destacar os três tipos de anomalias cromossômicas. São elas: trissomia simples (padrão), translocação e mosaicismo.

Pessoas com essa síndrome têm como característica principal a deficiência intelectual. Por isso, elas precisam de um maior apoio no seu processo de ensino-aprendizagem, mas não quer dizer que o processo educativo seja impossível (DIAS, 2019). Logo, emerge a necessidade de se conhecer profundamente essas características, para que esses indivíduos não sejam vistos somente em seus aspectos biológicos, mas como sujeitos cognoscentes, já que a Síndrome de Down é a principal causa de deficiência intelectual cromossomicamente comprovada.

Há, então, uma necessidade de acompanhamento pedagógico para complementar ou suprir as especificidades da deficiência intelectual, como a baixa produção de conhecimento e aprendizagens, causados pelos problemas situados no cérebro. O professor tem o papel fundamental de proporcionar ao aluno estímulos e integração no convívio socioeducacional, não só em atendimentos especializados, mas também na sala de aula regular.

Martins (2008) afirma que:

> A inclusão do aluno com a síndrome de Down na escola regular, nessa perspectiva, deve ser vista como uma etapa importante para se atingir uma aprendizagem direcionada à inclusão social mais ampla, que tal indivíduo só conseguirá plenamente quando- liberto da visão segregacionista da qual era alvo- puder conseguir ser aceito como elemento produtivo na sua comunidade (MARTINS, 2008, p. 206).

Desde os primeiros meses de vida da criança com síndrome de Down, é essencial que haja estímulos, sejam eles visual, auditivo, tátil, cognitivo e motor. Considerando que cada um tem suas próprias características e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, portanto é fundamental o envolvimento de profissionais capacitados para elaborar atendimentos mais específicos.

A família cumpre um papel muito importante em busca da exigência dos direitos da criança e de ambientes agradáveis ao convívio, como a escolha da escola que lhes deve oferecer garantia de matrícula, apoio pedagógico, atendimentos especializado, inclusão e igualdade. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

> [...] encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994, p. 02).

As pessoas com Síndrome de Down estão, cada vez mais, conquistando espaços a partir do contínuo crescimento na expectativa de vida, da ocupação de vagas de emprego, da autonomia e independência. Mudança decorrente das leis de inclusão e políticas de acessibilidade, que comprovam as melhorias da qualidade de vida das pessoas com deficiências.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa teve como objetivo analisar a prática da

coordenação pedagógica no contexto da Educação Especial, focalizando-se na relação com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, a partir da observação de atendimento a um aluno com síndrome de Down, em uma escola municipal de Natal/RN. Foram realizadas para a construção de dados a observação, entrevista semiestruturada e análise documental, utilizando como método de pesquisa o Estudo de caso que "[...] consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

A observação do contexto escolar é fundamental para o estudo de caso, para conhecer e fundamentar as práticas pedagógicas, permitindo ao pesquisador o estudo de como se processam na realidade os fenômenos atuais e teóricos. O método observacional é utilizado principalmente em pesquisas das ciências sociais, considerado que possibilita um elevado grau de precisão, visto que observa algo que acontece ou aconteceu (PRADANOV; FREITAS, 2013).

Inicialmente, foi realizado um levantamento das escolas com SRM no município de Natal/RN e, em seguida, foram realizadas algumas visitas, verificando que a maioria não atende essas crianças com PcD ou não estavam matriculadas na rede. O levantamento bibliográfico foi constituído a partir de consultas a livros e artigos disponíveis em bases de dados, como o Google Scholar e Scielo. Contudo, ressaltamos a escassez de materiais produzidos sobre o tema.

A escola selecionada como lócus da pesquisa fica localizada na Zona Leste da cidade de Natal (RN). Atende crianças da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. No primeiro contato, foi possível conversar com a gestora, a coordenadora, observar os espaços da escola e conhecer o aluno em sua sala de aula regular no

turno vespertino.

As entrevistas semiestruturadas foram, respectivamente, direcionadas à coordenadora pedagógica do turno vespertino (turno em que o aluno é matriculado) e à professora da Sala de Recursos Multifuncionais. A primeira aconteceu na sala da coordenação. Durante toda a entrevista aconteceram inúmeras interrupções de professores, alunos e gestores sobre demandas diversas direcionadas à coordenadora. A segunda ocorreu em outro dia, na SRM, após a observação do atendimento da criança com SD no contraturno. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, com a autorização das entrevistadas, realizadas no segundo semestre de 2019.

A instituição possui um amplo espaço de socialização, diversas salas de aula, de vídeo, de informática, biblioteca, entre outros. A estrutura ainda não é completamente acessível, pois não possui rampa ou elevador para o primeiro andar. Os nomes dos sujeitos da pesquisa do presente trabalho foram preservados, para conservar suas identidades.

O aluno observado estava cursando, em 2019, o nono ano do Ensino Fundamental; tinha quinze anos e estudava há dez anos na escola. No segundo semestre daquele ano, o estudante havia passado por mudanças (como a de uma nova moradia em um bairro distante) que acarretou alterações no comportamento. Além disso, a comunidade escolar estava trabalhando com ele a sua futura saída da instituição, visto que a escola não possui Ensino Médio.

A professora da SRM atuava no turno matutino há um e meio, sendo licenciada em Pedagogia e em Teologia, especialista em Educação Especial e, também, desempenhava a função de professora de Ensino Religioso no turno vespertino, possibilitando uma melhor comunicação entre os professores da sala regular e a coordenação.

Por fim, a coordenadora pedagógica do turno vespertino, formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do

Norte – UFRN –, é especialista em Coordenação e atuava na escola há dois anos.

ANÁLISE DOS DADOS

Quando nos deparamos com uma instituição pública de ensino, que possui uma grande quantidade de alunos matriculados e uma boa e extensa estrutura física, pensamos nos desafios e demandas que ela deve dispor no seu cotidiano, principalmente, quando nos referimos ao papel do coordenador pedagógico. A escola pesquisada possuía estas características.

Para a realização da pesquisa, houve inúmeros desafios e dificuldades, inicialmente para se obter o levantamento documental, por falta de estudos sobre a temática e na busca de uma instituição escolar em Natal com atendimento assíduo de uma criança com Síndrome de Down na Sala de Recursos Multifuncional. Encontrar um aluno que estivesse matriculado na sala de aula regular e na SRM e com assiduidade, tornou-se o maior desafio para a realização da pesquisa. Após várias visitas, foi possível encontrar uma escola que atendesse às expectativas e onde foi realizada a pesquisa.

A coordenadora pedagógica atuava na instituição há dois anos e tinha um feedback positivo de sua equipe gestora em relação ao seu trabalho desenvolvido. Foi destacado os níveis de desempenho, com crescimento de 0,3 no Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) do ano de 2015 para 2017, nos anos finais do ensino fundamental. A coordenadora relatou que sua função exige muito comprometimento do profissional que nela está, uma vez que é uma atividade muito diversificada e desafiadora. Para ela:

[...] o problema das escolas é que a demanda é muito

> grande, sem ser apenas pedagógica. Então, muitas vezes, o que a gente era para fazer de pedagógico não faz e deixa de fazer um acompanhamento mais detalhado do aluno, por que a demanda e o problema social que a gente recebe é muito grande. Então "finda" deixando de realizar o que é de seu campo de competência para atender o que aparece num determinado momento (INFORMAÇÃO VERBAL).

Durante a entrevista foi possível compreender a rotina da coordenação. Estivemos em sua sala por meia hora e nesse tempo ocorreram diversas interrupções: uma professora trouxe uma aluna que estava fazendo uso do celular na aula, e pediu que a coordenadora ligasse para os pais, assim, em um outro momento uma professora veio até a sala solicitar materiais para sua aula. Além disso, um aluno bateu na porta para perguntar sobre as provas que teria faltado; um estagiário entrou para usar o computador e fazer algumas impressões; a gestora pedagógica interrompeu para falar sobre a falta de um professor.

Diante disso, a coordenadora relatou que as demandas voltadas à Educação Especial, como: assuntos pedagógicos desse público específico, o Atendimento Educacional Especializado, a formação para os estagiários e o planejamento e adaptação das atividades, são funções transferidas à professora da sala de recursos. De acordo com sua fala, relata que:

> Como tem uma sala de recursos, então a parte da Coordenação fica até um trabalho mais afastado, porque o trabalho maior é em relação aos professores, não propriamente dito com o aluno com SD, porque a parte dele já é com a sala de recursos. O meu trabalho é mais com os professores, em relação à observação de notas, de trabalho, como está sendo feito, os estagiários (INFORMAÇÃO VERBAL).

A coordenadora justificou que, em sua formação inicial, não teve contato suficiente com a temática, pois ainda não havia no currículo de pedagogia disciplinas na área de gestão pedagógica na educação básica, como atualmente possui e, também, nunca tinha desempenhado um trabalho específico para esse público. Relata também que os professores não tiveram preparação para atender essas crianças e que não existe formação especializada, o que leva a ser aprendida na prática, na pesquisa ou na necessidade mesmo.

A formação inicial dos professores e da própria coordenação não introduziu a perspectiva da Educação Especial, visto que as políticas de inclusão ainda são recentes, assim como a entrada da temática nos cursos de licenciatura como disciplina obrigatória e linhas de pesquisa. A formação continuada, por sua vez, segundo a coordenadora, é inexistente, pois afirma que não há formação na área oferecidos pela mantenedora.

A ausência da formação e de conhecimento específico neste campo profissional provoca uma naturalização e aceitação da problemática, a partir de um senso comum e sem uma análise crítica da prática docente, como na seguinte afirmação,

> [...] é realmente, aqui eu acho que existe uma inclusão, mas é uma coisa assim, bem natural, não tem um planejamento para que as coisas aconteçam, já acontece com naturalidade. Os professores aceitam muito bem, então tem esses estagiários que dão um apoio, que acompanham, que tá lado, que fica perto, que desenvolve atividades com eles. Então, é uma coisa bem natural aqui na escola.
>
> [...] realmente aqui é assim, não é pensando "ah com aquele aluno vamos trabalhar assim", não, é uma coisa assim como natural. Até mesmo os professores quando eu puxo para esse lado ainda se tem uma dificuldade, já que eles não foram preparados e

> trabalha como se fosse para qualquer outro aluno, aquele aluno especial (INFORMAÇÃO VERBAL).

Pensar no processo de inclusão dos alunos é considerar, também, em coletividade, que todos os agentes educacionais deveriam, então, refletir em formação continuada para compreender as especificidades da modalidade, visto que é direito do aluno o acesso a uma educação de qualidade. Mesmo com a carência da formação inicial dos profissionais é necessário que haja uma atualização não só dos conteúdos, mas também, da prática docente. O coordenador, principalmente, deve buscar essa formação e reivindicá-la da secretaria para levar aos outros professores, para pensar em estratégias e projetos mais inclusivos à luz de teorias e leis da educação.

O profissional da educação deve aprender seu ofício não só na prática, o saber docente sem teorização provoca a "desprofissionalização" e a desqualificação, de maneira que o profissional não reconhece suas próprias atribuições, por falta de conhecimento. A justificativa para a separação entre teoria e prática se deve pela ausência de interesse na busca de formação inicial e continuada, como responde a coordenadora ao perguntar como ela aprendeu sobre a Educação Especial:

> Na prática, no dia a dia. Eu acho que até hoje é apreendido na prática, isso para os professores, isso para a coordenação, isso porque não tem uma formação só para isso, não tem, não existe, você tem que aprender na prática, na pesquisa ou na necessidade (INFORMAÇÃO VERBAL).

A professora especialista acompanha o aluno com Síndrome

de Down há um ano e meio, seja na Sala de Recursos Multifuncional como especialista em educação especial ou na sala de aula regular como professora de Ensino Religioso. Dessa forma, a professora tem a possibilidade de conhecê-lo nos dois ambientes e acompanhar de perto seu desenvolvimento. Afirmou que o aluno do presente estudo é bem relacionado com todos na escola e o considera também incluído, em todas as atividades e com colegas de sala.

A observação do atendimento do aluno com Síndrome de Down na SRM foi fundamental para complementar a pesquisa e entender a importância de um acompanhamento especializado. Na aula, a professora buscou acontecimentos e mudanças da vida dele para trabalhar o conteúdo, sempre focando em suas habilidades e competências, observando até onde ele iria. A temática utilizada pela professora foi a "metamorfose da borboleta" e fazia alusão às mudanças que o aluno iria enfrentar, como a sua saída da escola, a qual estudou dez anos, para uma escola ainda desconhecida, com novos colegas e professores, para cursar o primeiro ano do Ensino Médio. A professora especialista evidencia que o aluno do presente estudo,

> Toda aula ele expressa a dor que ele está sentindo de saudade de uma decisão que vai acontecer no ano que vem, que é a saída dele daqui. Então, o foco é a nossa conversa está sendo essa, ele fica alterado, muda o comportamento dele a tarde, a gente percebe o comportamento dele bem diferente (INFORMAÇÃO VERBAL).

O material utilizado no atendimento foi um quebra-cabeça com as fases da metamorfose, onde ele identificaria cada processo. Posteriormente, o aluno assistiu a um vídeo animado sobre a mesma temática no computador para comparar as peças do quebra-cabeça e,

por fim, a professora solicitou que pintasse essas fases em um papel em branco e os nomeasse. Durante cada momento, a professora falava sobre os "ciclos da vida" e a importância da existência de mudanças para amadurecimento, objetivando a comparação do tema com as experiências e expectativas.

As entrevistas realizadas foram divergentes em alguns aspectos: a coordenadora afirmava que não planejava para o público da Educação Especial, que esta tarefa é transferida para a professora especialista, que o fazia junto à Secretaria de Educação. Entretanto, a professora relatou que era durante o planejamento referente à sua disciplina de Ensino Religioso com a coordenação que era exposto todo o andamento das atividades desenvolvidas na SRM, assim como nas reuniões pedagógicas ou no próprio intervalo confabulando com os demais docentes sobre o desenvolvimento dos alunos atendidos.

A professora especialista reconheceu as diversas demandas da Coordenação Pedagógica e, indiretamente, se responsabilizou por todos os assuntos, pedagógicos ou não, referentes à educação especial, incluindo o apoio aos estagiários, como na promoção de reuniões para planejamento e adaptação de materiais utilizados na sala de aula regular, até mesmo na comunicação com os familiares sobre o desenvolvimento do aluno nos dois turnos.

A professora também forneceu, voluntariamente, formações, troca de experiências e reuniões sobre os alunos atendidos na SRM, com a coordenação, professores e regularmente com os estagiários, pois entendia que,

> É uma rede de apoio que nós formamos, porque no final de tudo, o coordenador, não só na rede municipal mas também na estadual, é alguém que está fazendo um trabalho muito voltado para as disciplinas e no apoio ao professor, e o tempo dele é muito voltado

> para as questões que não é de disciplina, mas de indisciplina. Este é um tempo que a gente precisa priorizar no planejamento de tudo, pois é o que está acontecendo [..] O coordenador tem um papel muito importante que não é só relacionado a aprendizagem do aluno, mas é um "leque" de informações que está inserido para poder ajudar na inclusão dos alunos (INFORMAÇÃO VERBAL).

A inclusão do aluno com Síndrome de Down deveria ser pensada durante todo o ano letivo, como ressalta a coordenadora:

> No início do ano a gente já recebe a lista de todos os alunos que foram matriculados que têm necessidade especial, então não descobrimos a necessidade especial durante o ano ou quando tem algum problema, não, a gente já sabe quem são os alunos no início do ano, então apresentamos aos professores na semana pedagógica e a gente já identifica desde o início do ano e solicitamos estagiários, a Secretaria de Educação (INFORMAÇÃO VERBAL).

Diante desse processo considera, também, que o aluno do estudo com SD:

> Sempre se encaixou bem, desde que eu estou aqui. E essa evolução, vamos dizer às vezes dependendo do que tá acontecendo na vida dele, já teve tempo que ele já tem uma melhorada, teve um tempo que ele já regredir um pouco, depende da situação porque ele tá vivendo. Por exemplo, ele morava perto da escola, quando ele se mudou, teve uma "recaída", então, esse depende muito (INFORMAÇÃO VERBAL).

Compreende-se que as atribuições determinadas para a Coordenação Pedagógica foram transferidas por falta de formação e empatia com a modalidade, de maneira que não há muito diálogo entre os dois agentes. Em contrapartida, não foi possível afirmar se houve ou não a efetivação da inclusão total do aluno, visto que há diversos âmbitos a se analisar, mas dentro do *lócus* da pesquisa a Educação Especial ainda é vista como modalidades de responsabilidade dos especialistas como eram vistos nas antigas salas especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo compreendemos que a discussão sobre inclusão, apesar de ampla, ainda é muito recente. A escola e todo o sistema educacional do Brasil estão em processo de inserção dessas novas políticas no cotidiano escolar. É preciso algumas atualizações, como formação continuada para os profissionais, que em sua formação inicial tiveram pouco contato com a temática.

Foi possível analisar neste Estudo de caso sobre a relação da coordenação pedagógica junto à prática docente do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, buscando enfatizar sua atuação no atendimento de um aluno com síndrome de Down em uma instituição pública de ensino no município de Natal, no estado do Rio Grande do Norte.

Mesmo diante de tantas demandas, a escola não pode deixar despercebida ou invisibilizar o público da Educação Especial. Por essa razão, a Sala de Recursos Multifuncionais cumpre um papel fundamental no desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais, mas esta, isoladamente, não possibilita a inclusão. Para isso, é necessário a participação de todos nesse

processo, ou seja, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, o professor da sala de aula regular, a gestão escolar, a coordenação, os funcionários em geral, os alunos e a família devem estar imbricados para proporcionar uma educação pública de qualidade.

Enquanto o professor está diretamente veiculado no processo de ensino, o coordenador pedagógico cumpre a tarefa de mediação e a articulação desses dois educadores, pois está focado na formação humanizada dos educandos. É necessário que a comunidade escolar tenha empatia com a educação especial, que compreenda a importância das políticas de inclusão, não só para o seu público-alvo, como também para todos os integrantes da escola, como um processo de socialização, humanização, respeito às diferenças e à eliminação da barreira atitudinal.

O trabalho do coordenador pedagógico, na escola objeto do presente estudo, está principalmente focado nas demandas urgentes do cotidiano e no trabalho com os professores da sala de aula regular, pois suas atribuições requer um domínio amplo e apurado no que diz respeito às questões educacionais e pedagógicas, já que essa prática intervém na formação dos cidadãos tanto politicamente como socialmente. Por isso, mais do que liderança, é necessário que o coordenador seja capaz de realizar um exercício de percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e dos docentes da escola. Seu papel é possibilitar aos docentes um espaço para a reflexão sobre suas práticas, fundamentadas em uma formação de qualidade.

O coordenador pedagógico é, dessa forma, um interlocutor privilegiado, cujo papel é planejar, mediar e conciliar as diferentes opiniões dos membros da comunidade escolar, para que ocorra efetivamente a inclusão de todos e assim obter bom desenvolvimento não só acadêmico, mas humanizado na promoção da equidade.

Diante do exposto, esse estudo de caso deixa transparecer que

não há conhecimento ou formação sobre o real papel que o coordenador pedagógico deve cumprir na escola. A coordenadora reconheceu que as demandas voltadas para a educação especial são transferidas para a professora especialista, mas considerou que não há prejuízo aos alunos nesta ação, visto que há uma naturalização do processo de inclusão do aluno com SD, sendo esta a justificativa, para o não comprometimento do profissional com sua atribuição e/ou falta de conhecimento sobre o seu papel.

A vasta demanda do Coordenador Pedagógico na Gestão Democrática, resultando em um novo apagamento do público da Educação Especial, justificada pelas prioridades e urgências do cotidiano escolar. Essas demandas provocam uma transferência da responsabilidade deste profissional com a modalidade de ensino, mesmo no tocante aos assuntos pedagógicos para o professor especialista da SRM que elabora, planeja e executa junto aos estagiários os conteúdos e atividades desses alunos também no ensino regular.

No Brasil, o público da Educação Especial ainda buscar visibilidade e empatia nas instituições, como nas de ensino público. Mesmo após o crescimento no número de matrículas de PcD nas escolas e com as políticas de acesso e permanência ainda é possível encontrar segregação, exclusão e barreiras que impede a efetivação da real função da escola como instituição social, de formar cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.com.br>. Acesso em: 29/01/2023.

BRASIL. **Documento orientador Programa implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1988. Disponível em: <www.mec.com.br>. Acesso em: 29/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.com.br>. Acesso em: 29/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.com.br>. Acesso em: 29/01/2023.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 1988. Disponível em: <www.mec.com.br>. Acesso em: 29/01/2023.

CARMO, C. M. "Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro". **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 64, 2016.

DAMASCENO, B. C. E.; LEANDRO, V. S. B.; FANTACINI, R. A. F. "A importância do brincar para o desenvolvimento da criança com Síndrome Down". **Research, Society and Development**, vol. 4, n. 2, 2017.

DIAS, I. R.; DRAGO, R. "A criança com Síndrome de Down e a transição educação infantil-ensino fundamental". **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. Vitória: UFES, 2019.

FRIGOTTO, G. "Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional". *In*: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

GARCIA, R. M. C. "Política Nacional de Educação Especial no ano de 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado". *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Professores e Educação Especial**: Formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: censo escolar da educação básica 2021. Brasília: INEP, 2021.

MARTINS, L. A. R. **A inclusão escolar do aluno com Síndrome de Down**: o que pensam os educadores? Natal: Editora da UFRN, 2008.

NATAL. **Lei Complementar n. 87, de 22 de fevereiro de 2008**. Natal: Secretaria Municipal de Educação, 2008. Disponível em: <www.natal.rn.gov.br>. Acesso em: 24/01/2023.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: ONU, 2009.

PARO, V. H. "Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino". **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 13, n. 1, 2000.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. "O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 42, n. 147, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2013.

RANGEL, M. *et. al.* (orgs.). **Supervisão e gestão na escola**: conceitos e práticas de mediação. Campinas: Editora Papirus, 2009.

SANTOS, G. M. T. **A qualidade da educação superior e a pedagogia universitária**: um olhar sobre a docência (Tese de Doutorado em Educação). Canoas: UNILASALLE, 2018.

SILVA, Meire Lúcia Andrade da. **O papel do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada** (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica). Palmas: UFT, 2011.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo: UNESCO, 1948.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

CAPÍTULO 10

Acceso, Permanencia y Titulación de Estudiantes Madres y la Educación Inclusiva

ACCESO, PERMANENCIA Y TITULACIÓN DE ESTUDIANTES MADRES Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Betti Reyes Masa

En la década de 1990 en Gran Bretaña ya se hablaba de las cuestiones educativas inclusivas; aunque, solamente relacionadas con la pedagogía y plan de estudios (CORBETT, 1999). Para Facchin y Rubiano (2018) los principios de la educación inclusiva deben entenderse como parte de una sinergia que guíe cada una de las prácticas educativas tanto por parte del equipo educativo como de la familia y que se expanda al contexto social. En este sentido, para Echeita y Ainscow (2011) y Soto (2003) los procesos de globalizacion y los cambios de la educacion inclusiva enfrentan al reto de ofrecer una educación de calidad; por ello, el principio de educación inclusiva, se sigue discutiendo, tanto a nivel de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO como de las estructuras de los sistemas educativos.

Aunque la educación inclusiva nace en el contexto de la educación especial, en la actualidad ha quedado superada esa vinculación, relacionándose con un enfoque que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos, con énfasis en aquellos que son vulnerables a la exclusión. Entre las principales dificultades que se han detectado para su aplicación están las políticas educativas que generan inestabilidad del personal, falta de personal en las instituciones, burocratización de las actividades del docente que limita el tiempo para el trabajo en equipo y para coordinar con las familias y la comunidad (RODRÍGUEZ, 2016). Otro de los problemas es las deficiencias conceptuales en torno a inclusión

educativa, escaso conocimiento sobre el currículo inclusivo y el actuar en base a una supuesta homogeneidad en el aula (ROJAS *et al*., 2001).

En lo que se refiere al sistema de educación ecuatoriano no se ha realizado esfuerzos suficientes para lograr la aplicación de este principio, que busca la incorporación sin limitaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje de grupos de atención prioritaria, como es el caso de las madres que se convierten en estudiantes universitarias y que sufren dificultades en el acceso, permanencia y titulación; dando lugar a la intermitencia y deserción estudiantil y consiguientemente la frustración personal y familiar.

Por a lo anteriormente dicho, la universidad es más inclusiva en la medida que se hace cargo de la diversidad de su alumnado, de manera de asegurar que el sistema favorezca el aprendizaje de todos; ya que, un sistema inclusivo no considera a la diversidad como un obstáculo o problema, sino como una realidad que complejiza y a la vez enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje (LISSI; SALINAS, 2012).

Cabe considerar que la investigación en el ámbito teórico es importante, ya que se profundiza los estudios, debates, teorías y enfoques sobre el principio de inclusión en el campo educativo (HERVARD, 1997; ORTIZ, 2000; ARNAIZ, 2003). Este análisis permite asumir la problemática desde la ciencia y las experiencias de investigadores a nivel global; lo cual, contribuye al debate, al conocimiento y a la conciencia de los actores de la educación superior.

La investigación se enmarcó en el paradigma socio crítico, por cuanto permite conocer y comprender la realidad como praxis; orientar el conocimiento hacia la liberación y el empoderamiento social. El paradigma de análisis socio crítico considera la influencia de las tradiciones positivistas e interpretativas que si bien han

brindado amplios aportes a las investigaciones, su necesaria complementación con el paradigma se debe al limitado alcance en la transformación de las problemáticas sociales; este paradigma pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa y, sobre todo, que ofrezca aportes para el cambio social.

El estudio permitió el planteamiento y la validación de instrumentos y procedimientos que declarados como política o legislación institucional puedan dar inicio a un proceso de reconocimiento y trato equitativo en cuanto se refiere al acceso, permanencia y titulación de las estudiantes madres de la carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Loja. Desde el punto de vista práctico la investigación aporta debido a que se plantean lineamientos generales para un adecuado acceso, permanencia y titulación de las estudiantes madres. La investigación busca trascender los resultados hacia el empoderamiento de las estudiantes madres impulsando su plena participación en la toma de decisiones que, a la vez, conduzca hacia un cambio significativo en la calidad de vida de sí mismas y sus familias.

Para el estudio se planteó la pregunta científica: ¿De qué manera inciden los principios de educación inclusiva en el acceso, permanencia y titulación de las estudiantes madres de las Carreras de Enfermería de la Universidad Nacional de Loja?; el objetivo fue "analizar el acceso, permanencia y titulación de estudiantes madres en el marco del principio de la educación inclusiva de la carrera de enfermería de la Universidad Nacional de Loja". Las hipótesis fueron, H1: La aplicación de los principios de educación inclusiva SI incide en el acceso, permanencia y titulación de las estudiantes madres de la carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Loja y H0: La aplicación de los principios de educación inclusiva **NO** inciden en el acceso, permanencia y titulación de las estudiantes

madres de la carrera de Enfermería de la Universidad Nacional de Loja.

Los antecedentes investigativos permitieron consolidar la investigación, partiendo del orden y los actores que se han incorporado, al igual que las dimensiones de análisis que estén empleando otros investigadores, demostrando que la investigación es innovadora, pertinente y coherente. Por lo tanto, esta investigación contribuye a la resolución de esta problemática sobre la base de detectar los factores que la causan.

METODOLOGÍA

La investigación fue de carácter exploratorio y descriptivo aplicado por Silva *et al*. (2013), ya que por la naturaleza de sus objetivos permitió dar una visión general aproximativa frente al objeto de estudio, que no ha sido estudiado en la institución y además, se caracterizó la población y se determinó la incidencia del acceso, permanencia y titulación de las estudiantes madres.

Por otro lado, la investigación tiene un enfoque cualitativo y cuantitativo, no experimental de corte transversal, tomando como referente a Hernández *et al*. (2014), ya que facilita conocer e indagar a profundidad sobre la problemática planteada, se podrá observar cómo se presenta el fenómeno de tal manera que permita la recopilación de datos en un solo momento, es decir en el acceso, permanencia y titulación de las estudiantes madres, mediante las técnicas de la encuesta y la entrevista estructurada, como instrumento el cuestionario. El objeto principal fue el análisis y transcripción que el investigador realiza a raíz de los relatos de una persona sobre su vida o momentos concretos de la misma, el instrumento en donde se registrarán los datos fue el cuestionario.

En tal sentido, en la investigación se abordó diferentes metodologías y teorías, enfatizando la existencia de la pluralidad de métodos y enfoques para la construcción o producción de conocimientos en el campo social (BERNAL, 2010; ARNAIZ, 2004; AINSCOW, 2001). La muestra fue conformada con el criterio de que las estudiantes sean madres de la carrera de enfermería de la Universidad Nacional de Loja, identificadas al momento de la aplicación de la encuesta en línea que se aplicó una vez iniciado el período académico mayo-septiembre de 2020, mismas que representaron 25 estudiantes madres; además, se aplicó una entrevista estructurada a tres funcionarios, un directivo de la Unidad de Bienestar Universitario y cinco profesores de la carrera enunciada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los estudios relacionados con las dificultades de acceso, permanencia y titulación de las estudiantes madres en Ecuador, se muestran en varios trabajos colocados en repositorios institucionales; así mismo, se observaron investigaciones similares o relacionadas con la problemática actual; por tanto, este estudio se suma a generar un aporte al conocimiento científico; por otro lado, estas investigaciones relativamente actuales, guardan relación con la promulgación nacional del plan de desarrollo "Toda Una Vida" 2017-2021 elaborado por la Secretaría Nacional de Planificación para el Desarrollo SENPLADES (SENPLADES, 2017).

En lo relacionado con el acceso, en el estudio se encontró que, al momento de postular en el sistema nacional para ingresar a la carrera, el 60 % de las estudiantes de la muestra ya eran madres, así, el 48% tenía un hijo y el 12% tenía 2 hijos; esto significa, que el

40% restante de las estudiantes madres actuales de la carrera de Enfermería, se convirtieron en madres durante su vida estudiantil.

Por otro lado, el puntaje con el que accedieron a la Universidad estuvo entre 800 y 970 puntos sobre mil; sin embargo, solamente el 48% ingresó en la primera postulación, el resto tuvieron que postular dos y tres veces, en un proceso de competencia desigual, sobre todo para quienes ya eran madres en ese momento (ver Tabla 1). Lo anteriormente señalado ya determina una dificultad para el ingreso que podría estar incidida por la condición de madre.

Tabla 1 - Postulación en la cual ingresó al sistema de educación superior

Postulación	Frecuencia	Porcentaje
Primera postulación	12	48,0%
Segunda postulación	5	20,0%
Tercera postulación	8	32,0%
Total	**25**	**100,0%**

Fuente: Encuesta a estudiantes madres.

El 80% de las estudiantes se encontraron en el cuarto y octavo ciclo al momento de realizar el estudio; de ellas, el 57% estuvieron en edades de 20 a 25 años, mientras que el 43% restante contó con edades de 26 a 35 años. Por otra parte, el 80% de las madres estudiantes contó con un hijo y el 20% con dos hijos. La permanencia de estas estudiantes, para un 32% mostró alguna dificultad para combinar sus estudios con la función de madre (ver Tabla 2); las dificultades tuvieron que ver con retrasos a clases, ausentismos, no incorporación oportuna a los grupos de trabajo autónomo o en clases, aparte, de la generación de estrés que se

produce por la serie de actividades domésticas que la condición de madre genera.

Tabla 2 - Dificultades en transitar algún ciclo

Presencia de dificultades	Frecuencia	Porcentaje
Si	8	32,0%
No	17	68,0%
Total	**25**	**100,0%**

Fuente: Encuesta a estudiantes madres.

Teniendo en cuenta las dificultades señaladas, se observó repercusión en la permanencia, que determinó que entre el 28 y 36% de las estudiantes hayan repetido alguna asignatura o algún semestre (ver Tablas 3 y 4). Si se considera la opinión sobre su rendimiento, el 6% lo señaló como bueno y solamente el 32% como muy bueno y excelente (ver Tabla 5).

Tabla 3 - Ha repetido algún ciclo

Repitió ciclo	Frecuencia	Porcentaje
Si	7	28,0%
No	18	72,0%
Total	**25**	**100,0%**

Fuente: Encuesta a estudiantes madres.

Tabla 4 - Durante la carrera tuvo algún arrastre

Tuvo algún arrastró	Frecuencia	Porcentaje
Si	9	36,0%
No	16	64,0%
Total	**25**	**100,0%**

Fuente: Encuesta a estudiantes madres.

Tabla 5 - Promedios de calificaciones

Promedio	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	3	12,0%
Muy bueno	5	20,0%
Bueno	15	60,0%
Regular	2	8,0%
Total	**25**	**100,0%**

Fuente: Encuesta a estudiantes madres.

Tabla 6 - Dificultades en asistencias durante la trayectoria estudiantil

Dificultades		Frecuencia	Porcentaje %
Asistencia	SI	7	28
	NO	18	72
TOTAL		**25**	**100**
Con docentes	SI	3	12
	NO	22	88
TOTAL		**25**	**100**

Fuente: Encuesta a estudiantes madres.

Dentro de las dificultades que se presentan en esta población de estudiantes estuvo la asistencia, que afectó a un 28%, por la

incompatibilidad de asistir a las clases y atender a sus hijos; un menor porcentaje se expresó haber tenido impases con sus docentes debido a la condición de madres (ver Tabla 6).

Pese a estas manifestaciones, el 96% dijo haber tenido un trato bueno y normal por parte de los docentes (ver Tabla 7); lo que hace pensar que los impases antes señalados estuvieron más relacionados con tareas estudiantiles y no con una expresión de maltrato por la condición de madres. Lo anterior, implica una actitud de reconocimiento institucional de cada sujeto, independientemente de su situación que apunta a la construcción de un vínculo entre el docente y cada uno de sus estudiantes basado en el pleno reconocimiento y el respeto mutuo (LÓPEZ, 2016).

Tabla 7 - Trato de los docentes

Trato docente	Frecuencia	Porcentaje
Malo	1	4,0%
Bueno	13	52,0%
Normal	11	44,0%
Total	**25**	**100,0%**

Fuente: Encuesta a estudiantes madres.

Algo crítico se pudo observar en lo relacionado con beneficios de la unidad de Bienestar Universitario y uso de becas por ser madres, el 96 y 92% respectivamente manifiestan no tener acceso a estos rubros de apoyo social y académico (ver Tablas 8 y 9).

Tabla 8 - Ha accedido algún beneficio de la unidad de Bienestar Universitario - UBU

Acceso a beneficio/s de la UBU	Frecuencia	Porcentaje
Si	2	8,0%
No	23	92,0%
Total	**25**	**100,0%**

Fuente: encuesta a estudiantes madres.

Tabla 9 - Ha accedido a algún tipo de beca en UNL

Acceso a beca	Frecuencia	Porcentaje
Si	1	4,0%
No	24	96,0%
Total	**25**	**100,0%**

Fuente: Encuesta a estudiantes madres.

Las dificultades de acceso, permanencia y titulación de las estudiantes universitarias madres, evidencia causas como: no existencia de norma conocida para el tratamiento de este grupo de estudiantes; inconsciencia y desconocimiento por parte de los docentes sobre procedimientos frente a grupos de atención prioritaria y, por otro lado, desconocimiento de los derechos de las estudiantes; lo cual ha generado efectos como la repitencia de los ciclos; abandono de los estudios universitarios y descuido de sus hijos/as. Por lo tanto, se afirma en la educación que el grado de dificultad que las estudiantes se enfrentan diariamente guarda relación con su rol de ser madres en el espacio académico, como se ha reflejado en el presente trabajo; sobre todo, al ser carreras que demanda tiempo completo, lo que exige a las estudiantes madres compartir este tiempo entre sus dos responsabilidades y superar el conjunto de

obstáculos sociales, culturales, económicos, entre otros presentes en la educación superior (JÁCOME *et al*., 2017).

Es importante señalar que, respecto a la opción de titulación, la mayoría (72%) ve como mejor opción al examen denominado completiva, que reemplaza al trabajo investigativo de campo (ver Tabla 10), ya que, les ofrecería mayor libertad para prepararse y menos actividad presencial.

Tabla 10 - Qué opción tiene prevista para titularse

Opción de titulación prevista	Frecuencia	Porcentaje
Examen complexivo	18	72,0%
Trabajo de titulación	7	28,0%
Total	**25**	**100,0%**

Fuente: Encuesta a estudiantes madres.

Otro aspecto crítico es que la mayoría de las estudiantes no conocen las normas que determinan sus derechos (Tabla 11), lo cual aumenta la posibilidad de ser excluidas o marginadas por su situación de madres.

Tabla 11 - Conocimiento de normas que amparen los derechos de estudiantes madres

Conocimiento de normas	Frecuencia	Porcentaje
Si	6	24,0%
No	19	76,0%
Total	**25**	**100,0%**

Fuente: Encuesta a estudiantes madres.

Este desconocimiento se explica debido a que solamente el 36 % de las estudiantes madres alguna vez han sido capacitadas sobre el Plan de Igualdad de la Universidad Nacional de Loja (Tabla 12); lo cual implica deficiencias en las acciones necesarias para transformar la cultura, políticas y prácticas para atender la diversidad de necesidades educativas de todas/os (PLANCARTE, 2017).

Tabla 12 - El plan de igualdad de la UNL ha sido socializado

Plan de igualdad socializado	Frecuencia	Porcentaje
Si	9	36,0%
No	16	64,0%
Total	**25**	**100,0%**

Fuente: Encuesta a estudiantes madres.

En la Tabla 13 se muestra que aproximadamente la mitad de las estudiantes madres identifican que se aplican los enfoques que están incluidos en el Plan de Igualdad, aunque no conozcan dicho plan; lo cual no es contradictorio, ya que, aunque no han estado formalizados en un plan, históricamente se ha venido insistiendo institucionalmente en su aplicación. Esto es relevante ya que de acuerdo con Saavedra (2017), no se trata solamente de formar estudiantes con habilidades básicas en algún campo del conocimiento, si no, un profesional con visión integral, abierto a posturas y enfoques en el marco de la diversidad del contexto, que garantice su articulación en cualquier situación de la cotidianidad que aporte a reducir la brecha de la desigualdad en términos educativos; así mismo, se vislumbra la necesidad de masificar el plan, ya que las normativas permiten considerar los nuevos escenarios en los que se desarrolla el proceso educativo y reconocer la diversidad humana en todas sus expresiones, dentro de un encuadre de derechos (HANNE; MAINARDI, 2013).

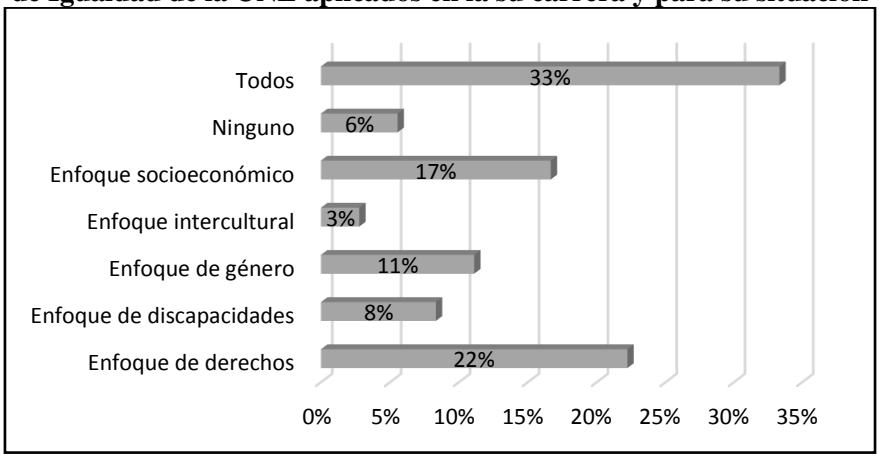
Tabla 13 - Aplicación de los enfoques incluidos como ejes transversales en el Plan de Igualdad de la Universidad Nacional de Loja

Enfoques que se aplican	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	2	8,0%
Todos	12	48,0%
Más de un enfoque	11	44,0%
Total	**25**	**100,0%**

Fuente: Encuesta a estudiantes madres.

Los enfoques incluidos como ejes transversales en el Plan de Igualdad de la Universidad Nacional de Loja, buscan contribuir la inclusión de todos los integrantes de la comunidad universitaria en función de la diversidad que ellos representan y, en el caso del estudio, se percibió su aplicación total por parte del 33%; sin embargo, al ser visto cada uno de los cinco enfoques por separado se observó diferente intensidad (ver Grafico 1), lo que refleja seguramente la percepción en función de las demandas que algún momento tuvo cada estudiante. Es importante destacar la aplicación de los enfoques del plan de transversalización de los ejes de igualdad ya que su inclusión democratiza el acceso al conocimiento porque facilita la igualdad de oportunidades y la posibilidad real de concluir la carrera y nos acerca al reto de conseguir una educación inclusiva (CLAVIJO; BAUTISTA, 2020).

Grafico 1 - Enfoques incluidos como ejes transversales en el Plan de Igualdad de la UNL aplicados en la su carrera y para su situación



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

"Analizar el acceso, permanencia y titulación de estudiantes madres en el marco del principio de la educación inclusiva de la carrera de enfermería de la Universidad Nacional de Loja". Las hipótesis fueron, H1: y H0.

La educación inclusiva es un proceso de identificación y respuesta a la diversidad, que orienta las prácticas educativas para lograr cubrir el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes; por lo tanto, según la UNESCO debe entenderse como una estrategia clave para alcanzar la educación para todos. Por lo tanto, pensar en la plena inclusión universitaria de las estudiantes madres, conlleva modificaciones en las estructuras y la cultura.

El acceso, permanencia y titulación de las madres estudiantes de la carrera de enfermería de la Universidad Nacional de Loja ha presentado dificultades que aunque no afectan a la mayoría de las estudiantes, se reflejan en las dificultades de asistencia, menor participación en grupos de trabajo, retrasos en tareas, repitencia de asignaturas o ciclos y en cierta forma, aunque no existe maltrato por parte de los profesores, tampoco se ha obtenido un trato diferenciado por el hecho de ser madres.

La institución educativa, al no diseñar un trato preferencial a las estudiantes madres como grupo vulnerable, no ha generado un plan de apoyos económicos y sociales de gran envergadura, que parte desde el hecho de no socialización del plan de transversalización de los ejes de igualdad, que es fundamental para el reconocimiento y tratamiento equitativo de este grupo de estudiantes.

La aplicación de los principios de educación inclusiva, que de cierta manera se encuentran establecidos en los cinco ejes del plan de igualdad de la Universidad Nacional de Loja, aunque formalmente no se conocen por los estudiantes, han incidido positivamente en la permanencia y titulación de las estudiantes madres de la carrera de Enfermería, lo que permite que se acepte la hipótesis planteada; no así el acceso que no es un proceso dirigido exclusivamente por la institución. Sin embargo, las dificultades que se han presentado deben disminuirse sobre la base de una apropiación de los derechos por parte de los estudiantes y la atención oportuna y permanente del Departamento de Bienestar Universitario.

El estudio contribuye fundamentalmente al debate y a la apropiación de una problemática que está presente en la institución; acerca a los tomadores de decisiones a una realidad que requiere de la atención y, con seguridad, será un pequeño aporte a la creación de una cultura de inclusión educativa; tan necesaria y urgente en el contexto actual.

De acuerdo con la revisión de otros estudios realizados, se hace necesario que en el marco del proceso de comprensión y articulación de los principios de la educación inclusiva por parte de los actores educativos, se desarrolle esta línea de investigación en la perspectiva de profundizar en las dificultades y en la percepción de los demás actores del proceso.

REFERENCIAS

AINSCOW, M. **Desarrollo de escuelas inclusivas.** Madrid: Narcea, 2001.

ARNAIZ, P. "La educación inclusiva: dilemas y desafíos". **Educación, Desarrollo y Diversidad**, vol. *7*, n. 2, 2004.

ARNAIZ, P. **Educación inclusiva**: Una escuela para todos. Malaga: Ediciones Aljibe, 2003.

BERNAL TORRES, C. **Metodologia de la Investigación**. Bogotá: Pearson, 2010.

CLAVIJO, R.; BAUTISTA, M. "La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana". **Alteridad**, vol. 15, n. 1, 2020.

CORBETT, J. "Educación inclusiva y cultura escolar". **Revista Internacional de Educación Inclusiva**, vol. 3, n. 1, 1999.

ECHEITA SARRIONANDÍA, G.; AINSCOW, M. "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". **Tejuelo**, n. 12, 2011.

FACCHIN SOTO, E.; RUBIANO ALBORNOZ, E. “Educación inclusiva: una referencia de investigación en las aulas de práctica docente universitaria”. **Educere**, vol. 22, n. 73, 2018.

GALVÁN, E. “La educación inclusiva, una inversión de futuro”. **Plena Inclusión**, vol. 436, 2019.

HANNE, A.; MAINARDI, A. “Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción”. **Revista de Docencia Universitaria**, vol. 11, n. 2, 2013.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. *et al*. **Metodologia de la Investigación**. Ciudad de México: McGraw-Hill, 2014.

HERVARD, W. **Niños excepcionales**: una introducción a la educación especial. Madrid: Prentice Hall, 1997.

JÁCOME ESPINOZA, G. *et al*. **Maternidad y paternidad de los estudiantes de la Carrera de Enfermería y su afectación a la formación académica en el periodo 2016-2017** (Tesis de Grado en Enfermería). Quito: UCE, 2017.

LISSI, M.; SALINAS, M. “Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión”. *En*: MENA, I.; LISSI, M.; ALCALAY, L.; MILICIC, N. **Educación y Diversidad**: Aportes desde la Psicología Educacional. Santiago: Ediciones UC, 2012.

LÓPEZ, N. “Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina”. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 27, 2016.

ORTIZ GONZÁLEZ, M. “Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana”. **Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual***,* vol. 31, n. 187, 2000.

PLANCARTE CANSINO, P. “Inclusión educativa y cultura inclusiva”. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, vol. 10, n. 2, 2017.

RODRÍGUEZ, R. “Educación inclusiva: Perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España”. **Revista de Ciencias Sociales***,* vol. 10, n. 3*,* 2016*.*

ROJAS, H. *et al*. “Percepciones a una educación inclusiva en el Ecuador”. **Cátedra***,* vol. 3, n. 1, 2001.

SAAVEDRA, S.; ARCIA, P.; SOTELO, C. “Transversalidad e interdisciplinariedad: ejes de articulación ontológica para la inclusión en educación superior”. **Anais do Congresos Latinoamericano sobre Abandono en Educación Superior**. Córdoba: Universidade Nacional de Córdoba, 2017.

SENPLADES - Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. **Plan Nacional de Desarrollo 2017 – 2021 Toda una Vida**. Quito: SENPLADES, 2017. Disponible en: <www.planificacion.gob.ec>. Acceso em: 23/12/2022.

SILVA, Y. *et al*. “Niveles de engagement y burnout en voluntarios universitarios: un estudio exploratorio y descriptivo”. **Boletín de Psicología***,* n. 108, 2013.

SOTO CALDERÓN, R. “La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad”. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, vol. 3, n. 1, 2003.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. “Educación Inclusiva”. **UNESCO** [2006]. Disponible en: <www.unesco.org>. Acceso en: 23/12/2022.

CAPÍTULO 11

O Papel da Família no Ensino e Aprendizagem da Criança com Transtorno do Espectro Autista

O PAPEL DA FAMÍLIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ana Claudia Souza de Oliveira

Emerico Arnaldo de Quadros

Roseneide Maria Batista Cirino

Muito se tem discutido, atualmente, a respeito do Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com o DSM-V (APA, 2014), o autismo é caracterizado por ser um transtorno global de desenvolvimento e que pode, por muitas vezes, afetar a fala, a interação e a comunicação social e, na maioria das vezes, apresenta comportamentos repetitivos, estereotipados, como o hiperfoco em brincadeiras de fileiras e fascínio em objetos que giram.

No ambiente escolar, muitas vezes, as crianças com autismo são descritas como aquelas que apresentam diversas dificuldades de adaptação, dificuldades na nova rotina, na troca de conhecimentos e na relação com o próximo. “esse procedimento reflete, ao nosso ver, um modo de justificar uma ação escolar pouco eficaz, muitas vezes calcada em práticas preconceituosas, discriminatórias e estereotipadas [...]” (SALAZAR, 1994, p. 01).

A família, por sua vez, representa um papel muito importante em mediar a relação dos aprendizados do aluno com o professor, como também, em comunicar novas descobertas do aluno, se ele está progredindo ou não. Posto isso, temos como pergunta norteadora, da pesquisa, a seguinte indagação: Em que medida a participação efetiva da família, na vida escolar da criança com TEA, pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento desta criança?

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa consiste em: analisar os limites e possibilidades da participação da família na vida escolar da criança com TEA no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A metodologia da pesquisa está delimitada nos aspectos da pesquisa bibliográfica e as análises pautadas na revisão sistemática. Sobre a pesquisa bibliográfica, entende-se que é "[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002) Neste caso, utiliza-se de dados encontrados em teses, dissertações e materiais disponíveis na internet, bem como nas revistas científicas *online* e *sites* encontrados no dispositivo de buscas. Sobre a revisão sistemática busca-se analisar pesquisas a respeito do tema e que discorrem sobre os processos de inclusão dos alunos com TEA com destaque no papel da família. O objetivo da utilização desses dados é embasar este trabalho, responder as indagações que norteiam esta pesquisa e trazer esclarecimentos sobre o objetivo principal desta pesquisa.

Este texto está organizado em seções nomeadas em: Autismo: caracterizando o espectro; Autismo, inclusão e família; TEA e inclusão escolar; O processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência. Por fim apresento a seção – Discussão e resultados intitulada "O papel da família no desenvolvimento educacional da criança" na qual apresento elementos discutidos em trabalhos de pesquisa que abordaram aspectos relacionados à temática deste trabalho.

AUTISMO: CARACTERIZANDO O ESPECTRO

Nesta seção iniciamos a temática apresentando o questionamento: Mas o que é realmente autismo? (FACION, 2017)

que assevera tratar-se de uma pergunta cuja resposta não é simples e menos ainda fácil, para ou autor citado por Cunha,

> Essa pergunta não é tão fácil de responder, pois não se conseguiu, até hoje, uma definição e uma delimitação consensual das terminologias fenomenológicas e, respectivamente, seus sinônimos demonstram a complexidade do problema e a diversidade dos princípios de esclarecimento existentes até hoje (FACION *apud* CUNHA, 2017, p. 10).

Atualmente, no Brasil, a temática sobre o autismo vem crescendo cada vez mais, sendo alvo de discussões em diversos âmbitos. Profissionais da educação, pediatria e psicologia, por exemplo, têm que abordar tal temática. Por esse motivo, há necessidade de se descrever algumas características sobre o espectro. O TEA manifesta-se nos primeiros anos de vida de uma criança, e não apresenta uma causa definida, no entanto, sabe que possui grande contribuição de fatores genéticos (CUNHA, 2017, p. 10).

Ainda de acordo com Cunha (2017):

> Trata-se de uma síndrome tão complexa que pode haver diagnósticos médicos abarcando quadros comportamentais diferentes. Tem em seus sintomas incertezas que dificultam, muitas vezes, um diagnóstico precoce. Tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda desconhecido de grande parte das pessoas. Não há padrão fixo para sua manifestação e os sintomas variam grandemente (CUNHA, 2017, p. 10).

De acordo com o DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), em sua 5ª edição, descreve o autismo como um transtorno relacionado ao neurodesenvolvimento da criança, causado por condições genéticas e por dificuldades na comunicação e na interação social.

O CID-11, por sua vez, consiste numa lista de classificação médica da Organização Mundial da Saúde que apresenta uma nova descrição sobre o transtorno, o qual caracteriza-se por um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

> Na CID-11, o Transtorno do Espectro do Autismo é identificado pelo código 6A02 em substituição ao F84.0, e as subdivisões passam a estar relacionadas com a presença ou não de Deficiência Intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional (KERCHES, 2022, p. 01).

Nesse manual, aponta-se outros distúrbios que também possuem quadros autísticos, como:

> De acordo com as subdivisões, o TEA (6A02), na CID 11, é classificado como: 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional. Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA, não apresentarem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, havendo apenas leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões). 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com Transtorno do

> Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional. Todos os indivíduos devem atender aos critérios para TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual associados a leve ou nenhum comprometimento no uso da linguagem/comunicação funcional, seja através da fala, seja através de outro recurso comunicativo (como imagens, textual, sinais, gestos ou expressões) (KERCHES, 2022, p. 03).

Embora existam distintas formas de descrever o autismo, assim como o CID 11 e o DSM V, existem também alguns autores que apontam algumas características diferentes nas crianças. Nesse sentido, Cunha (2017) explica que:

> Percebe-se na criança o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, além da falta de reciprocidade afetiva. A comunicação não verbal é bastante limitada, as expressões gestuais são inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a eles. Quando quer um objeto, utiliza a mão de algum adulto para apanhá-lo. Não aponta ou faz gestos que expressem pedidos. Uma das maneiras mais comuns para identificar casos de autismo é verificar se a criança aponta para algum objeto ou lugar (CUNHA, 2017, p. 15).

Além disso, a criança também apresenta formas de expressão diferentes dos padrões típicos, não conseguindo responder a sinais visuais e expressar-se por meio de gestos e mímicas, mesmo sendo estimulada.

O termo “autismo” passou por algumas alterações ao longo do tempo, depois da sua descoberta. Atualmente é chamado de

Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua 5ª edição (2014). Esse termo veio em substituição ao termo TGD, que significa Transtornos Globais do Desenvolvimento ou, ainda assim, Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento, (sigla em inglês PDD).

Sabe-se que atualmente, de acordo com Clay Brites e Luciana Brites (2019, p. 27),

> Estamos testemunhando ampla divulgação nas redes sociais, organizações médicas e na mídia em geral de informações sobre o autismo e suas características; mas, sabemos que nem sempre foi assim, por isso, faz-se necessário conhecer para entender, isto é falar um pouco mais a respeito da história do autismo e de suas características.

Considera-se que o autismo, antigamente, era uma síndrome rara e que causava muita estranheza e sensação de impotência aos demais que se relacionavam com as pessoas que tinham autismo,

> há mais de cem anos, nada se sabia sobre o autismo. Naquela época, os problemas de comportamento humano ainda causavam espanto e estranheza, e eram encarados como anomalias pela sociedade, e seus portadores eram colocados de lado ou isolados das demais pessoas (BRITES; BRITES, 2019, p. 27).

Posto isso, podemos entender que a história que se tem a respeito do autismo, é uma história com a realidade muito triste e de exclusão, pois antigamente, era muito difícil lidar com pessoas que fossem diferentes de um padrão imposto pela sociedade. Muitas

vezes, essas crianças acabavam sendo excluídas, do círculo social nos quais elas deveriam estar inseridas, simplesmente por terem atitudes estereotipadas, diferente das outras pessoas, que são tidas como “normais”.

Os autores Clay Brites e Luciana Brites (2019) também trazem considerações a respeito da história do autismo, muito antiga, mas, de extrema importância referindo que antigamente, muito antes do autismo ser descrito em artigos e livros científicos e, também, de ser pesquisado pelos observadores, professores, psicólogos e profissionais da área, já apareciam alguns relatos em textos folclóricos e, também em contos de fada:

> Essas crianças teriam sido raptadas por fadas ou gnomos, que deixavam no lugar uma substituta fisicamente igual, mas com uma personalidade totalmente diferente. O rapto ocorreria bem cedo na vida da criança, mas a mãe não notaria tão rápido. Ela passaria a estranhar o comportamento da criança, pois ela não era mais afetiva, passava a gritar, ficar agressiva e a ignorar os pais [...] (BRITES, BRITES, 2019, p. 27).

Nesse relato, podemos observar que antigamente, muito antes das pesquisas, já existiam relatos a respeito do autismo e é interessante saber disso, pois as características citadas nos textos folclóricos e contos de fadas são características propriamente ditas que personificam uma criança com autismo.

Existem diversas teorias, na atualidade, que tentam explicar as possíveis causas do autismo. Umas relatam o fato de a relação afetiva da mãe para com o bebê, outros estudiosos apontam a respeito de agrotóxicos nos alimentos, causas da natureza, dentre

outros que permitem inferir não haver uma explicação definitiva, entretanto,

> [...] sabe-se que seu desenvolvimento pode ter contribuição hereditária, pelas fortes associações de fatores genéticos, além disso, há evidências de que a idade dos pais, prematuridade, baixo peso ao nascer, condições ambientais e de pré-natal, também podem contribuir com o desenvolvimento de TEA (SILLOS *et al*., 2020, p. 03).

Seja qual for a justificativa para o TEA, há entre as teorias a qual diz respeito à importância do diagnóstico precoce do TEA para um tratamento mais adequado e mesmo revisões da literatura presente.

Em síntese, sabemos que as principais características em uma criança com autismo, surgem entre os dois a três anos de idade, de acordo com Zanolla *et al*. (2015, p. 30) "os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.

De acordo com o Brites e Brites (2019) em seu livro "Mentes únicas", existem alguns sinais importantes a serem considerados a respeito das características do autismo apresentadas na primeira infância, dos 2 a 3 anos:

> Pouco ou nenhum contato visual; indiferença ao colo dos pais ou preferência por ficar solto explorando coisas e objetos; não apresentar balbucios até o sexto mês de vida; pouca ou nenhuma resposta a estímulos dos outros à sua volta; irritabilidade frequente;

> problemas na fala com atraso e regressão (BRITES; BRITES, 2019, p. 77).

Além das principais características e sintomas que aparecem na infância e que caracterizam uma criança com autismo, existem também as comorbidades associadas, Brites e Luciane Brites (2019, p. 101) explicam que:

> As comorbidades no autismo são um capítulo à parte, pois a presença delas complica bastante a evolução nas terapias e na escola e pode comprometer a inserção social tanto da criança com autismo quanto de sua família.

E essas comorbidades são caracterizadas em três eixos, segundo os autores Clay Brites e Luciana Brites (2019) destacam as seguintes características:

> **comportamentais**: são aquelas que afetam o comportamento e a capacidade de autocontrole da criança com autismo, como transtornos de ansiedade (generalizada, fobia social), transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), esquizofrenia, transtorno opositivo-desafiador (TOD), depressão, transtornos de personalidade (antissocial, borderline), transtornos alimentares. **Neurológicos**: TDAH, deficiência intelectual, transtornos do desenvolvimento da linguagem, paralisias cerebrais, epilepsias, transtornos do sono, da aprendizagem, etc. **Não neurológicos**: alergias respiratórias e alimentares, intolerâncias alimentares, doenças autoimunes, dermatites, distúrbios visuais e auditivos, problemas endocrinológicos (BRITES; BRITES, 2019, p. 102).

Essas são características marcantes e que, se, descobertas cedo, serão de suma importância para um diagnóstico precoce, a fim de produzir melhorias e avanços para o desenvolvimento da criança, Clay Brites e Luciana Brites dizem respeito a isso, quando comentam que:

> diagnosticar precocemente significa descobrir algo bem cedo, a ponto de remediar por completo ou minimizar o máximo possível seus efeitos negativos no desenvolvimento da criança, aproveitando seu melhor momento de evolução (BRITES; BRITES, 2019, p. 77).

Sillos *et al*. (2020, p. 04) também mencionam a respeito do diagnóstico precoce afirmando que "tem sido demonstrado que o diagnóstico precoce e intervenções comportamentais e sociais precoces na TEA melhoraram significativamente a comunicação e as habilidades sociais dessas crianças".

A demora em se obter algum diagnóstico da criança pode acarretar problemas que tendem a ser difíceis de corrigir mais tarde. Portanto, "o diagnóstico precoce é de essencial importância para iniciar o tratamento o mais rápido possível" (PEREIRA, 2011, p. 53).

É a partir desse momento que os pais ou responsáveis precisam estar atentos aos sintomas mais comuns, como: o atraso da fala, a falta de socialização, a falta de resposta, quando são estimuladas, entre outros sinais indicativos do TEA. Quando a criança é diagnosticada como autista:

> [...] os pais devem tirar as dúvidas com o médico sobre o que é o autismo, o que esperar da síndrome e

> compartilhar experiências com outras famílias que enfrentam o mesmo problema. Para isso, é necessário o apoio dos pais e dos familiares para incentivar, acompanhar e comemorar cada conquista (PEREIRA, 2011, p. 53).

Porém, antes de ser diagnosticada a criança, a família enfrenta um longo percurso a ser seguido. Para isso, na próxima seção aborda-se sobre o autismo e a família, perpassando pelas abordagens dos teóricos sobre a relação entre a criança com autismo e os familiares.

AUTISMO, INCLUSÃO E FAMÍLIA

A descoberta de uma gravidez a chegada de um novo integrante na família, inicialmente, pelas dinâmicas pessoais, sentimentos, afetos, alegrias, mudança na rotina, e, também de forma mais estrutural seja no planejamento orçamentário, na preocupação com a criação e a educação, assim como quando tudo ocorre dentro do planejado e esperado desde a concepção até o nascimento.

De acordo com Stern (1997 *apud* FRANCO, 2015, p. 206) "durante a gravidez, no psiquismo da mãe (e, também do pai) vai se formando uma ideia de ser mãe/pai e a construção da imagem mental do bebê". Ao se deparar com uma realidade diferente da que foi sonhada ou planejada, qualquer ser humano pode ser preenchido com o sentimento de frustração. Isto é, os pais sentem-se frustrados ao deparar-se com uma criança diferente das demais.

Os familiares de pessoas com deficiência, após receberem um diagnóstico e/ou laudo clínico passam a encarar diversas dificuldades e obstáculos rotineiros, as quais não esperavam e não

tinham nenhum preparo. Segundo Prado (2004 *apud* SILVA, 2009, p. 18), "o impacto é grande diante da descoberta de que um de seus membros têm necessidades especiais e a aceitação do fato depende da história de cada família, de suas crenças, preconceitos e valores".

Para os pais trata-se de um período de muita dificuldade "o diagnóstico do seu filho" e, acabam passando por uma espécie de luto, de não aceitação. Franco (2015) relata um pouco sobre esse sentimento que os pais passam.

> O nascimento de um filho com um transtorno grave de desenvolvimento marca, enquanto crise, o percurso evolutivo dos pais. A perda do bebê idealizado, exige um trabalho de elaboração do luto. No entanto, a ligação emocional ao pathos-paixão inicial ergue-se como obstáculo a esse processo e, mais do que isso, à criação de um novo vínculo ao bebê nascido e real, com as suas qualidades e limitações, que corre o risco de não ocupar um espaço na vida emocional dos pais a contas com o seu pathos-dor (FRANCO, 2015, p. 204).

Entretanto, é necessário que a família se conscientize da sua importância para a vida da criança, pois, sabe-se que como qualquer criança, a criança com deficiência requer um lugar de atenção, amor e cuidado na vida dos pais.

Rodrigues; Fonseca; Silva (2018, p. 322) reforçam a importância da família assinalando que "a forma como a família reagirá ao tratamento da criança será decisiva na evolução e na retomada do desenvolvimento dela".

No entanto, um dos sentimentos que mais prevalece nos familiares, após o período de luto pelo filho ideal é a sensação de impotência em relação a criança que passa por diversas

transformações, ora ela progride, ora ela regride nos seus desenvolvimentos, gerando um sentimento de culpa e impossibilidades dos pais.

> O nascimento de uma criança autista quando uma sem nenhum problema é esperada gera diversos sentimentos na família, especialmente a tristeza e a frustração, pois esta se vê confrontada com o desafio de ajustar seus planos e expectativas quanto ao futuro, com as limitações dessa condição e com a necessidade de adaptar-se à intensa dedicação e prestação de cuidados específicos ao (à) filho(a) (RODRIGUES, 2018, p. 324).

Assim, ao passo que a criança vai crescendo, do ponto de vista cronológico, o nível de atenção e cuidados pode ir se acentuando. Um dos marcadores do desenvolvimento da criança pequena que gera mais autonomia e independência à criança é o desenvolvimento da linguagem. Entretanto, um dos processos de regressão no desenvolvimento da criança com autismo é em relação à fala.

Notadamente, em alguns casos de crianças com autismo, inicialmente, percebe-se o balbucio de algumas palavras, isso nos seus primeiros meses de vida/anos, mas, ao decorrer do tempo, pode haver a regressão desse desenvolvimento da comunicação.

Há, portanto, "vários relatos que colocaram em evidência as dificuldades de comunicação da criança autista, referida pelas mães como a dificuldade da criança em usar a linguagem verbal e não-verbal, prejudicando, assim, sua interação com outras pessoas" (RODRIGUES, 2008, p. 324).

É preciso que os pais se conscientizem da importância de acolherem seus filhos, para além do diagnóstico, para que essas

possam se desenvolver. "a aceitação da criança autista pela família minimiza o impacto do diagnóstico assim como permite que as relações familiares se tornem mais sólidas, especialmente entre os pais e irmãos (PINTO *et al*., 2016, p. 07).

É necessário que o preparo para a família seja desde a descoberta, pois de acordo com Pinto *et al*. (2016, p. 05), "todo o contexto como é revelado o diagnóstico de uma doença crônica pode influenciar diretamente na negação ou aceitação".

Desse modo, através do diagnóstico, além da negação ou aceitação, alguns sentimentos como: tristeza e angústia podem ser alguns dos aspectos evidenciados no momento do diagnóstico apresentados aos familiares.

Por isso, é de extrema importância que haja uma solidariedade e empatia na hora de revelar o diagnóstico da criança aos pais, para que eles tenham uma privacidade, um amparo e consigam processar com calma e tranquilidade, como será a vida da criança e do meio familiar que ela está inserida, a fim de buscar melhorias para ambos.

Pensar em como será feito essa conversa com os pais, influenciará muito no enfrentamento do diagnóstico por eles e permitirá que eles passem pelos estágios do luto, de forma mais rápida e com um pouco mais de tranquilidade. Nessa linha Maia e colaboradores (2016) afirmam que,

> Oferecer um acolhimento adequado aos pais cujo filho teve diagnóstico do TEA é necessário e importante. Isso pode facilitar o enfrentamento do diagnóstico e permitir uma passagem mais rápida pelos estágios de luto, que constituem uma sequência relativamente previsível de fases (MAIA *et al*., 2016, p. 08).

Sabe-se que é no círculo familiar que a criança terá seu primeiro contato com a realidade da vida e com conhecimentos que possibilita aprender novas práticas e padrões de vida, por isso é muito necessário que haja um bom desempenho dos familiares em se envolver com a criança e dar apoio e suporte necessário para que ela se desenvolva em todos os níveis que sejam possíveis.

Martins e Bonito (2015, p. 08) dizem que a família faz parte de um meio social primário que tem funções primordiais para constituir e formar o desenvolvimento da pessoa, tanto na área psicológica, cognitiva, como em laços de afetividade, trocas e vivências. Desse modo, o papel familiar é muito importante, pois conduz o indivíduo desde a infância a uma aprendizagem de interação com a sociedade.

Serão muitas dificuldades que se apresentarão no seio familiar, tanto em questões financeiras, em muitas vezes ter que custear as consultas e terapias, como também dificuldades que se apresentam no meio social que não proporciona condições favoráveis e necessárias para que, tanto a criança, como a família da criança com TEA tenham os recursos, atendimentos e terapias necessárias. Agrega-se a isso as dificuldades psicológicas que os pais apresentam ao ver que muitas vezes a criança não está se desenvolvendo e/ou está regredindo e, também as dificuldades que a criança sente, em se comunicar, e interagir, em ter um aprendizado um pouco mais lento comparado as outras crianças.

Batista (2018, p. 13) também pontua que:

> Muitas são as mudanças e adaptações que esta família terá que enfrentar. Dificuldades acontecem em todas as famílias independentemente de terem filhos com necessidades especiais. No contexto do autismo, a informação e o apoio são pontos cruciais para melhorar o convívio familiar, lembrando que a

> adaptação à mudança é um processo geral e contínuo, sendo construído em conjunto pela família, com vistas a uma melhor qualidade de vida.

Além disso, é necessário favorecer o processo de aceitação para a continuidade da vida, aprendizagem e desenvolvimento da criança seja explícita de potencialidades o que vai favorecer a inserção na escolaridade o que será abordado na próxima subseção.

TEA E INCLUSÃO ESCOLAR

O ambiente escolar, de acordo com Clay e Luciana Brites (2019, p. 135): "é um espaço que simula, em muitos aspectos a nossa sociedade, com suas imposições, rotinas, horários, oportunidades constantes de interação social (imitação, compartilhamento, reciprocidade, atenção social)." Todo esse cenário é crucial para inserir a criança que se enquadra no transtorno do espectro autista e necessário para o desenvolvimento de suas habilidades, juntamente do convívio com o meio social, com outras pessoas e outras crianças de sua mesma faixa etária.

Entende-se então a importância de inserir a criança no ambiente escolar, pois, poderá proporcionar a ela novas perspectivas, novos horizontes diferentes do que é oferecido é encontrado no ambiente familiar.

Nesse sentido, Clay e Luciana Brites (2009, p. 135) sintetizam que,

> [...] a escola está para a criança com autismo assim como a família está para a saúde mental de seus filhos. Ela proporciona um ambiente propício para

> servir de observação e meio de intervenção nas habilidades sociais de qualquer criança, mas, no autismo, faz uma diferença significativa no desenvolvimento e na melhora de comportamentos agressivos e estereotipados.

Sabe-se que as crianças com autismo apresentam algumas resistências quanto ao som, as luzes, alguns estímulos e, principalmente, a mudança e/ou quebra de rotina. Para que isso seja solucionado de modo que a criança consiga adentrar ao ambiente escolar com mais tranquilidade e segurança, é necessária uma parceria entre os pais dos alunos, professores e equipe pedagógica com vistas ao desenvolvimento de ações previamente planejadas que incorrem em menores impactos à criança e conforme Clay e Brites (2009),

> [...] por apresentarem interesses rígidos e preferências excessivas que praticamente nasceram com elas, um ambiente novo, com novas cores, formas, pessoas, barulhos, rotinas e espaços, pode ser extremamente agressivo às crianças com autismo. Os pais/cuidadores devem começar a levar o filho para a escola bem antes do início do ano letivo, diariamente, mostrando os muros, a entrada, as escadas, as paredes, entrando na futura sala de aula, para que aos poucos ele percebe tudo à sua volta com tranquilidade e se acomode ao novo" (BRITES; BRITES, 209, p. 136).

No entanto, existem algumas crianças que se negam a ficar na escola ou ficam desconfortáveis nesse novo ambiente. Nesses casos, é importante que os professores e profissionais do ensino

regular deem a devida atenção para a chegada dessa criança e, principalmente para o processo de inclusão desse modo,

> Para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (SILVA; BROTHERHOOD, 2009, p. 03).

Entende-se então, a necessidade e a urgência em incluir as crianças com autismo no ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Esse fato requer a compreensão do que seja a inclusão e, sobretudo, seu significado para a criança e para a sociedade como um todo. Com base nisso cabe ressaltar com Clay Brites e Luciana Brites (2019) que,

> [...] todas as pessoas devem ter acesso, de modo igualitário, a um determinado grupo, sistema, espaço ou processo de capacitação e de aprendizagem. Assim, não se deve, nesse processo, tolerar nenhum tipo de discriminação de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas, psicológicas, neurodesenvolvimentais e psiquiátricas (BRITES; BRITES, 2019, p. 136).

Posto isso, o professor precisa ter um olhar mais crítico e reflexivo e entender que toda criança tem capacidade de aprender, tendo ela um diagnóstico ou não. É necessário apenas, um olhar mais

acolhedor e com um foco principal, em seu aprendizado além de desenvolver, também a "tolerância e paciência ao lidar com o diferente, com a diferença e com os conflitos da desigualdade, tão implícitos nas relações humanas e nas demandas do ambiente escolar" (BRITES; BRITES, 2019, p. 138).

A inclusão deverá ocorrer em todas as camadas escolares, não é a criança que deverá se adaptar à escola, mas, sim, a escola à criança, a essa nova realidade. Clay e Luciana Brites (2019, p. 138) destacam que o processo de inclusão envolve alguns aspectos importantes tais como:

> **Institucional**: envolve os aspectos físicos da escola, a capacitação e atualização de gestores e professores, o uso de materiais, estruturas organizacionais e tecnologias assistivas, e entrevistas com os pais e cuidadores. **Socialização**: ações que favoreçam empatia e habilidades sociais, desenvolvimento de linguagem social/emocional/ duplo sentido, educação de autodefesa e prevenção do *bullying*. **Adaptação curricular**: suporte nos processos da veiculação dos conteúdos, aprendizagem dentro do nível de escolaridade, uso de modelos de educação estruturada e de avaliações adequadas para cada caso.

No entanto, segundo Camargo e Bosa (2009, p. 70):

> Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive

Para que isso aconteça é necessário termos um ambiente com condições apropriadas, que venham a contribuir com seu desenvolvimento pessoal, cognitivo e social, fazendo com que assim, o processo de ensino e aprendizagem da criança com autismo se desenvolva. Assim, possibilitando condições favoráveis e necessárias para todas as crianças independentemente da condição de deficiência consolida uma escola inclusiva que potencializa aprendizagens.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Pessoas com deficiência são pessoas que possuem alguma limitação de ordem biológica, em algum membro isolado ou até mesmo em seu sistema nervoso e intelectual. De acordo com o Estatuto da pessoa com deficiência, apresentado no livro dos autores Clay Brites e Luciana Brites, afirmam que:

> [...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRITES; BRITES, 2019, p. 167).

Sabe-se que a pessoa com deficiência, por mais que tenha um laudo de diagnóstico, apresentando as suas condições intelectuais de compreensão, o Estado deverá fornecer condições básicas e necessárias para o processo de ensino e aprendizagem, pois toda criança com deficiência têm o direito de frequentar e participar do ensino regular.

Nesse sentido, Clay Brites e Luciana Brites (2019), afirmam que:

> Em relação à educação, trata-se do direito a frequentar escolas regulares (particulares ou públicas) e ter professor de apoio em rede municipal e estadual, cujas escolas devem fornecer suporte e adaptações necessárias nos acessos, equipamentos e materiais didáticos (BRITES; BRITES, 2019, p. 168).

Faz-se necessário também que os profissionais da área da educação estejam sempre se aperfeiçoando e buscando novos métodos para trabalhar com essas crianças que possuem algum tipo de deficiência.

Abordar sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência é preciso debruçar-se sobre as pesquisas de Vygotsky. Sabe-se que "é inegável a contribuição de Vygotsky para a educação. Entretanto, o que muitos ignoram é que Vygotsky dedicou boa parte de sua vida à educação de crianças com necessidades educativas especiais e que uma razoável parte de sua obra é dedicada a elas" (COSTA, 2006, p. 01).

Para isso, Vygotsky (1989) apontava que:

> um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, minam suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e

> superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e à psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade (VYGOTSKY, 1989, p. 125).

Nesse sentido, evidencia-se a crença na capacidade de transformação do organismo humano e na "capacidade do indivíduo de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra" (COSTA, 2006, p. 02).

Outro ponto destacado, nas obras de Vygotsky é que o defeito, assim como ele relata, é o ponto propulsor para que o desenvolvimento psíquico, assim como da personalidade, seja compensador e superador. Para isso, Vygotsky também aponta "a lei geral da compensação", segundo ele, aplica-se da mesma forma ao desenvolvimento dito "normal" e ao "complicado" (COSTA, 2006, p. 02).

Nessa linha Stern (*apud* COSTA, 2006, p. 03) assinalou "tudo o que não me destrói, me faz mais forte, pois na compensação da debilidade surge a força, e das deficiências, as capacidades".

Na concepção vygotskyana sobre o desenvolvimento do indivíduo com necessidades educativas especiais, entende-se que a inteligência não é estática, ou seja, ela sempre evolui. E uma das bases constatadas por Vygotsky é que a inteligência dos indivíduos não é inata, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente (COSTA, 2006, p. 03).

Outro aspecto para a contribuição do trabalho escolar com pessoas com deficiência, segundo aponta Vigotski (1987, p. 28) é que "[...] a educação para estas crianças deveria se basear na

organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários".

A partir disso, compreende-se que a proposta de Vigotski (1987) é sobre a ação educacional, onde o professor realiza suas mediações para descobrir as "vias de acesso" à constituição de conhecimento e valores" (OLIVEIRA, 2005, p. 02).

Para isso, é necessário que o professor, bem como todo o corpo docente, esteja sempre apto a investigar e investir tempo de conhecimento sobre o acompanhamento de crianças especiais.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

O papel da família no desenvolvimento educacional da criança

Na seção a seguir apresenta-se o material selecionado para abordar a temática do papel da família no desenvolvimento educacional da criança com autismo, cuja importância é essencial para conhecer as situações problemas que são apresentadas ao longo de cada pesquisa, bem como o papel da família no desenvolvimento dessas crianças.

Na sequência apresentamos, nas discussões as contribuições de pesquisadores brasileiros, seguidas de análise qualitativa as quais organizamos aqui em tema enumerados de 1 a 5.

DISCUSSÃO 1 – O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A pesquisa intitulada "O papel da família no processo de inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista" (2015) de autoria de Andréia Cosme de Oliveira.

O objetivo deste estudo é compreender a importância da participação familiar no processo de inclusão escolar do aluno com TEA, visando favorecer o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

O resultado apresentado na pesquisa foi que a família possui contribuições essenciais para o aprendizado das crianças, principalmente quando a família se faz presente e participa de novo ativo das atividades escolares.

Ao final da pesquisa, a autora considerou a importância da participação da família na vida escolar das crianças com TEA. Principalmente na construção da identidade dessas crianças, assim como a autonomia e a cidadania do aluno que não foram conquistadas ao longo dessas participações conscientes.

Este estudo foi realizado em uma Escola Municipal do Rio Branco, no Acre, o qual atende 680 alunos que são distribuídos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os participantes desta pesquisa foram: uma professora regente, uma professora de AEE e uma mãe de aluno. Utilizou-se da entrevista semiestruturada para a coleta de dados que foram apresentados na pesquisa.

Ao longo desta investigação a autora buscou conceituar a inclusão realizando um paralelo entre a definição de integração. Em seguida, discorreu-se sobre os processos de inclusão no Brasil e destacou-se alguns dispositivos legais que regulamentam a inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Além disso, aborda-se o conceito de TEA e o seu diagnóstico, apontando causas e sintomas que são pertinentes ao espectro.

Por fim, relata-se as contribuições da família no desenvolvimento ensino/aprendizagem das crianças com TEA afirmando que Oliveira (2015) afirma que a família "é considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, incluindo

a proteção e o bem-estar da criança" e por este motivo a família é responsável por transmitir valores e crenças para essas crianças.

Oliveira explica que a escola e a família são instituições que contribuem para a construção do cidadão e que por isso "os dois principais ambientes de desenvolvimento humano, sendo responsável pela transmissão de construção do conhecimento culturalmente organizado".

Rodrigues; Fonseca; Silva (2018) que também foi apontado durante a construção deste trabalho, explana que a forma como a família lida com as crianças, ou seja, a partir do tratamento são ações que serão decisivas para a evolução e retomada de desenvolvimento.

As entrevistas realizadas seguiram um critério para abordagem de assuntos. Nisso, a autora se dividiu em alguns subtítulos, como: definição sobre o TEA e a participação da família.

Um aspecto importante destacado na pesquisa foi as perguntas destinada à inclusão da criança com autismo, onde é importante destacar que "a inclusão vai muito além disso, incluir não é apenas uma questão de convivência, de inserção. A inclusão consiste em todos terem a oportunidade de aprender, de se desenvolver como ser humano" (OLIVEIRA, 2015, p. 32).

Os autores Clay Brites e Luciana Brites (2009) também afirmam essa relação da inclusão, justificando que este ambiente é propício para gerar qualquer desenvolvimento nas crianças.

Após o diagnóstico da criança com autismo é possível compreender que existem inúmeros sentimentos no ambiente familiar, seja medo, angústia, desespero, felicidade. Por isso explica-se que a família deve estar junta desde o nascimento da criança e que esses laços devem ser mantidos e fortalecidos com o passar dos dias.

A pesquisa intitulada "Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docentes dialogam?" (2020) da

autora Karoline Mendonça Oliveira, teve como objetivo investigar as vivências de familiares e docentes a respeito do processo de inclusão de crianças autistas.

Os resultados indicaram que a interação da família e da escola é considerada como conflituosa, pois não há participação dos membros envolvidos. Ou seja, não se trabalha de modo colaborativo e existe uma barreira à inclusão das crianças autistas.

A partir das pesquisas apresentadas, a autora indicou algumas estratégias de mudanças a partir dos resultados obtidos pela investigação realizada. Uma dessas estratégias apresentadas foram as formações continuadas pelas professoras e a colaboração e interação entre as famílias e a escola das crianças autistas, para que assim possam construir juntas uma estratégia benéfica para a inclusão das crianças autistas, visando a garantia dos direitos educacionais dessas crianças.

Nesse sentido, Oliveira (2020) explícita que:

> A parceria escola e família é uma das estratégias que o grupo Pró-inclusão utiliza no contexto dos atendimentos às questões educacionais das crianças, no projeto de extensão e de pesquisa, tendo suas abordagens centralizadas na perspectiva da ação colaborativa. Esta experiência nos revelou um possível caminho, uma pista a seguir, no sentido da construção de possibilidades de inclusão escolar das crianças autistas (OLIVEIRA, 2015, p. 18).

Percebeu-se, a partir da leitura dessa dissertação, que a investigação cuja experiência resultou na análise de experiências e na seguinte problemática: a relação da inclusão entre a família e a escola.

Dialogando com a pesquisa realizada nas seções teóricas, entende-se que apesar de passar pelo diagnóstico onde comprova-se a existência do autismo, em um dos membros da família, a rotina, a realidade e as expectativas começam a ser diferentes das anteriores. Desse modo, é importante que a família participe da vida escolar das crianças com TEA.

DISCUSSÃO 2: RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA-CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A pesquisa intitulada "Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras" (2021), das autoras Cristiane Soares Cabral, Denise Falcke e Angela Helena Marin trata-se de um artigo que teve como objetivo investigar a relação entre a família e a escola no contexto da inclusão de crianças autistas.

Com base nas respostas realizadas pelas participantes da pesquisa, as autoras constataram que o revelou-se grande preocupação, dificuldades, conquistas e perspectiva futura no ambiente de inclusão dessas crianças.

A partir desta pesquisa e dos achados que foram discutidos ao longo do trabalho, as autoras esperam que essa investigação possa contribuir para uma reflexão acerca da importância das relações entre a família e escola no contexto do ensino-aprendizagem das crianças autistas.

A presente pesquisa aborda o Transtorno do Espectro Autista em uma perspectiva de desafios para o desenvolvimento da criança, assim como evidencia aspectos de desafios, a serem superados, pela família e pela escola, principalmente no contexto de inclusão dessas crianças.

É uma pesquisa qualitativa onde participaram mães, pais e professoras de quatro crianças com TEA, que foram submetidas a um questionário semiestruturado, onde revelou preocupações e dificuldades da inclusão.

A pesquisa, por sua vez, aponta que o TEA "caracteriza-se como um desafio para a família devido à necessidade de organização frente à intensa dedicação e cuidado à criança com transtorno" (CABRAL; FALCKE; MARIN, 2021, p. 494).

Com relação a isso, Prado (2004) também aponta o impacto causado diante da descoberta pós diagnóstico ou até mesmo a percepção da criança possuir características atípicas, como: atraso na fala, dificuldade de socialização, entre outros. Com isso, essa relação de aceitação depende da família, de cada história, de suas crenças e seus valores.

Um ponto importante, evidenciado na pesquisa é que:

> muitas vezes, o relacionamento entre famílias e a escola não passa de uma relação unilateral de informações e cobranças. A escola tende a culpabilizar os pais pelas dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem, mas geralmente o apoio familiar exigido é dificultado pela falta de orientação sobre a melhor forma de contribuir com a rotina escolar da criança (CABRAL; FALCKE; MARIN, 2021, p. 495).

Nisso, é possível identificar que as relações entre a família e a escola precisam ser repensadas e atentar-se para uma dinâmica diferente, onde "os pais precisam colaborar com o sistema escolar para a promoção de um ambiente rico em recursos e atividades para os processos de ensino e de aprendizagem" (CABRAL; FALCKE; MARIN, 2021, p. 495).

Por isso, assim como apontam os estudiosos evidenciados ao longo da construção dessa pesquisa, como Brites; Brites (2009); Silva e Brotherhood (2009) sendo necessário também haver uma formação especializada para o atendimento dessas crianças, assim como um contato mais estreito com a família, incluindo as no ensino-aprendizagem das crianças autistas.

DISCUSSÃO 3: RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA E INCLUSÃO ESCOLAR

Na pesquisa intitulada "Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista" (2014) te autoria de Cristiane Soares Cabral constata-se que o objetivo da autora consistiu em investigar a relação entre a família e a escola no processo de inclusão escolar de crianças com autismo.

O estudo revelou que a relação entre os pais, as professoras e a escola ocorrem somente a partir de alguma situação problema e que, dificilmente, ocorre a troca de informações e conhecimento entre esses pais e a escola.

A partir dessa investigação, a autora espera que este estudo possa contribuir para que a escola, assim como os pais e os professores venham trabalhar em conjunto e que as práticas e as reflexões possam ser fortalecidas a partir de uma relação mais próxima entre a família e a escola, com o objetivo de potencializar o desenvolvimento ensino-aprendizagem dessas crianças com TEA.

A presente dissertação apresentada investiga a relação entre a família e a escola, destacando pontos importantes no processo de inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Segundo Cabral (2014, p. 66) “no que diz respeito à relação entre a família da criança com TEA e a escola, as mães e os pais destacaram algumas dificuldades no ingresso na escola. Nesse sentido, o sentimento foi de preocupação, principalmente das mães, devido ao desconhecimento do processo de inclusão do filho".

Quando se trata da relação da família com o autismo, sabe-se que após obter um diagnóstico não é fácil o processo de aceitação dos pais. Segundo dados da pesquisa muitos pais passam por um momento de luto, já que idealizam uma criança e a realidade lhes mostra outro aspecto.

Constataram que a família necessita investir tempo, amor e dedicação para que as crianças com autismo possam se desenvolver melhor, e segundo Cabral (2014, p. 66) “os pais apresentam dificuldade de compreender e saber como agir frente ao comportamento do filho”.

Nesse processo de compreensão, a escola pode ser “um importante recurso para auxiliar no manejo de algumas rotinas com a criança” (CABRAL, 2014, p. 67).

Por isso, é importante que pais e professores discutam estratégias e possibilidades em conjunto para que o processo de inclusão escolar, bem como o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA possam ser o objetivo principal nessa relação.

DISCUSSÃO 4: EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS DA FAMÍLIA

No âmbito da pesquisa intitulada “Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias” (2014) de Mariana Valente Teixeira da

Silva verificou-se que o objetivo deste estudo foi estudar a escolarização dos sujeitos com TEA no município de Campinas.

A partir dos dados obtidos coletados por meio de entrevistas realizadas com as famílias das crianças com autismo, observou-se que houve um decréscimo de matrículas em relação aos alunos com TEA no município estudado e que, muitos desses alunos estavam matriculados no ensino regular na etapa do ensino fundamental, seja na escola estadual ou municipal.

Sugere-se que há uma grande evasão escolar dos alunos matriculados nos ensinos regulares e que, em relação a família, através dos depoimentos obtidos através de entrevistas, demonstrou que a contribuição entre a escola e a família é positiva, mas que indicam problemas em alguns aspectos, assim como a permissividade da escola com os alunos com TEA.

A pesquisa de Silva (2014) aborda a trajetória escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista e a expectativa das famílias frente à abordagem educacional. Buscou identificar alunos com TEA que estavam matriculados no município, objetivando o mapeamento das trajetórias de escolarização dos alunos com autismo. Para isso, foram entrevistados, na pesquisa analisada, 18 famílias de pessoas que possuíam membros que frequentavam uma instituição do município e que possuíam quadro de autismo.

Sabe-se que "a família é o primeiro universo das relações sociais, exercendo influência estruturante no desenvolvimento da criança, por meio da comunicação verbal e não verbal, e assumindo como função oferecer estabilidade social, aceitação, senso de identidade, solidariedade e apoio emocional" (SILVA, 2014, p. 25).

Durante esta pesquisa, Silva (2014) foi possível identificar que a escola auxiliou no processo de diagnóstico das crianças, que frequentavam o ensino regular e que, a partir da percepção das professoras foi possível constatar alguns comportamentos atípicos,

como: socialização comprometida, irritabilidade e agressividade e a falta de compreensão na fala.

Além disso, um dos aspectos apontados na pesquisa foi em relação à inclusão de crianças com TEA na escola normal. Houve muitos relatos onde os pais evidenciaram seus medos e decidiram não matricular as crianças nessas instituições, pois na concepção deles não compreendiam nada e não falavam. Assim como é evidenciado no trecho "as dificuldades desses alunos relacionavam-se à socialização e ao acompanhamento do conteúdo" (SILVA, 2014, p. 68).

Ao analisar esta dissertação, observou-se a expectativa baixa em relação à educação das crianças com autismo na percepção das famílias e a falta de interação da escola e da família depois do processo de diagnóstico concretizado, o que evidencia o autismo nesses sujeitos.

DISCUSSÃO 5: O QUE ACONTECE QUANDO A FAMÍLIA E DOCENTES DIALOGAM?

A pesquisa intitulada "Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docentes dialogam?" (2020) de Karoline Mendonça Oliveira teve como objetivo desta investigar as vivências de familiares e docentes a respeito do processo de inclusão de crianças autistas. A pesquisa identificou que a interação da família e da escola é considerada como conflituosa, pois não há participação dos membros envolvidos. Ou seja, não se trabalha de modo colaborativo e existe uma barreira à inclusão das crianças autistas.

A partir das pesquisas apresentadas, a autora indicou algumas estratégias de mudanças a partir dos resultados obtidos pela

investigação realizada. Uma dessas estratégias apresentadas foram as formações continuadas pelas professoras e a colaboração e interação entre as famílias e a escola das crianças autistas, para que assim possam construir juntas uma estratégia benéfica para a inclusão das crianças autistas, visando a garantia dos direitos educacionais dessas crianças.

A presente pesquisa parte da pesquisa tipo ação em que realizou investigações acerca do processo de relação com a família e os docentes. Essa investigação trouxe contribuições essenciais cuja abordagem está relacionada com a participação efetiva desses pais e/ou responsáveis.

Nesse sentido, Oliveira (2020) (Discussão 5) explica que:

> A parceria escola e família é uma das estratégias que o grupo Pró-inclusão utiliza no contexto dos atendimentos às questões educacionais das crianças, no projeto de extensão e de pesquisa, tendo suas abordagens centralizadas na perspectiva da ação colaborativa. Esta experiência nos revelou um possível caminho, uma pista a seguir, no sentido da construção de possibilidades de inclusão escolar das crianças autistas (OLIVEIRA, 2015, p. 18).

Um dos aspectos trazidos pela autora é que: "qualquer mudança é sentida tanto de modo individual, como em todo o sistema familiar". Nisso, quando a família descobre que o seu filho está dentro do espectro do autista, há uma sensação de impotência e esperança. Por meio disso a família mobiliza-se para ofertar a esta criança suportes necessários para que suas dificuldades sejam sanadas. Percebeu-se, a partir da leitura dessa dissertação que a investigação cuja experiência resultou na análise de experiências e na seguinte problemática: a relação da inclusão a família e a escola.

Por isso, surge a necessidade da interação entre esses dois pontos para que a criança seja a maior beneficiária de todo o processo de ensino aprendizagem.

Dialogando com as pesquisas realizadas e apresentadas na seção teórica entende-se que apesar de passar pelo diagnóstico onde comprova-se a existência do autismo, em um dos membros da família, a rotina, a realidade e as expectativas começam a ser diferentes. Passa-se a estimular esse indivíduo e colaborar de maneira efetiva em sua vida, desse modo constatou o quão é importante o papel de família na vida da criança com autismo em todos os aspectos e dimensões bem como no aspecto educacional aonde a participação da família é imprescindível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foi possível identificar, ao longo das leituras realizadas, que ainda há inúmeras dificuldades a serem vencidas, no relacionamento da escola e da família, principalmente, que precisam estar alinhados a fim de que se haja apoio e incentivos necessários para dar suporte a essas crianças com TEA, principalmente em relação ao desenvolvimento ensino-aprendizagem delas.

Nesse sentido, entende-se que existem limites a serem superados, a respeito da participação da família na escola, juntamente com as equipes multidisciplinares e em apoio com os professores para que este indivíduo consiga avançar e aprender diariamente.

Ratificamos a importância das trocas e vivências de interação familiar com a escola, para que haja uma alteração e adaptação das metodologias adotadas pelos professores no sentido de buscar e compreender as habilidades que o aluno com TEA já possui.

Por fim, o papel das duas partes, principalmente da família, pois é a estrutura em que a criança já está mais envolvida, tornando-se apoiadores e incentivadores dessas crianças, passando até mesmo pelos sentimentos de frustrações, de medos e tristeza quando descobrem o diagnóstico desses indivíduos.

Ficou evidente a necessidade de se pensar no desenvolvimento educacional da criança com TEA e ressaltar a importância de inserir essa criança no meio social escolar, onde a participação efetiva da família torna-se imprescindível.

REFERÊNCIAS

APA - American Psychiatry Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-V**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2014.

BATISTA, P. S. S. **O luto do filho idealizado frente ao transtorno do espectro autista** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia). Juazeiro do Norte: UNILEÃO, 2018.

BRITES, L.; BRITES, C. **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

CABRAL, C. S. **Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista** (Dissertação de Mestrado em Psicologia). São Leopoldo, 2014.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. "Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 27, 2021.

CAMARGO, P. H.; BOSA, C. A. "Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura". **Psicologia e Sociedade**, vol. 21, n. 1, 2009.

COSTA, D. A. F. "Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial". **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, vol. 23, 2006.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2017.

FRANCO, V. "Paixão-dor-paixão: pathos, luto e melancolia no nascimento da criança com deficiência". **Anais VI Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

KERCHES, D. "Nova versão do documento, referência em diagnóstico, entrou em vigor no início de janeiro". **Autismo e Realidade** [2022]. Disponível em portal eletrônico: <www.autismoerealidade.org.br>. Acesso em: 14/12/2022.

MAIA, F. A. *et al*. "Importância do acolhimento de pais que tiveram diagnóstico do transtorno do espectro do autismo de um filho". **Caderno de Saúde Coletiva**, vol. 24, n. 2, 2016.

MARTINS, R. M. L.; BONITO, I. "Implicações do autismo na dinâmica familiar: estudo de qualidade de vida dos irmãos". **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, vol. 6, n. 2, 2015.

OLIVEIRA, M. L. "Vygotsky e a defesa das compensações das deficiências". **Portal Dia a Dia Educação** [2005]. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 13/12/2022.

OLIVEIRA, K. M. **Inclusão escolar de crianças autistas**: o que acontece quando família e docentes dialogam? (Dissertação de Mestrado em Educação). Fortaleza: UFC, 2020.

OLIVEIRA, A. C. **O papel da família no processo de inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista** (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Brasília: UnB, 2015.

PEREIRA, C. C. V. "Autismo e Família: Participação dos pais no tratamento e desenvolvimento dos filhos autistas". **Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança**, vol. 9, n. 2, 2011.

PINTO, R. N. M. *et al*. "Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares". **Revista Gaúcha de Enfermagem**, vol. 37, n. 3, 2016.

RODRIGUES, L. R.; FONSECA, M. O.; SILVA, F. F. "Convivendo com a criança autista: sentimento da família". **Revista Mineira de Enfermagem**, vol. 12, n. 3, 2008.

SALAZAR, R.M. "O laudo psicológico e a classe especial". **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 16, n. 3, 1994.

SILLOS, I. R. *et al*. "A importância de um diagnóstico precoce do autismo para um tratamento mais eficaz: uma revisão da literatura". **Revista Atenas Higeia**, vol. 20, n. 1, 2020.

SILVA, M. C. B. L.; BROTHERHOOD, R. M. "Autismo e inclusão: da teoria à prática". **Anais do Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar**. Maringá: Cesumar, 2009.

SILVA, M. V. T. **Trajetória escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista e expectativas educacionais das famílias** (Dissertação de Mestrado em Saúde). Campinas: UNICAMP, 2014.

SILVA, S. B. **O autismo e as transformações na família** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia). Itajaí: Univali, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY L. S. **Obras completas - Tomo cinco**: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

ZANOLLA, T. A. *et al*. "Causas genéticas, epigenéticas e ambientais do transtorno do espectro autista". **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, vol. 15, n. 2, 2015.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Ana Célia de Oliveira Paz é pedagoga e consultora em assuntos educacionais. Professora universitária. Mestre e doutora em Ciências da Educação. Membro da Academia Roraimense de Letras. E-mail para contato: anaceliapaz2011@hotmail.com

Ana Claudia Souza de Oliveira é professora de Educação Infantil em Curitiba (PR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar). E-mail para contato: anadesouza.oliveira1508@gmail.com

Ana Paula Araújo Mota é docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Capinas (PUC-Campinas). E-mail para contato: paula.mota@uece.br

Ana Paula Chaves Messias é professora na Educação Básica. Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva pela Fundação Presidente Antônio Carlos (FUPAC). E-mail para contato: anapaulachm@yahoo.com.br

Andréa Souza Teixeira Gonçalves é professora na Educação Básica: Educação Infantil. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). E-mail para contato: andrea-goncalves@uergs.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Betti Reyes Masa é professora e pesquisadora da Universidade Nacional de Loja (UNL). Doutora em Trabalho Social pela Universidade Nacional de Loja (UNL). E-mail para contato: betti.reyes@unl.edu.ec

Constância Chipimo Lino é professora na Academia de Pescas e Ciência do Mar do Namibe, Angola. Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. E-mail para contato: constanciachipimolino@gmail.com

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Emerico Arnaldo de Quadros é professor da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail para contato: emerico.quadros@unespar.edu.br

Fabrício Siquira dos Reis é graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Área de interesse de pesquisa: Educação Especial e Inclusiva. E-mail para contato: fabricio.siqueira@aluno.uece.br

SOBRE OS AUTORES

Gemma Galganni Pacheco da Silva é professora da Rede Municipal de Ensino em Codó (MA). Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail para contato: galgannigemma7@gmail.com

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos é professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Mestre, doutor e pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail para contato: guilherme.mendes@unir.br

Helena Venites Sardagna é professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail para contato: helena-sardagna@uergs.edu.br

Lauro Araújo Mota é docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: lauro.mota@ufpi.edu.br

Marcia Raika e Silva Lima é professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail para contato: marciaraika@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Maria Louize de Almeida Lobato é licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Área de interesse de pesquisa: Educação Especial e Inclusiva. E-mail para contato: lo.25.03@hotmail.com

Mónica Ramírez-Pavelic é professora e pesquisadora da Universidade de Santiago do Chile (USACH). Doutora em Psicologia e Educação pela Universidade Autônoma de Madrid (UAM). E-mail para contato: trapecio@gmail.com

Ronilson Ferreira Freitas é professor da Universidade Federal de Amazonas (UFAM). Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). E-mail para contato: ronnypharmacia@gmail.com

Roseneide Maria Batista Cirino é professora da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Doutora em Educação pela Universidae Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail para contato: roseneide.cirino@unespar.edu.br

Susana Rodríguez Díaz é professora do Centro Universitário de Tecnologia e Arte Digital (U-TAD). Doutora em Sociologia pela Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED). E-mail para contato: susana.rodriguez@u-tad.com

SOBRE OS AUTORES

Sylvia Contreras-Salinas é professora e pesquisadora da Universidade de Santiago do Chile (USACH). Mestre em Educação. Doutora en Pedagogia pela Universidade Complutense de Madrid (UCM). E-mail para contato: sylvia.contreras@usach.ch

Víctor Santiuste Bermejo é professor catedrático da Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) Doutor em Psicología da Educação pela Universidade Complutense de Madrid (UCM). E-mail para contato: victorsantiuste@med.ucm.es

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com



Copyright © Editora IOLE
2023