ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Experiências do Ensino Fundamental ao Superior

EDITORA

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Experiências do Ensino Fundamental ao Superior

EDUCAÇÃO ESPECIAL & INCLUSIVA

Experiências do Ensino Fundamental ao Superior

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: Experiências do Ensino Fundamental ao Superior. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 313 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-65-6
https://doi.org/10.5281/zenodo.10125447

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 Inclusiva no Contexto Educacional Brasileiro 13

CAPÍTULO 2 |
Os Impactos da Pandemia da Covid-19 na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da Aprendizagem do Aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) 41

CAPÍTULO 3 |
Educação Inclusiva. Os Desafios no Processo da Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Regular da Escola Municipal Acre do 1 º ao 5º Ano 59

CAPÍTULO 4 |
O Campo de Interação entre a Educação Inclusiva e a Educação Profissional e Tecnológica: Análise da Produção Acadêmica no Período entre 2017-2021 89

CAPÍTULO 5 |
A Educação Especial Como Inclusão Escolar: Estudo de Caso Sobre a Deficiência Intelectual na EJA 119

CAPÍTULO 6 |
Direitos Humanos, Educação Inclusiva e EJA: Quando uma Proposta Curricular se Torna Instrumento de Luta e Resistência 145

SUMÁRIO

CAPÍTULO 7 |
Una Apuesta de Educación Inclusiva en la
Escuela de Inteligencia del Ejército De Colombia 165

CAPÍTULO 8 |
Inclusión de los Estudiantes de
Educación Especial (Paee) a la Enseñanza Superior 205

CAPÍTULO 9 |
A Inclusão de um Estudante Autista em uma Universidade Pública Federal 221

CAPÍTULO 10 |
Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad:
Desde la Perspectiva de los Estudiantes 259

CAPÍTULO 11 |
Orientação Escolar e Profissional na Política Nacional de
Educação Especial Para Inclusão Educativa em Angola 275

SOBRE OS AUTORES | 301

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: Experiências do Ensino Fundamental ao Superior" é corroborar com a expansão da fronteira do conhecimento educacional contemporâneo por meio da reunião de um conjunto de discussões e análises estruturadas de modo plural derivado de um trabalho colaborativo desenvolvido em rede por pesquisadores latinos e africanos.

O trabalho coletivo desenvolvido em rede por um conjunto de vinte e cinco pesquisadores de instituições públicas e privadas de Angola, Brasil, Chile, Colômbia, Equador e Peru traz uma privilegiada imersão comparativa sobre o binômio temático da Educação Especial e Inclusiva a partir de diferentes recortes teóricos e da análise empírica fundamentada por distintas realidades socioespaciais.

Com base neste seleto grupo de pesquisadores, o objetivo da presente obra foi reunir pesquisas escritas nas línguas espanhola e portuguesa para discutirem contemporâneas agendas temáticas no campo epistêmico da Educação, justamente a fim de analisar as oportunidades e desafios à luz de uma triangulação teórico-metodológica que coaduna a abstração do pensamento e a empiria da realidade em Educação Especial e Inclusiva.

A estruturação deste livro em onze capítulos apresenta uma instigante discussão sobre o pensamento educacional com base em um colaborativo trabalho de pesquisas que foi engendrado por pesquisadores que a despeito das distintas formações acadêmicas e expertises profissionais buscam avançar na construção de um emergente e cada vez mais relevante campo epistêmico nas áreas de Educação Especial e Inclusiva.

Caracterizado por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins, este livro teve o método dedutivo como pilastra mestre para fundamentar a análise sobre questões fáticas e teóricas com base nos procedimentos qualitativos, tanto, de revisão bibliográfica e documental no levantamento de dados, quanto de hermenêutica educacional na interpretação dos dados primários e secundários apresentados ao longo das discussões.

Conclui-se que em função da combinação da abordagem didática com um rigor cientifico teórico-metodológico, a presente obra é indicada para um amplo público, tanto de leitores interessados em novas informações e conhecimento sobre Educação Especial e Inclusiva, quanto de acadêmicos, especialistas e profissionais que buscam se atualizar com discussões sobre o estado da arte na temática.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

Profa. Dra. Ana Célia de Oliveira Paz

(organizadores)

CAPÍTULO 1

A Educação Inclusiva no Contexto Educacional Brasileiro

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Mayderson da Costa Araújo

Marinalva Vaz da Costa

Este estudo teve como objetivo realizar uma revisão de literatura sobre a educação inclusiva no sistema de ensino brasileiro. Verificou-se no trabalho que o governo federal vem ampliando os esforços para garantir a educação inclusiva no ensino regular nas escolas públicas e privadas do país. No entanto, esse processo ainda está longe de ser concluído, tendo em vista a necessidade de mudanças estruturais e ideológicas que proporcione uma real inclusão de pessoas com deficiência, mesmo que o país tenha alcançado vitórias importantes na luta pela igualdade de direitos e qualidade de vida expressamente assinalados na Constituição Federal de 1988. Contudo, a educação brasileira vem sendo tema de intensos debates, discussões e edição de leis que buscam promover a equanimidade de direitos a todos os alunos. Assim, o estudo se caracteriza como qualitativo e descritivo. Quanto aos procedimentos técnicos foi realizado um levantamento bibliográfico e documental em estudos anteriormente publicados em: livros, teses, dissertações, artigos, e demais publicações que versam sobre o tema. Este trabalho é relevante por expor a necessidade de formação de conhecimento sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular e para trazer o tema ao campo do debate e das discussões para que seja possível encontrar soluções aos problemas de inclusão que ainda afligem a sociedade.

De acordo com Durkheim (1978, p. 32), entende-se como educação, a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações

em formação no sentido de suscitar nestas os estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade. Com isso a Filosofia desenvolve um papel fundamental no sentido ético para a formação dos cidadãos.

Nesse contexto, observa-se que a família e as instituições de ensino devem unir-se para que seja possível o desenvolvimento de uma educação que influencie de modo adequado na formação do sujeito, sendo estas, essenciais para a transmissão de valores e conhecimentos. Da mesma forma, Paulo Freire (1996) afirma que a educação é uma ferramenta essencial para a ampliação da capacidade de percepção do homem em relação ao ambiente social que está inserido. Assim, através da educação "nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela" (FREIRE, 1996, p. 86).

Por meio de observações, a pesquisa levantou o seguinte questionamento: Qual a contribuição da educação inclusiva para a formação dos estudantes com deficiência? Para tanto, a pesquisa faz uma revisão da literatura sobre as transformações na educação brasileira sobre a inserção da educação inclusiva com meio de diminuir a desigualdade social nas escolas.

Portanto, este trabalho é relevante pela necessidade de compreensão da realidade da educação inclusiva brasileira e da sua inclusão nas escolas. O atendimento educacional especializado é de responsabilidade do estado e deve facilitar a inclusão dos alunos no contexto escolar. Além disso, o estudo contribui para a formação de conhecimento intelectual essencial que contribui para a pesquisa acadêmica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação

A educação é a ação por meio da qual as crianças são preparadas para a vida social, uma ação demandada, segundo o autor, pela sociedade política (DURKHEIM, 1978).

Paulo Freire (1996) afirma que a educação é uma ferramenta essencial para a ampliação da capacidade de percepção do homem em relação ao ambiente social que está inserido. Paulo Freire ressalta que, pela educação "nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela" (FREIRE, 1996, p. 86).

Fazendo uma analogia ao exposto por Paulo Freire, pode-se afirmar que a educação tem caráter transformador na sociedade em termos globais, à medida que, prepara o homem para as transformações sociais. Como explica Freire (1996, p. 86) "Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade".

Assim como os autores citados, Brandão (1981) expõe que:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1981, p. 03).

Observa-se, assim, que Durkheim (1978), Paro (2001) e Freire (1996) assim como Brandão (1981) se reportam a educação como processo amplo, que está presente na vida de toda sociedade, sendo, ela mesma, uma relação social, ou seja, um elemento de sociabilidade, presente no contexto social geral. Na sociedade moderna, as instituições escolares assumiram a primazia no desenvolvimento da atividade educativa, tornando-se assim, o espaço privilegiado de formação e socialização humana, de transmissão e de produção de novos saberes.

No entanto, Paulo Freire (2011, p. 31) deixa claro que a escola como instituição de ensino, "deve respeitar os saberes com que os alunos chegam a ela, esses saberes são constituídos na sua prática comunitária, e coloca a necessidade de se aproveitar essa experiência no processo educativo". Podemos observar que Freire deixa claro que a escola deve ajustar seu modelo educacional, uma vez que é responsável por formar conhecimento necessário à vida do aluno, pois assim torna mais fácil o aprendizado.

Essa visão fica clara no exposto por Freire (2004, p. 58), quando menciona que:

> Não há outro ponto de partida, em nenhum processo educativo correto, que não seja o ponto em que estão os estudantes. Portanto, cabe à comunidade científica, que pensa a educação a partir dessa compreensão epistemológica, refletir sobre o ponto de vista destes atores sociais, como pensam a sua realidade em suas diversas dimensões: cultural, política, econômica, social, etc., valorizando saberes (FREIRE, 2004, p. 58).

O autor trabalha a conscientização como tema chave para o seu estudo sobre a educação. Para ele o homem é o ser dotado de

competência que o permite agir de maneira consciente em relação à realidade objetiva. Dessa forma, Paulo Freire utiliza o conceito de conscientização de maneira assídua no processo de aprendizagem. Nessa linha, reafirma que o homem, por meio da conscientização, passa a observar de forma crítica a sua própria consciência. Esse processo de consciência torna-se essencial para promover uma compreensão melhor da realidade vivida, e assim possibilitar uma transformação do indivíduo e da sociedade.

Em relação à reflexão sobre a realidade, Freire (1996) *apud* Antunes (2002) elucida que a leitura desta passa pela análise da prática social e sendo assim esta é:

> O aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender, em termos críticos, a prática social. O aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da 'leitura' da realidade através da análise correta da prática social (FREIRE, 1996 *apud* ANTUNES, 2002, p. 65).

Sendo assim, podemos perceber que as reflexões construídas sobre educação se refletem no ser humano. Assim, conforme Freire (1999) "educar é promover a capacidade de interpretar o mundo e agir para transformá-lo". Observa-se em Freire que a educação é fundamental para a compreensão da realidade em que estamos inseridos.

Complementando, Antunes (2002) nos mostra que é importante enfatizar que os seres humanos são inconclusos e incompletos, porém são dotados de consciência, e devido à dinamização da realidade social, a educação torna-se um processo

permanente, partindo do ser humano que busca transformar, e a da realidade em que está inserido continuamente.

Nessa linha, Freire chega à conclusão que "ninguém educa ninguém". No entanto, "Os homens se educam em comunhão" (FREIRE, 1981, p. 79). Verifica-se em Antunes e Freire que o homem como ser social está em constante aprendizado com o meio em que ele está inserido.

Em relação à afirmação acima feita por Freire, Antunes (2002) declara que:

> Ao se deparar com um problema, o ser humano se questiona, questiona outros seres humanos, pesquisa, busca respostas possíveis para solucionar o desafio que está à sua frente, testa suas hipóteses, confirma-as, reformula-as, nega-as, abandona-as, retoma-as etc (ANTUNES, 2002, p. 67).

Para Fernandes, "Não há dúvida que a educação modela o homem. Mas é este que determina socialmente, a extensão das funções construtivas da educação em sua vida" (FERNANDES, 1966, p. 420). Sendo assim pode-se afirmar que a educação parte do homem, que através de sua história formula bases para a compreensão das transformações sociais, ao qual está inserido.

EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação escolar no Brasil ocorre com a chegada dos jesuítas em 1549, que passaram a ensinar aos nativos os elementos do cristianismo e da língua portuguesa, como forma de integrá-los aos interesses da Coroa Portuguesa. No entanto, Ferreira Junior e

Bittar (1999) explicam que o interesse primário da coroa era a extração de riquezas.

Rauber (2008, p. 52-53) elucida que os portugueses tiveram grande influência na educação nacional, sobretudo, no padrão de educação Europeia. Segundo Rauber "[...]. Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia; trouxeram também o método pedagógico" (RAUBER, 2008, p. 52-53).

No entanto, Barbosa (2001) afirma que até o início do século XX a educação básica no Brasil era acessível somente à elite latifundiária.

Em relação à afirmação de Barbosa, Goldemberg (1993) explica que o atraso na educação nacional é fruto da resistência da sociedade tradicional em permitir o acesso à cidadania às classes mais baixas da sociedade e a não elaboração de políticas públicas de inclusão e escolarização universal.

Em meados do século XX diversos debates aconteceram sobre a educação, incluindo agentes do Governo Federal e setores da sociedade interessados no tema. Entretanto, os processos educacionais em curso, cada vez mais pautados nos ideais de democracia e liberdade, assim como o crescimento dos movimentos sociais, em particular os movimentos de educação de base, movimentos de educação popular que se fortaleciam no início da década de 1960, foram barrados e duramente reprimidos pelo golpe militar em 1964, que estabeleceu uma ditadura civil-militar no Brasil que durou até 1984.

Nesse período de supressão das liberdades, alunos, professores e funcionários eram proibidos de manifestar-se politicamente, sendo perseguidos ao fazê-lo. Pode-se dizer que, ao longo do século XX, entre avanços e retrocessos, foram muitos os debates em torno da educação e do acesso à escola por parte das

camadas populares da sociedade brasileira. Mas somente com o fim do Regime Militar e a elaboração de uma nova constituição no país, a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser tratada sob a ótica política e de interesse público, e sendo assim, a educação tornou-se um direito social previsto no artigo 6º da CF 1988.

Tal artigo afirma que:

> São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2015).

Fica claro na CF 1988 a preocupação com a educação no país no artigo 205 que determina:

> 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).

De acordo com esse artigo 205, a educação deve buscar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, consolidando-se a ideia de que ela é um direito de todos. Nestes termos e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), procurou redefinir a direção da educação brasileira, tentando garantir os princípios pedagógicos, no sentido de adequação a um

"mundo de grandes e constantes transformações, caracterizado pelo aumento das tecnologias de informação e comunicação, pela afirmação dos direitos das minorias e pela busca de igualdade" (BRASIL, 2000).

Em que pesem as muitas críticas à qualidade de educação no país, e efetivamente todos os processos avaliativos, incluindo os oficiais, apontam a fragilidade da educação no país - pode-se dizer que a partir da CF de 1988 houve forte crescimento no acesso à educação escolar no Brasil, e nas décadas de 1990 e início do século XXI, houve uma ampliação significativa de acesso das camadas populares da população à escola, em todos os níveis.

De acordo com Paraná:

> A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país. Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político. Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos (PARANÁ, 2008, p. 14).

Pode-se observar, na citação acima, que os investimentos na educação garantidos na Constituição de 1988, foram essenciais para o acesso à educação das classes populares. Conforme observado em Paraná (2008), passa a ser necessária uma reorganização da educação, sobretudo, na política curricular para que possamos construir uma sociedade mais justa.

Tozoni-Reis (2010, p. 14-15) em seu artigo sobre a contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da Educação Escolar exprime o papel da escola pública, e a necessidade de evolução desta, para uma instituição social livre de determinismos ideológicos que a instrumentaliza em seus favores.

A autora acima reforça que é papel da escola a contribuição para a formação plena dos sujeitos sociais. Segundo a autora:

> Aqui também cabe o raciocínio de que a escola pública precisa evoluir enquanto ins¬tituição social. Para isso, não significa uma formação instrumental, "interessada" na manu¬tenção de um modo de produção capitalista moderno que, por definição material e histórica, é injusto e desigual. Faz-se necessário que a escola pública contribua na formação plena – crítica – dos sujeitos sociais. Para tanto, sua "tarefa" filosófico-política é a de assegurar a cultura clássica, em cujo bojo se encontra o que há de mais universal e permanente das produções humanas e que, considerada as condições de desigualdade de nossas sociedades modernas, somente essa escola é capaz de garantir para o conjunto da população. Em síntese, a escola, articulando o novo com a tradição, será efetivamente pública se for capaz de trazer para seu interior a responsabilidade de formação plena dos sujeitos, o que significa garantir a apropriação crítica do conjunto da produção humana (TOZONI-REIS, 2010, p. 14-15).

Saviani (2005) reforça que é papel da escola apresentar-se como: "[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado". Nesse contexto de formalização da educação, mostra-se essencial o estudo da filosofia que contribui de modo específico e peculiar junto às demais disciplinas para a construção de uma sociedade reflexiva, investigadora e capaz de problematizar sua realidade.

Observa-se que a filosofia busca reflexão sobre temas como: política, ideologia, ética, liberdade, responsabilidade, entre outros e contribui para a formação de reflexão sobre a vida, o papel do homem na sociedade e suas relações enquanto indivíduos. Essas abordagens favorecem a conscientização de que os interesses particulares devem ceder espaço para os interesses sociais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, a educação inclusiva passou a ser realidade somente em 1930 quando algumas escolas passaram a educar alunos com necessidades especiais. No ano de 1942, o país já contemplava 40 escolas públicas regulares que atendiam alunos com deficiência mental e 14 escolas para o atendimento de alunos com outros tipos de deficiências, como o Instituto Benjamin Constant que criou no país a Revista Brasileira para Cegos (FERREIRA, 2005).

Outro avanço verificado na educação nacional foi a promulgação da Lei nº 5.692/71, que em seu artigo 9º, expõe que os alunos com deficiência física ou mental deveriam receber tratamento especial. Além disso, em 1970, o governo criou o Departamento de Educação Especial (DEE) que abrangia a educação inclusiva voltada para pessoas com de deficiência auditiva, física, mental, visual entre outras. O DEE promoveu o ensino especializado, assim, como

atividades de prevenção, identificação, avaliação e atendimento educacional aos alunos com deficiência em Instituições Privadas e na rede pública de ensino (MENDES, 2006).

Os maiores avanços na educação inclusiva no Brasil foram verificados através da promulgação da Constituição Federal de 1988, sobretudo, no Capítulo II – Dos Direitos Sociais, que expõe no art. 6º:

> São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição (BRASIL, 1988, p. 18).

Não obstante, a CF/88 traz o Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, a Seção I que é voltado estritamente a educação, como pode ser observado no art. 205, onde a CF deixa claro que a educação passa a ser direito de todos e dever do Estado e da família e no art. 208 que exprime que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

> I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
>
> II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
>
> III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

> IV – Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
>
> V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
>
> VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
>
> VII – Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
>
> § 1o O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
>
> § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
>
> § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988, p. 123-124).

Observa-se no texto constitucional o "Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" que deixa claro a preocupação do estado com a inclusão social no ambiente escolar.

Da mesma forma, Lopes e Rech (2013) explicam que no período de 1995 e 2010, o governo federal reforçou a educação inclusiva como uma obrigação do estado brasileiro. Segundo os autores em 1995 o então presidente Fernando Henrique Cardos expôs que:

> Com a necessidade de educar a todos, priorizou três ações principais. Sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), propondo que a educação fosse oferecida preferencialmente na rede regular de ensino; elaborou o Plano Nacional de Educação em 2001, deixando transparecer o apelo pela construção de uma escola inclusiva; por fim, criou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, confirmando que o princípio de incluir a todos já estava claramente fundamentado por uma política de Estado (LOPES; RECH, 2013, p. 213).

Outro marco relevante na educação inclusiva foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que também denota a preocupação em "incluir" as crianças e os adolescentes na sociedade. A despeito deste, o ECA traz o Capítulo IV destinado à educação e dispõe sobre o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola, sobretudo, o art. 53, inciso V, que estabelece o acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Sobre a educação inclusiva no Brasil, Mantoan e Santos (2011) relatam que:

> Na legislação brasileira, a educação "fundamenta-se em princípios constitucionais de vanguarda, alinhados aos mais avançados temas da atualidade, tais como o reconhecimento e a valorização das diferenças, a inserção incondicional de todos à educação de nível básico e superior, entre outros (MANTOAN; SANTOS, 2011, p. 21).

Em relação a inclusão, a legislação brasileira vem ao longo de sua evolução criando normas que priorizam a inserção de alunos com deficiência no convívio escolar, como pode ser observado no capítulo V – Da Educação Especial, art. 58, 59 e 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao qual especifica que:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
>
> § 1º Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
>
> § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
>
> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
>
> I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
>
> II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

> III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
>
> IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
>
> V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.
>
> Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.
>
> Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Observa-se que a educação inclusiva no Brasil é uma realidade que vem sendo implantada em todas as instituições públicas e privadas, no entanto, pelo prisma do acesso e da acessibilidade as instituições de ensino ainda não dispõem das adaptações necessárias ao atendimento dos alunos com necessidades especiais mostrando que mesmo com as políticas públicas para a

inclusão o ambiente escolar ainda exclui os alunos do convívio com os demais.

Porém, mesmo com os problemas apontados, o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 1998 e 2012, o Ministério da Educação mostra que a educação inclusiva vem apresentando uma evolução satisfatória em relação ao ingresso de estudantes com deficiência na rede pública de ensino. Os dados mostram que em 1998 foram registradas 337,3 mil matrículas de estudantes com deficiência, porém, somente 13% dos alunos frequentavam o ensino regular. No entanto, em 2012, foram registradas 820,4 mil matrículas com cerca de 76% dos alunos frequentando o ensino regular, demonstrando um crescimento expressivo de 143% (MEC, 2012).

Segundo a diretora de políticas de educação especial o Ministério da Educação "Martinha Dutra":

> A Educação especial não é mais sinônimo de escola especial; ela passou a ser uma modalidade complementar ou suplementar". Isso significa que ensinar a ler, a escrever, a fazer operações matemáticas, por exemplo, não compete a essa modalidade. Isso se aprende numa turma comum, de pessoas com e sem deficiência aprendendo juntas com a promoção de condições de acessibilidade (MEC, 2012, p. 01).

Verifica-se nas palavras da diretora do MEC, que o governo busca a implantação de medidas que forneça a base necessária para o aprendizado dos alunos em um ambiente seguro e com iguais condições tanto para os alunos que possuam deficiências como para os alunos do ensino regular.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este estudo é uma revisão bibliográfica do tema estudado. Desse modo, o estudo foi exclusivamente de caráter bibliográfico ou teórico, tendo em vista que qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica, por permitir ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002). Assim, o objetivo foi organizar sistematicamente os dados de forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao tema investigado (GIL, 1999).

Ressalta-se que o levantamento bibliográfico deste estudo se baseou em trabalhos anteriormente publicados em livros, revistas, artigos científicos e monografias, acessados em bases digitais, como: SciELO, Google Acadêmico, CAPES, BDTD.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo, em seu artigo 59, estabelece que as unidades de ensino devem garantir aos alunos dentre outros, um ensino que atenda às suas necessidades. Para que seja possível aos alunos avançar "nos cursos e nas séries, estes devem ser avaliados mediante verificação do aprendizado" e prevê a garantia de "oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (BRASIL, p. 30).

É inegável que o governo vem buscando proporcionar a inclusão na educação brasileira, porém, somente isso não é garantia de inclusão, pois analisando a situação de maneira ampla, tais ações não têm garantido o acesso e a acessibilidade, o que resulta em

desigualdade de condições para os alunos em relação a estrutura das escolas públicas (PRIETO, 2006).

Sobre esta perspectiva, é importante mencionar que a acessibilidade física ou estrutural é necessidade basilar para a circulação dos alunos em todos os espaços da escola inclusiva. Assim, as instituições de ensino devem contar com professor de línguas de sinais e infraestrutura adequada, bem como mobiliários adaptados, para que de forma planejada a escola possa garantir o acesso ao conhecimento (BEZERRA, 2011).

Prieto (2006) expõe que em relação as dificuldades enfrentadas pelas escolas para garantir uma educação inclusiva, verifica-se ainda que o professor por vezes possui diversas atribuições que comprometem a sua função de educador. Sobre essas dificuldades elencadas, o autor frisa que para sana-las é necessário a vontade política para promover mudança, bem como com as transformações de ideias no âmbito administrativo e pedagógico da educação.

Em relação as necessidades especiais abordadas no estudo, verifica-se que a legislação brasileira não especifica por modalidades as deficiências, somente relaciona as dificuldades de aprendizagem em relação aos demais alunos, como pode ser observado nas políticas de educação inclusiva, assim como nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB Nº 2/2001), que defini em seu artigo 5º alunos com necessidades especiais e Art. 12 as obrigações de acessibilidade:

> Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
>
> I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que

> dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
>
> a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
>
> b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
>
> II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
>
> III - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.
>
> Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação incluindo instalações, equipamentos e mobiliário e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2001, p. 02-03).

No Brasil a legislação sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais tem sido ampliada nos últimos 30 anos, dentre estas ressalta-se a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Decreto nº 3.298/99 (Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Língua Brasileira de Sinais) e Lei nº 10.436/2002 (Libras), Resolução MEC CNE/CEB nº 4/2009 (Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica), Decreto nº 7.611/2011 (“é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para

alunos com deficiência"), Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. Através da promulgação destas leis e decretos o governo vem buscando garantir o acesso e a inclusão no contexto educacional a todos os brasileiros.

As escolas públicas têm buscado atender a demanda de alunos com deficiência. No entanto, o professor da escola comum não é "especialista" para o atendimento das deficiências, como a lei prevê "A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2011, Art. 2º, p. 01). Assim, algumas barreiras são encontradas no ensino, tendo em vista a necessidade de contratação de professores especialista e do treinamento dos assistentes de alunos para que seja possível o atendimento na forma da lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas análises e reflexões levantadas neste estudo foi possível verificar que as políticas elencadas para a educação durante a evolução do ensino no Brasil foram essenciais para a garantia de uma melhor qualidade educacional para as pessoas com deficiência. No entanto, se observa que o país ainda está longe de resolver os problemas de inclusão/exclusão tendo em vista os problemas estruturais e sociais a serem enfrentados na educação.

Entretanto, é inegável os avanços alcançados, que podem ser verificados pelo número de alunos com algum tipo de deficiência que frequentam as escolas de ensino regular. Além disso, é importante compreender que as mudanças implicam na quebra de paradigmas e no enfrentamento de resistência ideológica quer seja

de cunho pedagógico, mobilização ou da falta de políticas públicas mais inclusivas nas escolas.

Assim, essa pesquisa foi importante por expor a necessidade de formação de conhecimento sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular e para trazer o tema ao campo do debate e das discussões para que seja possível encontrar soluções aos problemas de inclusão que ainda afligem a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar**: Novas formas de Aprender. Rio de Janeiro: Editora Artmed, 2002.

BARBOSA, C. R. A. **A rede pública de Ensino Médio em Ilhéus**: análise de um trajeto histórico, décadas de 1940/1980 (Dissertação de Mestrado em Educação). Salvador: UFBA, 2001.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. "Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa". *In*: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. (orgs.). **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São Carlos: Editora Premier, 2011.

BRANDÃO, C. R. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acessado em: 15/01/2023.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Planalto, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acessado em: 15/01/2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 90, de 15 de setembro de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acessado em: 15/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acessado em: 15/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acessado em: 15/01/2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais para o Ensino Médio**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acessado em: 15/01/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acessado em: 15/01/2023.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1978.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora Dominus, 1966.

FERREIRA JUNIOR, A.F.; BITTAR, M. "Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial". **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, vol. 80, n. 196, 1999.

FERREIRA, W. B. "Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?" **Revista da Educação Especial**, n. 40, 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Editora da UEC, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra,1981.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GOLDEMBERG, J. **Relatório sobre a Educação no Brasil**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 1993.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. "Inclusão, biopolítica e educação". **Educação**, vol. 36, n. 2, 2013.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; FIGUEIREDO, R. V. **Fascículo da Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2011.

MEC - Ministério da Educação. **Acesso das pessoas com deficiência na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação,

2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acessado em: 15/01/2023.

MENDES, E. G. "A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n. 33, 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Sociologia**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <www.pr.gov.br>. Acesso em: 15/01/2019.

PARO, V. H. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PRIETO, R. G. "Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil". *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Editora Summus, 2006.

RAUBER, P. "A educação jesuítica e as reformas pombalinas". **Metodologia do Ensino Superior**. Dourados: Unigran, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

CAPÍTULO 2

Os Impactos da Pandemia da Covid-19 na Perspectiva da Educação Inclusiva: Desafios da Aprendizagem do Aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

OS IMPACTOS DA PANDEMIA DO COVID-19 NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Elma Pereira Sousa

A pandemia da Doença do Coronavírus 2019 (Covid-19) acarretou uma desordem não só na falta de estrutura sanitária, mas também humana e social (SENHORAS, 2020), gerando incertezas, dúvidas e medo daquilo que poderia vir, e veio com milhões de mortes, de desemprego e fome. Diante disso, a pesquisa visa discutir os principais impactos da pandemia na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - desafios na aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista (TEA). Os desafios ou impactos da pandemia no processo de inclusão dos alunos autistas são variados, indo desde a dificuldade no ensino remoto, ou por não ter acesso à internet, por não possuírem equipamentos tecnológicos, até a dificuldade de saber lidar o comportamento dos alunos autistas, como agressividade, a impulsividade, o isolamento social, a dificuldade linguística em estabelecer uma conversa sequencial, o aumento da ansiedade, do estresse, do controle emocional. São fatores que predicaram a inclusão e o processo de aprendizagem desses alunos. Para compreensão deste artigo, utilizou uma pesquisa bibliográfica, dando assim, maior entendimento e clareza acerca do fenômeno estudado.

O presente capítulo analisa os impactos da pandemia da Covid-19 na educação especial na perspectiva inclusiva - desafios da Aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sabe-se que a pandemia acarretou grandes mudanças na educação,

de modo especial, na educação de alunos autistas, fazendo com que pais ou responsáveis, escola e professores se adeque ao ensino chamado remoto ou online.

Neste contexto, a pesquisa traz os impactos relevantes ou dificuldades apresentadas pelos, professores e alunos autistas, e que de modo significativo prejudicou a inserção desses no processo de aprendizagem, isso devido tanto ao ensino remoto quanto saber lidar com as características ou sintomas desses alunos que se agravou nesse período de pandemia.

Por isso, a pesquisa traz fontes teóricas e estudos correlacionados a esses impactos no processo de inclusão desses alunos autistas.

ENTENDENDO A PANDEMIA DA COVID 19

Em meados de 2020, o mundo deparou-se com uma devastadora crise sanitaria, humanitaria, social e econômica, devido um vírus, até então desconhecido que devastou o mundo e o Brasil, ceifando varias vidas pela rapidez de sua transmissão, chamado de "vírus SARS- CoV- 2, conhecido como Novo Coronavirus. Tal vírus devastador causa uma doença classificada como Covid-19, e sua forma mais virulenta pode levar à pneumonia grave, ocasionando a morte do paciente (ZHANG, 2020).

De acordo com Zhang (2020, p. 14) sobre a letalidade do coronavirus:

> A alta letalidade do novo coronavírus ocorre em pessoas do grupo de risco, considerando a sociedade capitalista globalizada e interconectada, e tendo como primeiro epicentro o territorio chinês, o virus

> alastrou-se rapidamente da Ásia a Europa e demais continentes, deixando um rastro de destruição, medo e pavor na população global.

Essa visão do Zhang (2020) reflete o inicio das pesquisas acerca do coronavírus, onde considerava o maior número de letalidade em um grupo de risco especifico como os idosos ou pessoas com doenças crônicas, e no decorrer das pesquisas foi ampliando a letalidade para outros grupos de pessoas que não tinham comorbidades. O certo é que tudo começou em uma cidade da china (wuhan) e que espalhou por toda Ásia, depois para Europa e pelo resto do mundo, provocando desespero, incertezas, e decepando vidas.

Também Zhang (2020) considera que a chegada do inimigo invisivel, mesmo nos paises centrais, desafiou, e ou ao mesmo tempo, revelou a ineficiência do sistema de saúde e a incapacidade de enfrentar o invasor. Outros fatores caracterizaram nesse período avasalador como o desconhecimento da doença, a incredulidade da fatalidade do vírus, o negocionismo de tantas pessoas e lideres que não levaram a sério a eficácia devastadora da transmissão e da letalidade desse vírus, e tardia ação do Estado.

No Brasil, tornou-se mais alarmente e desafiador devido a disparidade social, ou seja, o aprofundamento das desigualdades sociais, principalmente, cidades, comunidades que não tinham e não tem uma estrutura do saneamento basico, e que fez acelerar a transmissaõ do vírus e sua letalidade foi ampliada. Nesta perspectiva, Brum (2020) pontua que no Brasil, o 1% mais rico concentra quase um terço da renda (28,3%), o que dá o país o título de vice-campeão mundial em desigualdade. Nessa realidade desigual, fruto de corrupção e ausência do Estado, a transmissão do coronavírus transmitiu com maior facilidade, causando caos, medo, insegurança e milhares de mortes.

Harvey (2020, p. 14) pontua sobre o despreparado das nações acerca da pandemia:

> As nações não estavam preparadas não porque não existissem precedentes sobre surtos pandêmicos na sociedade capitalista, como o Sars e o Ebola. Mas, os efeitos do liberalismo por mais de 40 anos nas Américas e na Europa levaram ao enfraquecimento e a falta de célere ação do Estado, haja vista o desmonte das políticas sociais e a redução de recursos financeiros para robustecer o sistema de saúde num contesto pandêmico.

A pandemia da Covid-19, encontrou um sistema de saúde fragilizado por todo mundo, de modo especial, em paises subdesenvolvidos e pobres, onde a poucos e quase nada de investimento financeiro para robustecer o sistema de saúde, até foi acarretado por a ineficâcia ou ausência do Estado em políticas públicas e deixando a mercê a população mais pobre, mesmo aquelas sociedades mais ricas também sofreram com a pandemia.

A transmissão rápida na China e na Coréia do Sul não teve alarme, mas a escala de transmissão na Itália, chamado de “desastre na Itália” elevou as tensões no mundo, como afirma Harvey (2020, p. 14):

> O vírus esteve mais ativo na China e na Coréia do Sul e não houve alarmes, mais o desastre na Itália elevou as tensões quanto à propagação internacional do vírus que aprofundou a crise da saúde pública num contexto de política de austeridade, na qual em detrimento das políticas públicas e sociais o Estado se torna o braço forte do capital.

Não existia uma grande preocupação quando o vírus apareceu e comemeçou a transmitir na China e na Coréia do Sul, mas quando chegou na Itália, chamado de "desastre italiano", começou uma preocupação maior a nivel internacional acerca da propagação do vírus, alertando autoridades, chefes de estados, sistema de saúde, onde o Estado tornou-se o braço forte do capital na luta contra a transmissão da Covid 19, mesmo sabendo que estavam lhe dando com um vírus de pouco conhecimento e que pegou todo mundo de surpresa.

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Entender o Transtorno do Espectro Autista em vista da inclusão e possíveis intervenções são fundamentais para a escola e professores que atendem essa demanda na educação formal. Nesta perspectiva, Lins e Andrade (2020, p. 84) esclarecem:

> O autismo é considerado pela ciência uma condição de saúde, onde há vários graus de comprometimento, podendo estar associado a outras comorbidades e condições clínicas como TDAH, deficiência intelectual, esquizofrenia, ansiedade, fobia, distúrbio do sono, transtorno do processamento sensorial, entre outros. Além disso, podem ter altas habilidades e superdotação, que é uma condição que foge do padrão de desenvolvimento, mas não por isso, as crianças com essas características podem precisar de suporte e apoio para lidar com situações do seu cotidiano.

O autismo é um transtorno de desenvolvimento e que compromete as habilidades nas áreas da linguagem, da questão cognitiva e da socialização, isso dependera dos graus que estão associados ao transtorno do espectro autista, e que na maioria dos casos de autismo é evidente o isolamento social independente dos graus do autismo.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua 5ª edição (APA, 2014), mostrando que o Transtorno do Espectro Autista acomete a sequência e a qualidade do desenvolvimento da criança, uma vez que características essenciais do autismo são alterações significativas na comunicação e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Também Cunha (2019) contribui ao dizer que o autismo se manifesta nos primeiros anos de vida, proveniente de causas ainda desconhecidas, mas com grande contribuição de fatores genéticos. 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. E tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda desconhecido de grande parte das pessoas.

Mesmo diante toda essa complexidade em relação ao entendimento do autismo, é possível fazer uma discussão acerca dos impactos da pandemia da Covid-19 na educação especial na perspectiva inclusiva dos alunos autistas.

A pandemia da Covid-19 impactou vários setores da sociedade, entre elas a educação, e de modo especial, a educação e especial e o processo de inclusão de alunos autistas, que teve a necessidade se adequar as aulas remotas ou online, onde muitos professores e a escola não estavam preparados para essa nova

modalidade de esnino. Diante dessa mudança, Vacilotto e Souza (2021, p. 99-100) pontuam:

> Independentemente de sua formação acadêmica, tempo de atuação, local onde atua, nível de ensino que leciona, opiniões pessoais ou especialização no assunto, os docentes passaram a mediar suas aulas por tecnologias digitais e suas estratégias de intervenção pedagógicas tiveram que ser reinventadas do dia para a noite.

Apesar das mudanças tecnológicas, das mídias digitais, do acesso fácil a internet, a pandemia da Covid-19 exigiu uma adequação maior nas aulas online, trazendo para os docentes uma nova forma de ensinar nesse formato de ensino, onde os professores começaram a mediar pela tecnologia suas estrategias e intervenções em um curto prazo de tempo. Os professores mesmo com a formação academica e o tempo de atuação, tiveram que se adaptar ou mesmo aprender o ensino remoto que não era explorado como um todo. Houve e há dificuldades para adaptar-se, cobrando dos docentes um conhecimento prévio para seguir e manifestar uma interação espontânea e natural com os alunos.

Neste contexto de mudança, houve a necessidade do professor compreender o seu trabalho pedagógico como afirma Oliveira *et al*. (2020, p. 31):

> O desafio do professor, portanto, é observar essas mudanças para compreendê-las, no âmbito de seu trabalho pedagógico, a fim de que possa ressignificá-lo, atualizá-lo. Isso exige um tempo mais longo para formação dos envolvidos no processo, com preparação de infraestrutura tecnológica que vise à aprendizagem. Entretanto, com a suspensão das aulas,

> o ensino remoto entra em cena como resposta à crise e o professor, sem tempo de parar para refletir, precisou agir na urgência.

É visível esse impacto da pandemia diante do desafio do professor em relação do seu trabalho pedagogico, onde o mesmo teve que repensar, re-significar, pois teve que agir na urgência e se adaptar da noite para o dia, buscando intervenções capazes de contriubuir no processo de aprendizagem desses alunos. Se já existia dificuldade no ensino presencial com alunos autistas, imagina agora de modo remoto, e que exigiu da escola e dos professores alternativas rápidas e concretas.

A Lei de diretrizes e base, em seu art. 58. "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". Para mais, pode-se entender que:

> Educação inclusiva não diz respeito exclusivo às pessoas com deficiência. A compreensão de que cada um aprende de uma forma e em um ritmo permite um planejamento coletivizado das estratégias pedagógicas considerando todos os estudantes da turma, com ou sem deficiência. Educar na e para a diversidade é trabalhar na perspectiva real de garantia de educação para todas e todos, aprimorando a qualidade do fazer pedagógico (BRASIL, 2020, p. 12).

O processo de inclusão de alunos autistas na pandemia da Covid-19 acarretou dificuldades e impactou o processo de aprendizagem desses alunos. Diante disso, Cardoso (2021) salienta:

> Igualmente, esse modelo de ensino para criança com TEA merece atenção, porque, ao produzir aulas virtuais e utilizar as ferramentas tecnológicas como recurso para transmissão de conhecimento, o professor deverá levar em consideração as características individuais de cada criança. Isso envolve uma série de fatores: o nível de atenção da criança; os níveis de habilidade de desenvolvimento; e vários estímulos sensoriais envolvidos e como ela responde a tudo isso; a falta de flexibilidade cognitiva; a dificuldade para imitar comportamentos; a inabilidade para estabelecer contato visual e seguir as instruções (CARDOSO, 2021, p. 24).

A autora supracitada considera que na educação remota ou online para crianças com TEA é necessário levar em conta as caracteristicas individuais desses alunos, os nivéis de atenção e habilidade, pois muitos se dispersam com facilidade, dificultando o processo de aprendizagem. Estas dificuldades requer do professor habilidades para lidar com essas situações, na busca de consegui que a criança autista tenha uma maior atenção nas aulas, pois é comum eles terem dificuldades no contato visual.

Uma outra dificuldade para os alunos autistas na pandemia foi a questão de não ter contato com o professor e os colegas, por isso, o professor teve que se adptar nesse novo espaço virtual como afirma Cardoso (2021):

> Faz-se necessário informar antecipadamente sobre essa nova maneira de ver sua professora e colegas, expor, aos poucos, a criança recurso, pedir que a professora faça algum vídeo via whatsapp, utilizar, a cada dia, algo que a criança goste e que sirva como reforçador do tempo em que se manteve assistindo, pois, a depender da criança, poderá ficar muito

> ansiosa e desorganizar-se com o excesso de estímulo, visual e auditiva a que ficou exposta (CARDOSO, 2021, p. 24-25).

Nesta nova modalidade remota de ensino, o professor teve que trabalhar o comportamento do aluno autista diante da tecncologia, de modo especial, da questão visual diante da tela e que se mostrou uma dificuldade tanto para os professores quanto para os pais, e que de certo modo prejudicou o andamento da aprendizagem. Por isso, o professor teve que trabalhar esse aluno para diminuir sua ansiedade, para gerar mais concentração, estimulando o reforço positivo, tudo isso, para manter esse estudante mais focado no processo de aprendizagem.

Uma outra difuculdade encontrada no ensino remoto com alunos autistas foi que alguns não tinha acesso aos equipamentos tecnologicos que sirvam de apoio para o estudo remoto, como um smartphone, que é bastante popular nos dias atuais. Alves (2020) ao problematizar tais questões, destaca que, para aqueles que puderam aderir ao ensino remoto, o uso das plataformas digitais Google Classroom, Zoom e Google Meet para aulas tornaram-se importantes elos de comunicação entre professores e alunos. Mas nem todos tinham condições de acesso a esses equipamentos tecnológicos e que comprometeu sistematicamente o processo de inclusão e aprendizagem desses estudantes.

A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO COMPORTAMENTO DE ALUNOS AUTISTAS

A pandemia da Covid-19 mudou sistematicamente o comportamento das pessoas, aumento a ansiedade, o estresse e o isolamento social, prejudicando a saúde mental e fisica, e

contribuindo com o aparecimento de várias comobirdades ou a aceleração da mesma. Neste contexo, as contribuições de Borloti, Haydu *et al*. (2020, p. 27) são importantes:

> Os transtornos mentais mais prevalentes nessas circunstâncias e que requerem atenção dos profissionais da Psicologia são transtornos da ansiedade, com frequência o transtorno agudo do estresse, o transtorno do estresse pós-traumático, e os transtornos de humor, frequentemente o transtorno depressivo maior.

Quando refere-se aos estudantes autistas nesse contexto de pandemia, ainda é mais agravante, porque já tem comportamentos associados ao transtrono do espectro autista como dificuldade na interação social, prejuizo na linguagem na sequência de uma conversa, mantém pouco contato visual, e comportamentos repititivos, e isso foi agravado ainda mais na pandemia da Covid-19, deixando muitas vezes os pais e a escola sem saber como equilibrar tais comportamentos tanto em casa quando na hora das aulas remotas.

Em relação ao comportamento de crianças e adolescentes com autismo na pandemia, é habitual encontrar na literatura ou escutar de pais, professores e profissionais que eles apresentam déficit na área social, marcada fortemente por dificuldade de interação, interesses restritos e movimentos repetitivos, agressividade, dificuldade em mudança de rotina, alteração de sensibilidade, impulsividade e agitação, distúrbios do sono, choro excessivo, birras de difícil controle, ansiedade, dentre outros (VISANI; RABELLO, 2012; NARZISI, 2020; AMARAL; VRIES, 2020; BRIET *et al*., 2017).

Essas características ou sintomas como a dificuldade de interação social, que é umas características peculiar em pessoas autistas, e que de certa forma acelerou na pandemia da Covid-19, e juntando com a agressividade, a inquietação, o descontrole emocional, a dificuldade em mudança, tudo isso, e entre outros, contribuíram para uma preocupação dos pais, da escola, dos professores e também de especialistas em saúde, pois não só atingiu o desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, mas também a saúde mental desses alunos autistas.

Outro fator comportamental desses alunos autistas foi a frustação e a angustia, como afirmam Amaral e Vries, Palácio e Ortiz *et al*. (2020), mostrando que as pessoas com autismo estavam reagindo à pandemia, e constatou-se que os alunos com TEA apresentavam maior risco de sentirem-se frustradas, angustiadas, ansiosas, estressadas, podendo agravar os problemas comportamentais. Esses pesquisadores citados são de diferentes países e constataram em uma pesquisa empírica este fenômeno relacionado a pandemia, e que acarretou mudanças comportamentais, de modo especial, o aumento da ansiedade e do estresse, e muito relacionado ao isolamento social.

Com o fechamento das escolas devido a pandemia e com as rotinas modificadas devido as medidas de isolamento social, os pais ou responsáveis tiveram que limitar as brincadeiras, e tudo tornou-se feito dentro de casa, em um espaço restrito tanto para aulas online quanto para as brincadeiras. As famílias com filhos autistas se sentiram desamparadas, onde ocorreram o aumento do estresse, com salienta Colizzi *et al*. (2020), onde as pesquisas com crianças com autismo na Itália, Turquia, Estados Unidos, no período de pandemia da Covid-19, mostraram que as famílias sentiram- -se desamparadas, tiveram um aumento de estresse e ansiedade por estarem sozinhas na tarefa de regular todas as atividades da criança e adolescente com autismo.

Esse desamparado seja pelo Estado ou mesmo pela escola, contribuiu no aumento do estresse e da ansiedade e que prejudicou não só o processo de aprendizagem desses estudantes autistas, mas a convivência entre eles. É certo que a família é fundamental para escola, onde a mesma trabalha para controlar as características mais agressivas dos seus filhos, mas sozinha, a família ficou sobrecarregada.

Chama atenção que as principais questões negativas em relação ao comportamento estejam relacionadas à interação, com comportamentos como isolar-se e evitar o outro. Em que no período de isolamento os pais ou cuidadores de estudantes com autismo relataram que seus filhos estavam menos cooperativos, com mais estereotipias, mais irritados, com mais dificuldades de interação (DEGLI ESPINOSA *et al*., 2020). É certo que a principal influência da pandemia da Covid-19 no comportamento dos alunos autistas foi o isolamento social, e que prejudicou significativamente o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, psicomotor e a socialização, dimensões que são fundamentais no desenvolvimento desses alunos autistas.

METODOLOGIA

Para a compreensão do objeto de estudo, ou seja, a temática da pesquisa acerca dos impactos da pandemia da Covid-19 na Educação Especial na perspectiva da Educação - desafios da Aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizou uma pesquisa bibliográfica, visando uma fundamentação clara e precisa deste fenômeno.

Para Fachin (2017) a pesquisa bibliográfica diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos em obras. Tem como

finalidade fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e proporcionar a produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desemprenho da pesquisa.

CONCLUSÃO

A pesquisa demonstrou que a pandemia da Covid-19 impactou vários setores da sociedade civil como a economia, a politica, a cultura, a saúde, as relações, e também a educação, de modo especial, a educação especial, exigindo dos pais, da escola e dos professores a se adaptarem ou adequarem as aulas remotas ou online, onde os mesmos (familia, escola e professores) não estavam preparados para essa nova modalidade de esnino.

Diante dessa complexidade, o processo de inclusão desses alunos autistas foi comprometido, devido a priori pela dificuldade encontrada pelos pais e professores de lidar com o comportamento autista como agressidade, ansiedade, estresse, isolamento social, que dificultaram posteriormente o processo de aprendizagem desses alunos.

Além do impacto da falta de preparação dos pais e professores, também contribuiu os alunos que não tinham acesso a internet ou mesmo por não possuir equipamentos tecnológicos como notebook ou mesmo smartphone, por isso houve a necessidade de imprimir as atividades das aulas correlacionadas, atrasando ainda mais a aprendizagem desses alunos. Também pela pesquisa alguns pesquisadores nos Estados, Itália, Reino Unido, consideram que as familias estavam desamparadas e sobrecarregasas devido o aumento da ansiedade e do estresse, um abandono ou desamparo seja do Estado e da própria escola.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. G.; VRIES, P. J. "COVID-19 and Autism Research: Perspectives from Around the Globe". **Autism Research**, vol. 13, n. 6, 2020.

APA - American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Editora Artmed, 2014.

CARDOSO, D. M. P. **Autismo e Covid-19**: uma experiência singular. Curitiba: Editora Appris, 2021.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2019.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

HARVEY, D. **Política anticapitalista em tempos de Covid-19**. São Paulo: Editora Terras Sem Amos, 2020.

LINS, M. C.; ANDRADE, R. "A mediação psicopedagógica no processo de aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil". **Revista Educação em Foco**, n. 12, 2020.

OLIVEIRA, S. *et al*. "Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula". **Interfaces Científicas-Educação**, vol. 10, n. 1, 2020.

SENHORAS, E. M. “COVID-19 e os padrões das relações nacionais e internacionais”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 3, n. 7, 2020.

ZHANG. W. **Manual de Prevenção e Controle da Covid-19**. São Paulo: Editora Polobooks, 2020.

CAPÍTULO 3

Educação Inclusiva. Os Desafios no Processo da Inclusão de Alunos Com Deficiência no Ensino Regular da Escola Municipal Acre do 1 º ao 5º Ano

EDUCAÇÃO INCLUSIVA. OS DESAFIOS NO PROCESSO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR DA ESCOLA MUNICIPAL ACRE DO 1 º AO 5º ANO

Marilene Alves Martins

Tereza Alice de Sousa Pinheiro

Conforme estabelecido na política educacional do Brasil desde a década de 1990, tem havido muitas discussões sobre os desafios e dificuldades dos alunos com deficiência. O presente estudo tem por finalidade analisar as inseguranças do professor a fim de considerar a inclusão de alunos com deficiência na sala de aula. Para o desenvolvimento do presente trabalho foram utilizadas pesquisas bibliográficas e de campo, o trabalho foi construído com o objetivo de analisar se a realidade dos alunos com deficiências da escola Municipal Acre propicia de fato o aprendizado no ambiente escolar e se a unidade escolar está preparada para receber esses alunos. Pois sabemos que sem o apoio especial para fornecer orientação e assistência aos professores, as crianças com deficiência não podem ser incluídas de fato no ensino regular.

O artigo 208 da Constituição Federal garante às pessoas com deficiência o direito ao ensino de qualidade no ensino regular das instituições públicas de ensino. No entanto, sabemos que os direitos constitucionais dessas pessoas não são respeitados, pois é instável a formação de professores para aceitar alunos com deficiências. Essa pesquisa busca refletir sobre a insegurança e o despreparo que muitos professores têm em receber esses alunos.

Portanto, buscou-se reunir dados/informações com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais os desafios que os professores enfrentam ao receberem alunos com deficiências na escola municipal Acre?

Objetivando refletir sobre a preparação dos professores para acolher alunos com deficiências em sala de aula regular, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal Acre no 1º ao 5º ano ensino fundamental I, da cidade de Porto Grande – Amapá. A coleta de dados foi feita através de questionários aplicados aos professores que se encaixavam no perfil de amostra da pesquisa. Participaram desta pesquisa 20 (vinte) professores, que lecionam no ensino fundamental I.

Diante dos fatos que comprovam a grande importância da discussão desse tema para as pessoas com deficiência, é que ainda hoje, em todas as escolas públicas ou privadas, a inclusão não é uma realidade. Este trabalho terá como método de trabalho a pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo, utilizando livros, artigos de revistas, documentos oficiais, questionários para professores e legislações relacionadas à incorporação da inclusão do Brasil. Para tanto, olhando para trás, para a história da tolerância, veremos que é uma das mais recentes da sociedade. Além disso, se é o mais recente a constar da lista mundial, no Brasil é ainda mais, o que faz essa tolerância demorar para acontecer é o preconceito. Porém, o preconceito contra os deficientes em nossa sociedade é tão antigo quanto a própria existência humana.

A pesquisa bibliográfica baseou-se em publicações científicas da área de educação inclusiva. O estudo de caso foi desenvolvido, em sua totalidade, através de pesquisa de campo, envolvendo o professor e sua preparação para receber o aluno especial em sala de aula, suas angústias e aflições diante das dificuldades que os mesmos encontram.

A coleta de dados foi feita através de questionários aplicados para (20) vinte professores que se encaixavam no perfil de amostra da pesquisa, questionário era composto por dez perguntas objetivas, tendo como pontos principais constatar se o gestor municipal já disponibilizou cursos práticos com finalidade de aperfeiçoamento da educação inclusiva para professores; identificar se os professores estão orientando, de alguma maneira, os demais alunos para a convivência com os alunos com deficiências saber o que os professores entendem por inclusão educacional e constatar se durante a sua formação houve acesso aos conhecimentos para lidar, em sala de aula, com alunos com deficiências.

A pesquisa bibliográfica baseou-se em diversos autores, como Mantoan (2004, 2006), Bisol (2014), Paro (2000), Mazzota (2000, 2002), dentre outros. A integração de alunos com deficiências no sistema de educação é, sem dúvida, uma das questões mais discutidas na educação nas últimas décadas. Para tanto, nos últimos anos, tem havido muitos estudos e debates sobre a questão da inclusão em sala de aula e as dificuldades que fazem com que os educadores se sintam inseguros em lidar com os alunos inclusivos. Para entender o que leva o educador a sentir dificuldade quando se trata de ter em sua turma "normal" um aluno portador de algum tipo de deficiência, temos que conhecer o problema que orienta esta reflexão e identificar, sob o ponto de vista do professor, quais as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão na sala de aula.

Os autores Rodrigues; Lima-Rodrigues (2011), Mantoan (2006) e Oliveira *et al*., apresentam conceitos, definições e ferramentas necessárias para diagnosticar se a formação profissional abrange a aprendizagem desses alunos para que tenham confiança em si mesmos para lidar com emergências que possam ocorrer durante o processo de aprendizagem.

A realização deste trabalho foi impulsionada pelo desejo de averiguar as percepções dos professores sobre as dificuldades

enfrentadas no cotidiano escolar relacionada à inclusão, tentar entender que na tentativa de esclarecer essas questões, este estudo discute teorias que podem esclarecer os objetivos originalmente propostos, pois o objetivo da aprendizagem do comportamento é educar a sociedade em evolução e se desenvolver rapidamente na direção da transformação moderna e inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Breve histórico da Educação Inclusiva

A nível mundial, a diversidade e a inclusão nas escolas tiveram como marco a Declaração de Salamanca, em 1994, que diz que [...] O princípio orientador deste Enquadramento da Ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras[...]" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 06). Documentos anteriores da Organização das Nações Unidas (ONU) falavam apenas da igualdade e direito de acesso, mas a Declaração de Salamanca abordou em detalhes o tema de necessidades educativas especiais. O documento é tão importante que traz a noção da singularidade do indivíduo ao afirmar que "toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01)

No Brasil, apesar das discussões virem desde a década de 70, foi apenas em 2001 que a inclusão começou a aparecer com mais frequência nos documentos. Naquele ano, o Plano Nacional de Educação (PNE) destacou que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola

inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana" (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

A partir daí, vários avanços foram realizados, a exemplo de: Formação de docentes voltados para a diversidade; reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão; ensino e difusão do Braille.

Em 2003, o MEC oficialmente implementou o Programa Educação Inclusiva.

Em consonância com as ações do MEC, foi criado o Plano Municipal de Educação (PME) que é o Plano Municipal de Educação de Porto Grande – AP, onde se trata mais especificamente sobre a meta 05 que tem por objetivo de:

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados que aborda (P.M.E/P.G.- AP, 2015, p. 69).

Educação Inclusiva

Sobre a inclusão escolar, Mantoan afirma que:

> Os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite

> dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças (MANTOAN, 2006, p. 16).

A autora critica a visão binária que as instituições de ensino ainda executam, para ela a escola, para ser realmente inclusiva, já se desprendeu dessa maneira de enxergar o mundo em dualidade, preto/branco, normal/especial. Em suas próprias palavras "a escola não se ordena em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico) [...]" (EDILENE *et al*., 2010, p. 07).

O ideal para que uma escola seja inclusiva é que não haja uma identidade que sobreponha sobre outra, que todas sejam respeitadas e contempladas com as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim, as escolas que ainda fazem essas chamadas adaptações para receber alunos com deficiência estão criando recortes da exclusão escolar, é necessário urgentemente que mudemos essa visão equivocada de inclusão, onde ainda é feito categorizações.

A inclusão escolar é um conceito relacionado às oportunidades de aprendizagem e persistência dos cidadãos nas escolas. Tem como principal objetivo tornar a educação mais inclusiva e popular e respeitar as diferenças e particularidades de todas as pessoas. A Constituição brasileira propõe a obrigatoriedade do Estado sobre a educação e não cabe às instituições educativas fazer nenhum tipo de distinção, seja de etnia, raça, credo, gênero, condição social ou quaisquer outras formas de discriminação. No entanto, a legislação escolar quando pensa em uma educação para todos, ela apresenta algumas soluções, dentre elas: encaminhamento dos alunos para as classes especiais, currículos, ferramentas e

instrumentos adaptados, ensino diferenciado, terminalidade específica, ou seja, um tempo para os alunos "normais" e um tempo diferente para quem não é "normal".

Porém, esse contexto acaba dividindo as pessoas, e, também, excluindo no sentido em que vão se criando grupos de pessoas com características iguais. Essa divisão, mais uma vez acarreta na diferença de educação que é oferecida, portanto, essa educação não será para todos.

Segundo Mantoan, "A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando" (MANTOAN, 2006, p. 11).

De acordo com Santos e Martins, "Na escola atual, as práticas devem atender à diversidade da turma, independentemente da existência de alunos com deficiência ou não. Daí os procedimentos pedagógicos precisam ter um caráter flexível, diversificado, que envolvam todos os alunos da sala de aula, sem exceção" (SANTOS; MARTINS, 2015, p. 02).

A discussão da inclusão escolar transcende o âmbito da educação especial, pois ao se considerar a implantação de uma escola para todos, as pessoas questionam esse espaço e a composição das interações em toda a relação social. A inclusão de alunos com deficiência nas escolas brasileiras sempre foi um desafio para instituições de ensino e educadores e, em alguns casos, tornou-se um drama para essas crianças e famílias jovens.

Mantoan (2004) enfatiza que, mais do que a discussão em torno das diferenças e da igualdade, há que se considerar a experiência da inclusão. Essa experiência é ainda incipiente e muito recente nas escolas e demais instituições, para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão.

Transformar a escola significa, portanto, criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos alunos. É interessante enfatizar que a inclusão social voltada para a realização deve abranger todos os espaços sociais, que significa lazer, saúde, educação, atividades culturais, participação na vida econômica, vivência de sua vida afetiva e a possibilidade de serem efetivamente protegidos e reconhecidos como mais direitos sociais adquiridos.

Formação de professores

Refletir sobre a formação de professores nos processos de inclusão escolar representa a possibilidade de problematizar a educação. O professor capacitado estará preparado para trabalhar e desenvolver métodos pedagógicos junto com a turma para que de fato o aluno com deficiência seja incluído. Sendo assim, a formação pedagógica do corpo docente é fundamental para a preparação e desenvolvimento social.

Segundo Mittler (2003 *apud* SANTOS; MARTINS, 2015 p. 396),

> Um dos grandes desafios que se apresentam para a inclusão dos alunos com DI em salas comuns parte da própria escola e dos seus educadores que, muitas vezes, têm uma visão distorcida dessas crianças, percebendo-as como diferentes e entendendo que a tarefa de educá-las requer um conhecimento e uma experiência especial.

A rotina escolar tem mostrado dificuldades encontradas pelos professores em compreender as especificidades e requisitos da modalidade e especialmente quando eles começam a agir em uma das diferenças e que essas diferenças estão relacionadas à condição de uma pessoa com necessidades educacionais especiais. Também devemos levar em consideração que a formação dos professores inicialmente recebidos em universidades e instituições de ensino superior, não os preparam para desempenhar o contexto da educação inclusiva.

Esse tipo de comportamento fragiliza e abala ainda mais o professor do ensino regular, levando-os até mesmo duvidarem de suas capacidades já que em sua formação inicial não houve essa preparação.

De acordo com Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 44) "os professores devem, pois, ser encarados como parceiros fundamentais para iniciar e desenvolver qualquer reforma educacional. Como essa mudança deve ser "pilotada" para ser eficaz?"

Essas questões e outras precisam ser abordadas para que a formação inicial de professores cumpra seu papel.

Mantoan afirma que:

> O fato de os professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que muitas vezes são encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial (2006, p. 56).

Os professores devem assumir um compromisso com a diversidade e a igualdade de oportunidades para que a colaboração e

a cooperação estejam em uma posição privilegiada. Como organizador da sala de aula, o professor orienta as atividades dos alunos no processo de aprendizagem para a aquisição de conhecimentos e habilidades. O plano de ensino da escola orienta as ações dos professores.

O papel do educador é intervir nas atividades em que os alunos não desenvolvem suas habilidades de forma independente, de forma a fazer com que os alunos se sintam aptos para essas atividades. É nessa dinâmica que os professores escolhem programas de ensino e apoio para compartilhar, enfrentar e resolver conflitos cognitivos.

Para que a política de educação inclusiva seja eficaz, os professores da turma regular, os administradores das escolas, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a família devem ter uma compreensão clara destas funções e dos objetivos que é a educação dos discentes. Um dos maiores desafios que se enfrenta é a ausência de docentes especializados ou capacitados, pois os professores da sala de aula regular, precisam de estratégias pedagógicas que auxiliarão sua turma a vencer os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência. E para que isso aconteça, o professor precisa conhecer as necessidades de cada aluno, promover campanhas de inclusão escolar, fazer planejamento individual e específico, dentre outras metodologias.

A construção de uma escola inclusiva deve ser projeto de todos e com a participação de todos, pois não é só um querer do espaço físico adaptado e acessível, é preciso promover todas as mudanças e sempre rever os critérios e padrões de avaliação, para que eles possam alcançar uma educação de qualidade, garantindo a construção do conhecimento para todos, o que, consequentemente, permitirá ao alunos com deficiência uma verdadeira participação na sociedade, pois não tem como considerar a democracia, os direitos humanos e a igualdade social sem considerar a educação. Os

professores precisam considerar a formação continuada como um ato continuum criado e recriado no percurso da carreira do professor como forma de se manter em permanente crescimento pessoal e profissional.

Papel da família

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015, parágrafo único: "É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação" (BRASIL, 2015).

O dever da família como parte de grande importância no desenvolvimento e garantia dos direitos de pessoas com deficiência é explicitado por lei, no entanto, o papel da família transcende a aplicabilidade da lei, pois a mesma é de suma importância para que o aluno consiga desenvolver-se de forma satisfatória.

E nesse sentido o Documento Referencial e Normatizador da Educação Especial do Sistema de Ensino do Município De Porto Grande-AP (2019). Diz que:

> 3.3.1 Cabe aos pais, mães e responsáveis, o acompanhamento quinzenal e sempre que necessário ir à escola de seu filho, tanto no ensino regular quanto no AEE, estimulando-o e mostrando interesse no que eles aprendem no ambiente escolar;
>
> 3.3.4 A escola deve oportunizar aos pais e funcionários encontros periódicos de formação,

> atendendo a cada encontro por especialidade da necessidade escolar.

É necessário que os pais tomem consciência de sua importância no desenvolvimento de seus filhos, que precisam se apropriar deste dever e acompanhálos mais de perto fazendo um enlace com a escola e estreitando a relação com os professores que atendem esse aluno.

Há famílias que irracionalmente ou por falta de conhecimento não veem potencial em seus filhos deficientes e acabam nem os matriculando, ou que fazem a matrícula meramente pela obrigatoriedade e não ajudam e estimulam o desenvolvimento e aprendizado dessas crianças.

Deve-se considerar a atuação efetiva dos pais na educação especial, pois esse reforço feito em casa do trabalho do professor pode contribuir significativamente para o crescimento individual da criança.

Segundo Paro (2000) é de suma importância a contribuição efetiva dos pais junto aos filhos de forma qualitativa, na educação especial não é diferente, pois é em casa junto à família que a criança recebe e engloba o desenvolvimento de estímulos para estudar, pelo gosto em aprender coisas novas.

Um aspecto importante a ser considerado ao tentar verificar a existência de envolvimento familiar para melhorar o desempenho de uma criança é a noção que as pessoas têm desse envolvimento. "[...] à ajuda dos pais em casa estão querendo se referir desde a um carinho ou afeto que pode parecer, em princípio, não relacionado com a vida escolar do aluno, até uma intervenção mais ostensiva, ajudando nas lições de casa" (PARO, 2000, p. 38-39).

A inclusão no município de Porto Grande

De acordo com a Lei brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 Art. 28 que trata do:

> II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Levando em consideração as políticas públicas, a secretaria municipal de educação de Porto Grande, através de seus técnicos e colaboradores elaboraram o Documento Referencial e Normatizador da Educação Especial do Sistema de Ensino que foi homologado através da resolução nº 002/2019-CME/PG, que trata de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena em todas as instituições de ensino, pública ou privada, que compõem o sistema Municipal de ensino. Nas escolas da rede tem o AEE Atendimento Educacional Especializado que atende o público-alvo da Educação especial, que são as crianças com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação. Ele é um serviço de apoio à sala de aula comum, para que se ofereça meios e modos que efetive o real aprendizado dos estudantes e o Núcleo de Atenção Educacional Psicossocial e Inclusivo (NAEPI), que tem como objetivo geral, atribuir atenção à diversidade humana, propiciando um ambiente adequado de aprendizagem a todos os alunos da Rede Municipal de Ensino, oferecendo apoio, atendimento, orientações,

suportes técnicos e assessorias aos diferentes segmentos das unidades escolares, almejando um processo de ensino contextualizado, eficaz, significativo, de qualidade e que promova o progresso escolar de todos os educandos. O NAEPI dispõe do atendimento do psicopedagogo, psicólogo e pedagogo para atendimento dos alunos com deficiências. Segundo Mantoan (2006, p. 13) "se o que pretendemos é uma escola inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças".

A autora sugere que é preciso eliminar todas as barreiras possíveis para que de fato ocorra a efetivação da inclusão, e todas essas produções de documentos e normativas representa uma compilação de esforços e tentativas de tornar essa temática mais usual na sociedade, na prestação de serviços públicos e no acesso às políticas públicas em geral, objetivando melhorar o atendimento ao aluno com deficiências, bem como o aprimoramento das práticas pedagógicas, a eficiência do currículo e a desburocratização dos expedientes administrativos que tratam da vida escolar dos alunos.

A rede municipal de ensino dispõe de professores especializados que atuam no AEE dentro das Escolas e de cuidadores escolar que acompanham os alunos na sala regular, vale ressaltar que, de acordo com o documento normatizador, a escola que não tiver o serviço do AEE, deverá encaminhar o aluno com deficiência para ser atendido na escola da rede municipal de ensino que disponibilize do serviço.

A escola municipal Acre, que é nosso objeto de estudo, possui Sala de Recurso Multifuncionais (SEM), onde 02 professores especialistas prestam atendimento no contraturno aos alunos com necessidade especial da turma regular e 04 cuidadores que os acompanham na locomoção pelas dependências da escola, auxiliam no aprendizado ao copiar a matéria, ou caso o aluno não tenha

autonomia motora ou intelectual para tanto, ler e escrever por ele, dentre outras.

A Escola Municipal Acre, possui uma coordenação pedagógica exclusiva para educação especial, onde professoras e coordenação pedagógica tem especializações que as habilitem no preenchimento da anamnese e o plano individualizado educacional dos alunos atípicos, são realizados planejamentos quinzenais com as professoras da educação especial e planejamentos mensais com os professores da sala regular e professoras da educação especial. São feitos escuta ativa e formação continuada dos professores da sala regular e da educação especial, entrega de uma cópia dos relatórios alunos atípicos pelos professores da sala regular e da educação especial para os pais e responsável, busca ativa dos alunos com infrequência e prestado atendimento, acolhimento e formações para os pais e responsáveis pelos alunos atípicos.

METODOLOGIA

A pesquisa elaborada a partir do título Educação Especial e Inclusiva, objetiva discutir a temática Educação Inclusiva, os desafios no processo da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular da escola Acre do 1° ao 5 ° ano. Buscando esclarecer através de dados e informações quais os desafios que os professores enfrentam ao receberem esses alunos com deficiências na escola Acre.

Os procedimentos de coleta de dados supracitados, foi através de pesquisa bibliográfica, que para Andrade (2010, p. 25):

> A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o

> primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizaram pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

E sobre a pesquisa de campo, que se trata da etapa de observação e coleta de dados extraídos diretamente do objeto de estudo e que Segundo Gonsalves (2001, p. 67).

> A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Fazendo uso de metodologia exploratória com abordagem qualitativa e quantitativa ou como também é conhecida, abordagem mista que consiste na utilização conjunta das duas abordagens. Qualitativa que descreve, classifica e explica fenômenos e a relação existente entre as variáveis, esse tipo de abordagem ganha forma com análise de documentos como foi feito neste trabalho, e quantitativa na medida em que houve recolhimento de dados com

aplicação de questionário e observação do objeto de estudo, neste sentido a pesquisa bibliográfica que foi o primeiro procedimento utilizado após a escolha do tema para levantamento de informações se deu por meio de leituras de livros, artigos de revistas, documentos oficiais e publicações científicas da área de educação inclusiva. Este tipo de pesquisa é de fundamental importância para o meio acadêmico no sentido em que ela é um dos métodos mais utilizados para a realização de qualquer pesquisa científica.

Sendo assim, depois de um estudo bibliográfico que nos permitiu compreender a temática alicerçada em obras alguns autores como Maria Tereza Eglér Mantoan, David Rodrigues, Luzia Lima Rodrigues e outros, que nos permitirão através do uso de pesquisa de campo complementar este estudo baseado em fatos acontecimentos e informações reunidas a partir de visitas, observações e aplicação de questionário, com a finalidade de observar como ocorre de fato a inclusão escolar na realidade do dia a dia dessa escola.

A pesquisa de campo foi realizado na escola Municipal Acre, onde o foco dessa pesquisa estava na insegurança e no despreparo que muitos professores têm em receber alunos com deficiência no ensino regular, portanto, após um período de observações foi desenvolvido um questionário com 10 perguntas objetivas tendo como pontos principais constatar se o gestor municipal já disponibilizou cursos práticos com a finalidade de aperfeiçoamento da educação inclusiva para os professores; identificar se os professores estão intermediando e orientando os demais alunos na socialização com os alunos com deficiência, saber o que os professores entendem por inclusão educacional e constatar se durante a sua formação houve acesso aos conhecimentos para lidar em sala de aula com alunos deficientes.

Participaram da pesquisa 20 (vinte) professores que lecionam no ensino fundamental I e que se encaixavam no perfil da amostra

dessa pesquisa. Esses dados foram analisados e interpretados e se mostram de suma importância para o desenvolvimento deste trabalho e os resultados aqui alcançados servirão de subsídios para futuras pesquisas, para que o gestor conheça um pouco mais dos anseios de seu corpo docente, e através dos autores que contribuíram com suas obras para o desenvolvimento da pesquisa, explorar ideias e sugestões para aplicar na escola visando melhorar o espaço físico e também social, levando em consideração que a escola é um dos maiores meios de interação e sociabilização e adequá-lo no sentido da inclusão e do respeito às diferenças.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para a elaboração desta pesquisa, o desenvolvimento metodológico teve como suporte a utilização de uma bibliografia diversificada sobre o assunto, e por uma parte prática, que foi realizada na Escola Municipal Acre, com professores que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

A pesquisa busca entender quais os desafios que os professores enfrentam ao receberem alunos com deficiências, refletindo sobre a inclusão dos mesmos, com o objetivo de analisar as políticas de inclusão e seu impacto nos processos de socialização e aprendizagem de alunos com deficiência.

Segundo Gonsalves:

> [...] a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou

> ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...] (GONSALVES, 2001, p. 67).

A exploração de novos conhecimentos é necessária para a obtenção de uma satisfação profissional eficaz, principalmente na área da docência, onde a cada dia um mundo novo se apresenta em sala de aula, e inclui alunos com deficiências. Isso prova que a educação escolar deve se esforçar para quebrar o velho paradigma e abrir as portas para os desafios que se colocam.

Pensando na educação inclusiva e como ela ocorre na prática, para a realização desta pesquisa, visitou-se e observou-se a Escola Municipal Acre, onde estão matriculados aproximadamente 961 alunos na rede regular de ensino que abrange do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental e EJA e que possui alunos com deficiência e incluídos. Por questões que envolvem a ética profissional, optou-se pela não identificação dos funcionários, alunos e professores com os quais foram obtidas as informações.

Estão matriculados seis alunos com deficiências, mas, nossa área de pesquisa são os alunos do 1º ao 5 º ano, dentre os seis, apenas dois são desse segmento, de acordo com os laudos médicos foram diagnosticados com: Deficiente físico e Síndrome de Down. Os alunos com deficiência acompanham as aulas do currículo junto aos demais alunos na sala regular e nos períodos inversos a essas aulas, eles frequentam as aulas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escola possui Sala de Recurso Multifuncionais, onde atuam duas professoras que possuem formação em magistério, pedagogia, especialização em Educação Especial, formação em Libras, dentre outras, e estão sempre fazendo os mais diversos cursos que abordem a questão da educação especial inclusiva.

Quanto ao processo de formação de professores da sala de aula regular, há uma grande preocupação, pois apenas os professores que atuam no AEE são especialmente treinados para trabalhar com alunos com deficiência, embora haja um meio ativo de comunicação entre todos. Dos 20 professores que lecionam do 1º ao 5º ano, 04 têm magistério, 16 têm formação em nível superior (dos 16 professores que têm formação superior, 12 é em pedagogia e 04 em outras áreas), e apenas 03 professores possuem pós graduação, porém, nenhuma na área da educação especial.

Vale destacar que nesta escola, os alunos são acompanhados por cuidadores em sala de aula.

Para um levantamento mais criterioso e verdadeiro foi elaborado um questionário com perguntas abertas, onde os professores do fundamental I (1º ao 5º ano) que atuam na escola, sem identificar-se, nos forneceram informações valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa.

A questão (01, um) perguntou sobre o que eles entendem por educação inclusiva. Tendo em vista que a inclusão se aplica a todos, o professor tem um papel fundamental na escola e como principal desafio, construir e pôr em prática uma pedagogia capaz de atender e incluir os alunos com características pessoais e de aprendizagem que necessitam de uma pedagogia diferenciada.

No que se refere ao entendimento sobre a educação inclusiva, os resultados indicam um consenso nas respostas dos professores, mesmo diante de desafios como a falta de formação voltada à inclusão, as salas de aula numerosas, a falta de tempo para o atendimento individualizado desses alunos e a sensação de que se faz o que é possível diante da realidade vivenciada. As percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas fazem parte do contexto dos desafios que enfrentam e mesmo com muitos desafios, eles veem a inclusão escolar como um

movimento positivo, o que parece importante, dada a necessidade de respeitar a diversidade humana. Vale salientar, que de acordo com as respostas os professores entrevistados reconhecem que a inclusão precisa ser de uma responsabilidade compartilhada, com o intuito de banir as segregações e de fato incluir todos os alunos assim como reitera Mantoan quanto a inclusão; "...prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular" (MANTOAN, 2004, p. 16).

Tabela 1 – O que você entende por educação inclusiva?

Professores	Respostas
P1	Para entender a educação inclusiva é preciso entender que somos diferentes, pensamos diferentes, sentimos com intensidade diferente, agimos de forma diferente e tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente.
P2	Educação Inclusiva são desafios ao sistema de ensino para incluir serviços e condições à escolarização aos alunos com deficiência.
P3	A educação inclusiva é o ato não apenas de integrar e sim de incluir todos do âmbito escolar sem distinção para que todos possam interagir e aprender com as mesmas oportunidades e respeito.
P4	Uma educação inclusiva integra os alunos com deficiência, em escolas regulares, com o apoio da família e toda comunidade escolar.
P5	A escola inclusiva implica que todas as crianças de uma comunidade aprendam juntas no mesmo ambiente, independentemente de suas características pessoais, socioeconômicas ou culturais.
P6	Educação inclusiva é um processo que busca recolocar nas escolas, as pessoas excluídas (pessoas com deficiência, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas por gênero, cor ou outros motivos). Apesar de várias legislações a favor, pouca coisa tem sido feita em prol da educação inclusiva.
P7	A educação inclusiva, luta para a criação de políticas de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional iguais às de quem não é deficiente. P8 Para que aconteça a educação inclusiva, é preciso a mobilização e a reflexão do setor político, da comunidade, dos pais, dos gestores de escola, dos professores, de todos os alunos, especiais ou não.
P9	Um ambiente para se tornar verdadeiramente inclusivo, todos os estudantes têm que se sentir seguros e ter um sentimento de pertencimento, especialmente por poderem aprender no seu tempo e ritmo.
P10	Em um ambiente escolar inclusivo, todos os alunos estão na mesma rede escolar, beneficiando-se de um ambiente escolar adaptado e flexível de acordo com suas necessidades e não segregado de acordo com sua deficiência.

Fonte: Elaboração própria.

A questão (04, quatro) perguntou para o professor quais são os desafios encontrados para se fazer uma escola inclusiva e sabemos que um dos principais desafios que a educação inclusiva no Brasil encontra para ser implantada é a despreparação da comunidade escolar para lidar com a inclusão.

Tabela 2 - Para o professor quais são os desafios encontrados para se fazer uma escola inclusiva?

Professores	Respostas
P1	Um dos desafios mais importantes é fazer um plano de aula que contemplem toda a turma, sem distinção, que desenvolva suas habilidades intelectuais e sociais do aluno.
P2	Uma escola para se tornar inclusiva deve investir em formação, pois a falta de conhecimento e despreparo prejudica o trabalho e afasta famílias.
P3	Existem vários desafios enfrentados pelo professor, dentre eles o do próprio professor não acreditar que é capaz de fazer esse trabalho. Dentre outros a falta de materiais adequados para atender cada necessidade especial e formação continuada com oficinas para essa área.
P4	Prática pedagógica que dificultam seu trabalho, como a falta de formação adequada, salas numerosas, sendo que essas questões se refletem na docência e prejudicam a inclusão dos alunos.
P5	Capacitação e inclusão sem toda comunidade escolar (do portão a sala de aula), eliminar as barreiras arquitetônicas são os primeiros passos para uma inclusão efetiva, assim como a introdução de recursos e tecnologias assistivas.
P6	Para que a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino se efetive, devemos investir na preparação dos professores para lidar com essa nova realidade e estrutura e da escola.
P7	Formação de educação inclusiva para professores da sala de aula regular e acessibilidade na escola.
P8	Capacitação de professores e envolvimento das famílias no processo educacional é fundamental para que os alunos possam avançar em seu processo educacional.
P9	Capacitação e formação continuada são fundamentais para lidar com os alunos, bem como as adaptações e os equipamentos que forem necessários para seu aprendizado.
P10	Lotação de sala de aula, políticas públicas, apoio da família e recursos metodólogos.

Fonte: Elaboração própria.

As respostas dadas a essa pergunta, nos faz perceber que os professores, mesmo sem ter formação na área de educação especial, eles possuem consciência de como precisam proceder, sabem da importância novas formas de educar e também de utilizar novos

conceitos, mas ainda demonstram uma certa insegurança no sentido de inovar com uso de mecanismos para desenvolver novas experiências de aprendizagem. Porém, este papel de incluir independe apenas do professor, mesmo que ele seja um dos principais atores neste cenário educacional inclusivo, se faz necessário promover a preparação de toda a comunidade escolar, pois professor com ou sem formação adequada, capacitado ou não, está envolvido neste processo e, apesar da tônica do processo inclusivo, mesmo que timidamente, o aluno com deficiência está chegando à escola e trazendo com ele desafios que deverão ser enfrentados com a ajuda e participação de todos.

São ofertadas desde 2009, através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) formação continuada que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. No entanto, dados do censo escolar 2021, mostram que existem 21 professores da rede municipal de Porto Grande, que ainda possuem apenas o magistério e destes 04 são professores que lecionam na escola municipal Acre. A consciência da importância da formação continuada para os professores tem que vir dos próprios professores. Eles precisam ver essa preparação como uma oportunidade para aprimorar seus conhecimentos e entender melhor a prática da docência.

Grandes desafios estão sendo explorados para que a educação inclusiva seja realmente efetiva, pois os professores devem estar preparados e seguros para trabalhar com alunos com deficiência. E é através da formação continuada voltada à formação de professores para atuarem na educação inclusiva, que esse processo acontecerá. Sabemos que os professores terão que percorrer um longo caminho para que mudanças reais aconteçam nas escolas, pois sabemos que a implementação da educação inclusiva vai além de matricular

crianças com deficiência nas escolas, pois estamos conscientes de que o desafio colocado aos professores é grande e que parte significativa dos professores não estão preparados para desenvolver estratégias de ensino diversificado, porém, cabe a cada um, encarar esse desafio de forma a contribuir para que no espaço escolar, aconteçam avanços e transformações, ainda que pequenas, mas que possam propiciar o início de uma inclusão escolar possível.

Outro desafio que precisa ser destacado são as questões familiares, principalmente porque a família nem sempre aceita que o filho tem deficiência, porém, quando a família se sente amparada pela escola, esse sentimento se reflete também na criança, criando um bom ambiente de trabalho. Os pais precisam se sentir incluídos como seus filhos. Deve-se mostrar que na escolarização de crianças com deficiência, além da própria criança, seus pais e educadores também estão envolvidos. A escola tem a responsabilidade de acolher a criança, de se beneficiar do ambiente escolar da melhor forma possível e de gozar das mesmas obrigações e direitos que as outras crianças.

No entanto sabemos dos desafios que a educação tem encontrado no Brasil, são professores insatisfeitos com a desvalorização de seu trabalho, são escolas com situações precárias e sem recursos para tornar a prática docente eficaz e as aulas atrativas aos alunos. A escola, ao longo de sua trajetória histórica, não foi pensada para atender às desigualdades.

Apesar dos desafios, a educação inclusiva é essencial para os processos históricos de segregação. Ao promover o desenvolvimento cognitivo de jovens com deficiência e ao promover ganhos no desenvolvimento socioemocional, o estabelecimento da educação inclusiva gera benefícios para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho revela uma realidade complexa e dinâmica que exige análise de múltiplos aspectos. Existem muitas visões positivas e negativas sobre o processo de inclusão existente na escola municipal Acre. Entre esses aspectos positivos, podemos citar o comprometimento dos professores em sala de aula com os ideais democráticos e de respeito à diferença, cuidadores para sala de aula regular, coordenação pedagógica exclusiva para educação especial e especialista na educação especial e inclusiva, professoras do A.E.E e coordenação pedagógica com especializações que as habilitem no preenchimento da anamnese e o plano individualizado educacional dos alunos atípicos, planejamentos quinzenais com as professoras da educação especial, escuta ativa e formação continuada dos professores da sala regular e da educação especial, entrega de uma cópia dos relatórios alunos atípicos pelos professores da sala regular e da educação especial para os pais e responsável, busca ativa dos alunos com infrequência.

De acordo com as respostas do questionário, os professores não se sentem preparados e capacitados para lidar com os alunos com deficiência, mesmo a escola ofertando capacitação na área, embora saibamos que a prática por si só não reflete as mudanças que se espera que a educação alcance, também é importante notar o fato de que a formação continuada ao longo da carreira, sem dúvida, levará a mudanças na prática docente. Se os professores não atuarem em sala de aula com uma perspectiva crítica e reflexiva sobre os componentes que sustentam seu trabalho, pouco se conseguirá transformar a forma de educar. O querer é intrínseco, não adianta dar as melhores formações, se o professor não busca a mudança, a escola precisa de estrutura física adequada, boa interação com os funcionários da escola, pois a inclusão se faz com a participação de toda a comunidade escolar (do porteiro ao professor).

O presente estudo buscou reunir informações que respondesse ao questionamento acerca das inseguranças que os professores do ensino regular se deparam ao receberem alunos com deficiência, e essa participação da construção do PPP e na execução no cotidiano escolar se evidencia importante na medida em que lhes permite aprender, refletir e vivenciar a experiência de um ensino democrático, tão necessário para afirmar a permanência dos alunos e salvaguardar a inclusão, além de poder contribuir de maneira eficaz para difusão de um ensino de qualidade que entenda e promova o respeito às diferenças.

Não há dúvidas de que a inclusão é um desafio, já que se trata de um novo paradigma de pensamento e de ação, pois trata da inclusão de todos os indivíduos em uma sociedade heterogênea. A escola só será realmente inclusiva quando o aluno com deficiência conseguir além de acessibilidade e leis que os garantam direitos, direitos esses que nem sempre são respeitados, consigam ser compreendidos verdadeiramente, podendo comunicar-se, no caso da escola do portão a sala de aula.

A escola é um dos maiores espaços de interação social e comunicar-se com igualdade, com a certeza de ser compreendido é um dos grandes passos da verdadeira inclusão. Essa a qual buscamos, onde todos tenham suas particularidades respeitadas sem precisar adaptar-se para tal. Nunca teremos todos os recursos que precisamos, nosso maior recurso tem que ser a nossa motivação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. "Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 20, n. 2, 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/12/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de Julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/12/2022.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. São Paulo: Editora Alínea, 2001.

MANTOAN, M. T. E. "O direito à diferença nas escolas–questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências". **Revista Educação Especial**, n. 23, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer. São Paulo: Editora Summus, 2006.

OLIVEIRA, R. Q. *et al*. "A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 22, 2016.

PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Editora Xamã, 2000.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. "Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?" **Educar em Revista**, n. 41, 2011.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. "Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 21, n. 3, 2015.

CAPÍTULO 4

O Campo de Interação entre a Educação Inclusiva e a Educação Profissional e Tecnológica: Análise da Produção Acadêmica no Período entre 2017-2021

O CAMPO DE INTERAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO ENTRE 2017-2021

Francisca Raquel da Costa

Rute Glésia Lima Nolêto

Discutir sobre inclusão é na atualidade um imperativo social. Em países como o Brasil constituído por uma vasta diversidade – étnica, religiosa, social e de gênero – e marcado pela ausência de políticas afirmativas que atenuem as desigualdades sociais – torna-se imprescindível fomentar essa discussão. O Brasil é um país que possui uma história muito recente de defesa do direito e da cidadania de grupos minoritários, a exemplo das Pessoas com deficiência (PcD), que só passaram a ter alguns dos seus direitos reconhecidos a partir do século XXI (MAZZOTTA, 2011).

Antes disso, o que se tem é uma história assinalada pela exclusão e segregação das pessoas com deficiência nos meios sociais e nos contextos escolares de forma mais específica (FIGUEIRA, 2017; JANUZZI, 2006). Parte dessa exclusão escolar se dá, conforme Mantoan (2015, p. 10), "alegando-se a incapacidade dos estudantes com deficiência de acompanhar os demais alunos [...]". Frente a esse breve panorama de práticas supressivas, entende-se que a escola é um espaço de avivamento, de construção e de reconstrução de posturas cada vez mais inclusivas e menos discriminatórias, que coloquem a Pessoa com deficiência na sua condição própria de humana, antes de rotulá-la como inapta e incapaz.

À face do exposto, objetiva-se analisar a produção acadêmica acerca da educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), buscando responder as seguintes questões: Qual o volume de publicação acerca da educação inclusiva na EPT nas bases de dados? Quais aspectos têm sido priorizados nessas pesquisas? Quais as possíveis lacunas e fragilidades das pesquisas nessa área?

O estudo que ora se apresenta revelou a existência de uma extensa produção acadêmica acerca da interseccionalidade entre educação inclusiva e educação profissional e tecnológica. Entretanto, mesmo em face de muitas publicações nessa área, do ponto vista prático, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados, a exemplo da efetiva inclusão das pessoas com deficiência nas instituições que ofertam educação profissional e no mundo do trabalho.

A esse respeito, pontua-se que desde que a EPT foi regulamentada – no início do século XIX - as PcD foram excluídas dos processos formativos voltados para o trabalho. De acordo com Silva (2011), as pessoas com deficiência eram proibidas de frequentarem os cursos profissionalizantes. Os candidatos passavam por uma seleção coordenada, a priori, por médicos, e a posteriori, por psicólogos que só aprovavam quem comprovasse, por meio de atestado, condições sanitárias satisfatórias para o exercício profissional.

Isso significava dizer que, embora as escolas de educação profissional da época estivessem voltadas preferencialmente a atender as pessoas desfavorecias da sorte, estas só eram admitidas nos cursos caso não apresentassem nenhuma deficiência ou não possuíssem nenhum tipo de “defeito” ou “anormalidade”.

Hoje, existe um vasto ordenamento jurídico que tenta reconhecer e assegurar a inclusão de pessoas com deficiência (PcD)

no mundo do trabalho - a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que traz em seu capítulo VI - "Do Direito ao Trabalho" - que:

> § 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação (BRASIL, 2015).

Voltando as lentes para o arcabouço jurídico educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), configura-se como a principal garantia de acesso e permanência de estudantes com deficiência em escolas regulares de educação profissional, a exemplo do artigo 58 que determina que a educação do público atendido pela Educação Especial deve ser oferecida – preferencialmente – na rede regular de ensino, e que deve assegurar o que está expresso no artigo 59, " educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade [...]" (BRASIL, 1996).

Na contramão do ordenamento jurídico, no entanto, estudos e dados publicados nessa área revelam que no Brasil a prática de inclusão de estudantes em instituições que ofertam educação profissional ainda é bastante incipiente, denunciando que mesmo com os avanços em termos legais, ainda reverbera no país as mesmas posturas de exclusão vivenciadas no passado (SILVA, 2011; CORDEIRO, 2013; BRASIL, 2021).

O presente trabalho desenvolveu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada em meio eletrônico, tendo como principal base de dados o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Nesta

busca, foram selecionados a partir de filtros e critérios pré-estabelecidos nove trabalhos publicados entre os anos de 2017 e 2021.

Além desta introdução, o estudo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresenta-se a interface entre a Educação inclusiva e a Educação Profissional Tecnológica. Nesta primeira seção, consultou-se as seguintes referências: Brasil (1996); Brasil (1999); Brasil (2001); Brasil (2008); Brasil (2015); Mantoan (2015); Diniz (2012); Cordeiro (2013); Silva (2011); Silva (2001); Miranda (2001) e Saviani (2007).

Em seguida exibe-se os procedimentos metodológicos, em que se apresenta o tipo de pesquisa desenvolvido, a base de dados consultada e os trabalhos escolhidos para a análise. Posteriormente, expõe-se a seção dos resultados e discussão. Nesta seção, discute-se acerca de 9 (nove) trabalhos, quais sejam: Corrêa; Sander; Martins (2017); Silva; Freire (2017); Silva; Fernandes (2018); Lemos; Cavalcante; Almeida (2020); Vicari; Rahme (2020;) Cohen; Delage; Alencar; Meneses (2020); Martins; Amato; Ribeiro; Eliseo (2019); Teixeira; Barreto; Nunes (2021;) e Cunha (2019). Após isto, faz-se a exposição das considerações finais e sugestões para pesquisas futuras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme Silva (2011), desde os seus primórdios, a educação profissional no Brasil foi marcada pela exclusão das pessoas com deficiência dos processos de formação para o mundo do trabalho, de modo que o acesso aos cursos profissionalizantes só era livre para quem não possuíssem "nenhum tipo de defeito" que o impedissem de aprender o ofício.

A Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) expressa claramente o direito subjetivo à educação pública das pessoas com deficiência, determinando em seu artigo 58 que essa oferta deve ser feita preferencialmente na rede regular de ensino. Nessa mesma lei, no artigo 39, está disposto que a educação profissional deve integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Um pouco mais adiante, já no artigo 59, está expresso que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes com deficiência:

> Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Embora haja todo esse aparato jurídico voltado para a inclusão de estudantes na rede regular de ensino, a principal lei que rege a educação permite que o atendimento escolar das pessoas com deficiência seja feito em instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas na oferta da educação especial, dando margem para que os estudantes com necessidades educacionais específicas continuem sendo excluídos de qualquer tipo de formação profissional e, consequentemente, do mercado de trabalho.

Não obstante, em 1999, foram definidas, por meio do Decreto n° 3.298, as políticas de qualificação profissional para as pessoas com deficiência, ressalvando-se que "a educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico,

técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho" (BRASIL, 1999).

Neste mesmo dispositivo legal, também se estabelece que tanto as instituições públicas quanto as privadas "deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico à pessoa portadora de deficiência, condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade."

Anos mais tarde, foi homologado o Parecer CNE/CEB 17/2001, estabelecendo que a educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais visando à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade, e que esta deve ser efetivada nos cursos oferecidos pelas redes regulares de ensino, por meio de adaptações e apoio em relação aos programas de educação profissional, da preparação para o trabalho de forma que seja viabilizado o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais aos cursos de nível básico, técnico e tecnológico, bem como a transição para o mercado de trabalho.

Outro aspecto importante contemplado nesse normativo diz respeito à formação do corpo docente para atuar nas instituições escolares. O parecer faz referência a dois perfis de professores: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial. Para o primeiro perfil, exige-se as seguintes competências:

I. perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;

II. flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento;

III. avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;

> IV. atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

Já para o segundo perfil, a formação exigida conjuga além de cursos de licenciatura em educação especial, complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial (BRASIL, 2001).

Para Mantoan (2015), a ideia de formar para a educação inclusiva vai muito mais além pois, de acordo com essa autora, "formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis" (MANTOAN, 2015, p. 81). Observa-se nas palavras da autora que a inclusão escolar não tem espaço na concepção tradicional que o país tem acerca da educação. É preciso, portanto, haver uma quebra de paradigma para que a educação inclusiva garanta seu espaço.

Em conformidade com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão escolar tem início na educação infantil e perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino. No que se refere a educação profissional, o documento aponta que as ações direcionadas para esta modalidade "possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social" (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu artigo 8° (BRASIL, 2015), estabelece que é dever do Estado em conjunto com a sociedade e a família, assegurar à pessoa com deficiência, dentre outros, o direito à educação, à profissionalização e ao trabalho, contudo, mesmo diante de diretrizes e determinações

legais, o estudo de Cordeiro (2013) permite afirmar que ainda é muito reduzido o número de alunos com deficiência matriculados nessas escolas e que o acesso ainda incipiente à educação profissional se relaciona aos critérios seletivos para matrícula nos cursos, principalmente aqueles ligados ao nível de escolaridade dos estudantes.

Nessa mesma compreensão, a pesquisa de Silva (2011) revela que o número total de pessoas com deficiência matriculadas em cursos profissionalizantes da rede regular é praticamente inexpressivo, já que no ano de 2006, por exemplo, apenas 417 estudantes com deficiência estavam matriculados em todo o território nacional. Esses dados revelam tanto o pouco acesso das PcD à escolarização, quanto ao mundo do trabalho.

De acordo com Miranda (2001), uma saída para mudar essa realidade seria o estabelecimento de parcerias e a articulação entre as entidades representativas das pessoas com deficiência, as instituições de educação profissional, os empresários, os trabalhadores e o governo. Segundo essa autora, isso pode significar a possibilidade concreta da reabilitação e integração das PcD ao sistema produtivo, como meio de evitar a exclusão e garantir o direito à cidadania dessas pessoas.

Para que seja possível a inclusão das PcD no mundo do trabalho, faz-se necessário considerar algumas questões fundamentais que estão ligadas diretamente aos processos formativos ofertados a elas: o acesso à escola, a proposta política-pedagógica adotada e o currículo nela desenvolvido.

A respeito da acessibilidade, o Conselho Nacional de Educação (CNE) determina que, para garantir a matrícula e a permanência do aluno com deficiência, as escolas da rede de educação profissional devem promover condições de acessibilidade, o que significa dizer que deve haver uma adequação dos espaços,

dos mobiliários, dos equipamentos e dos meios/instrumentos de comunicação e de aprendizagem, de acordo com a necessidade dos alunos (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, o projeto pedagógico das instituições escolares que atendem os educandos com necessidades educacionais especiais deve estar pautado no princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar. O currículo, por sua vez, deve proporcionar que os educandos com necessidades educacionais específicas tenham acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva (BRASIL, 2001).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), preconiza que o poder público deve aprimorar os sistemas educacionais de modo a garantir condições plenas de acesso, permanência, participação e aprendizagem, ofertando para isso, serviços especializados e de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam de forma qualitativa a inclusão.

Mantoan (2015) afirma que para universalizar o acesso de todos os alunos, incondicionalmente, nas turmas escolares e democratizar a educação, é necessário reorganizar as escolas – pedagógico e administrativamente – elaborando a partir de diagnósticos suas próprias propostas pedagógicas, fazendo as adaptações curriculares, pensando em metodologias e processos avaliativos do ponto de vista da diferença, da heterogeneidade.

Nessa mesma direção, a autora ainda afirma que “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno” (MANTOAN, 2015, p. 71). Para tanto, as limitações dos alunos devem ser identificadas e reconhecidas, mas não devem ser encaradas como impossibilidades, mas como ponto de partida para o

desenvolvimento de um processo de ensino que considera o diferente, as especificidades, aspectos bastante peculiares de todos os seres humanos.

Desse modo, é mister que se modifique as estruturas das escolas, fato que exige implementar ações no sentido de reavaliar os recursos utilizados, os serviços de apoio, os aspectos curriculares, os processos avaliativos, a formação dos professores e demais profissionais e, para isso, faz-se necessário o envolvimento de todos os atores que compõem a comunidade escolar no projeto pedagógico da escola (CORDEIRO, 2013).

Já para Mendes (2006), a problemática da inclusão no Brasil tem suas raízes na pouca efetividade do ordenamento jurídico e das políticas públicas, conforme observa-se:

> No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula. O poder público não está cumprindo bem sua função, o que não impede que cada um assuma sua parte e se torne sujeito dessa história (MENDES, 2006, p. 401).

A questão da profissionalização se coloca no centro de uma articulação entre o trabalho e a inclusão social. Dessa forma, entende-se que a educação profissional da PcD enfrenta vários desafios, provocados tanto pela ausência de políticas governamentais, no que diz respeito à educação profissional como sinônimo de desenvolvimento social, quanto pelas iniciativas das instituições privadas e/ou assistenciais, que priorizem neste momento os projetos de profissionalização e inserção dessas pessoas no mercado de trabalho (SILVA, 2000).

A esse respeito, Aoki *et al*. (2108),

> As políticas públicas de incentivo ao trabalho da PcD, como a Lei de Cotas e a Lei do Aprendiz, ainda respondem timidamente aos seus propósitos, em parte pela desconsideração das diversas lacunas nos processos educacionais e de formação profissional prévios das PcD, principalmente daquelas moradoras de regiões periféricas da cidade, em territórios que carecem de acesso a bens e serviços. A inclusão no trabalho, mais que a mera contratação, requer o enfrentamento das barreiras físicas, atitudinais, econômicas e culturais que mantem as PcD em situação de desvantagem, de forma a construir percursos de elaboração do lugar social de trabalhador em um mercado de trabalho excludente por definição (AOKI *et al*., 2018, p. 531).

Adicionalmente, Miranda (2001), aponta que os estereótipos relativos à deficiência, culturalmente reproduzidos, bem como a inexperiência e a falta de conhecimento das reais possibilidades das pessoas deficientes, persistentes no imaginário e nas práticas da sociedade, ainda se constituem como obstáculos significativos para o acesso ao ensino profissional regular.

Corroborando com esta discussão, Diniz (2012), ao abordar acerca do modelo social da deficiência em contraposição ao modelo médico – entende a deficiência como um fenômeno biológico – que lamentavelmente até hoje está presente no imaginário das pessoas, coloca a questão da deficiência "não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo do deficiente" (p. 19).

A partir da perspectiva social de deficiência o conceito passou por uma reformulação substancial, ficando da seguinte forma:

> deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social (DINIZ, 2001, p. 08).

Nesta perspectiva, a deficiência não deve ser um tema tratado exclusivamente no campo da medicalização – embora reconheça-se que os avanços médicos tragam inúmeros benefícios às pessoas com deficiência – mas sobretudo no campo das políticas públicas. Compreende-se, então, que parte das pessoas com deficiência que ainda se encontram excluídas da escola, do mundo do trabalho e das demais esferas sociais, muito atribui-se a pouca intervenção do Estado no quesito inclusão.

Barnes (2016), destaca que a questão do desemprego e o subemprego das pessoas com deficiência está relacionado a vários fatores, como: a cultura, a educação, o transporte, o acesso e aos ambientes de trabalho. Desta forma, as dificuldades que este grupo pessoas têm de acessar o trabalho remunerado diz respeito a um problema estrutural que envolve sobretudo a capacidade que a sociedade e o Estado têm de enxergar essas pessoas e tirá-las da condição de invisíveis. Colocando o foco nas inúmeras barreiras que a própria sociedade impõe e não no corpo dessas pessoas, como historicamente se faz.

Mendes (2006), vai mais além e levanta uma discussão radical que coloca o conceito e os rumos que a inclusão tomou no Brasil como possíveis entraves, conforme constata-se a seguir:

> O movimento seria mais legítimo e teria maior possibilidade de sucesso se tivesse como lastro uma história própria de conquistas e lutas pelo direito à educação das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. Infelizmente, essa não é a nossa realidade (MENDES, 2006, p. 401).

Assim, entende-se que estudos como estes – na área da profissionalização das pessoas com deficiência – são mais que a representação de inquietudes, dados e problematizações, eles são na realidade um instrumento de luta e resistência por uma educação pública de qualidade que possibilite, sobretudo às pessoas com deficiência, o direito à cidadania e ao trabalho, pois "o que o homem é, o é pelo trabalho" (SAVIANI, 2007, p. 154). O trabalho é, portanto, em conformidade com este autor, a essência do homem. Desse modo, ao trabalhar, os homens produzem sua própria existência. Isso significa dizer "que não é possível ao homem viver sem trabalhar" (SAVIANI, 2007, p. 155).

Cabe, assim, algumas indagações: pode alguém negar a outrem o direito de produzir sua própria existência? Pode alguém negar a outrem o direito à própria vida? Que se reflita sobre isso.

METODOLOGIA

O estudo se desenvolveu por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada em meio eletrônico. Os dados coletados foram definidos com base no objeto de estudo deste trabalho. Dessa forma – para identificar a produção acadêmica sobre a educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) – escolheu-se como base de dados o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

selecionando os artigos como tipo de documento – por se tratar das produções mais recentes na área do estudo.

A investigação na CAPES foi realizada entre os dias 23 e 26 de julho de 2021. Para refinar e melhor delinear o levantamento, foram definidos os seguintes descritores: educação inclusiva na educação profissional; educação inclusiva na rede federal de educação; e educação inclusiva nos institutos federais. Os descritores foram definidos com o objetivo de ampliar a pesquisa para todas as esferas educacionais – municipal, estadual e federal. Além disso, refinou-se a busca por meio de alguns filtros, como ano das publicações, assunto e idioma, em que se optou por 2017-2021, educação e português, respectivamente.

Como critério de seleção estabeleceu-se o nível de semelhança e aproximação do tema estudado, sendo observado – nesse sentido – o título, o resumo e as palavras-chave de cada artigo. Uma vez atendido o critério, selecionava-se o trabalho e baixava-se o texto completo.

Para iniciar a busca, aplicou-se o descritor "educação inclusiva na educação profissional", o qual identificou, a priori, 563 documentos. Destes – após aplicação dos filtros definidos – restaram apenas trinta e quatro. Deste universo, selecionou-se para leitura e análise apenas seis, e os vinte e oito documentos restantes foram descartados por um dos três fatores: tangenciamento do tema discutido; falta de acesso ao texto completo ou por terem sido publicados em língua estrangeira (inglês ou espanhol).

Os seis artigos selecionados neste descritor intitulam-se como: A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de libras no ensino superior (2017); Um olhar sobre a educação escolarizada de surdos à luz da competência em informação (2017); O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos: um

estudo da realidade da rede pública estadual paranaense (2018); Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino (2020); Análise e diagnóstico da acessibilidade no Moodle para deficientes visuais (2020); Percepção dos estudantes em relação a uma experiência de gamificação na disciplina de psicologia e educação inclusiva (2020).

Ao fazer uso do descritor "educação inclusiva na rede federal, localizou-se inicialmente 439 documentos, destes restaram apenas dois para estudo e análise. A exclusão se deu em razão do grande quantitativo de trabalhos repetidos, da lacuna entre o título do artigo e o tema em discussão, da publicação ter se dado em língua estrangeira e por não ter acesso ao texto completo. Após seleção, buscou-se para uma análise mais pormenorizada os textos dos seguintes artigos: Desenvolvimento de Aplicações Acessíveis no Contexto de Sala de Aula da Disciplina de Interação Humano-Computador (2019); Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado (2021).

Para afunilar o levantamento, empregou-se o descritor "educação inclusiva nos institutos federais'. Neste, foi possível encontrar 34 artigos. Após a aplicação dos filtros (tipo de documento, ano, idioma, assunto) refinou-se para 15. Destes, 8 foram excluídos por destoarem da temática abordada pelo estudo, 4 eram repetidos – pois já haviam aparecido no descritor anterior – dois foram excluídos por estarem em língua estrangeira, restando apenas um para ser contemplado no estudo, o qual tem como título: A produção do conhecimento sobre o programa TEC NEP nos programas de Pós-graduação no Brasil – 2000 - 2014 (2019). Para melhor visualização do levantamento realizado, organizou-se no Quadro 1 a síntese das publicações (artigos) selecionados para o desenvolvimento deste estudo.

Quadro 1 – Síntese do levantamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES para compor o estudo

Base de dados	Descritor	N° de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos repetidos	Trabalhos selecionados
Portal de Periódicos da CAPES	Educação Inclusiva na Educação Profissional	563	-	Corrêa; Sander; Martins (2017) Silva; Freire (2017) Silva; Fernandes (2018) Lemos; Cavalcante; Almeida (2020) Vicari; Rahme (2020) Cohen; Delage; Alencar; Meneses (2020)
	Educação Inclusiva na Rede Federal	439	8	Martins; Amato; Ribeiro; Eliseo (2019) Teixeira; Barreto; Nunes (2021)
	Educação inclusiva nos Institutos Federais	34	4	Cunha (2019)

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível perceber, após refinar as buscas, foram selecionados um total de nove artigos. Importa observar que estes trabalhos se configurarão como base para a análise e discussão e como fonte para buscar responder as questões que direcionaram esta pesquisa, as quais foram apresentadas no início do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os documentos analisados trouxeram reflexões e contribuições significativas para o processo de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica. Ao discutir sobre a percepção de estudantes surdos e ouvintes sobre a atuação do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto universitário, Corrêa, Sander e Martins (2017), pontuam que se faz necessário uma mudança substancial na compreensão que se tem acerca desse profissional.

De acordo com esses autores, o intérprete de Língua de Sinais não deve ser visto apenas como alguém que interpreta conteúdos, mas que ao interpretá-los precisam considerar o aspecto pedagógico, com vistas à aprendizagem dos estudantes. Neste estudo, fica bastante evidente que a interpretação não deve ser feita sem levar em consideração a camada educativa do processo de ensino e aprendizagem, e que atuação deste profissional não deve ser reduzida a uma mera tradução, sem nenhuma intencionalidade pedagógica. Deste modo, para os autores, é fundamental que se reconheça os limites e as possibilidades do intérprete de Libras, pois isto implica pensar a interpretação em favor da consolidação da aprendizagem e a apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes surdos.

O trabalho desenvolvido por Silva e Freire (2017) – ao abordarem a escolarização de surdos à luz da competência em informação no âmbito do atendimento educacional especializado (AEE) – aponta que existem ações concretas para o desenvolvimento de competências em informação, a exemplo dos cursos de formação continuada e de proficiência em Libras, da criação de espaços de debate para discutir formas de como melhor gerir a inclusão social dos estudantes. Os resultados desse estudo também revelaram que os recursos tecnológicos têm sido grandes aliados no processo de comunicação rápida e efetiva entre os surdos.

Os resultados encontrados na pesquisa de Silva e Fernandes (2018) evidenciam que os maiores desafios presentes na realidade concreta das escolas da rede pública paranaense repousam nas falhas da formação profissional que acarretam uma precária proficiência linguística dos intérpretes de Libras. Os autores revelam que a desvalorização profissional indicada pelos baixos salários, a ausência de políticas de contratação permanente que viabilizem a instituição de planos de carreira e de formação continuada se apresentam como desafios que a política de educação bilíngue para surdos tem diante de si para se efetivar como um direito.

Silva e Fernandes (2018) também apontaram que em função da deficiência auditiva dos estudantes matriculados na escola campo de pesquisa, as mensagens de texto – enviadas através de e-mail e aparelho celular – era o recurso tecnológico mais utilizado para o estabelecimento de uma comunicação rápida e eficaz entre professores e alunos, sendo esta a forma dominante de comunicação entre os surdos e seus pares.

A pesquisa de Lemos, Cavalcante e Almeida (2020), ao discutir acessibilidade para estudantes com deficiência visual em cursos na modalidade EaD (Educação à distância) do instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), indicam que há muitas falhas nos ambientes virtuais, a exemplo de equívocos na formatação

específica para softwares leitores de tela utilizados pelos estudantes com DV no uso das imagens, observando-se por vezes que as descrições são feitas com pouco cuidado, sem seguir as devidas recomendações e dispensando detalhes - a exemplo do tipo de gênero textual - que são extremamente importantes para a compreensão do aluno. Com base nesses autores, as imagens não possuem audiodescrição, impossibilitando que os deficientes visuais tenham acesso aos conteúdos, prejudicando, nesse sentido, a aprendizagem desses alunos.

Vicari e Rahme (2020) direcionaram sua pesquisa para a inclusão de alunos com TEA matriculados no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, objetivando compreender as estratégias educativas adotadas pelos professores e verificar se o percurso de inclusão escolar de crianças com autismo superava o acesso à escola, proporcionando, além disso, a permanência e o êxito desses estudantes. Os resultados dessas pesquisas revelaram avanços tanto em uma esfera macro, que diz respeito ao direito à escolarização, assegurado pela legislação nos últimos anos, quanto em uma esfera micro, que se refere a atitudes e crenças dos profissionais que atuam na escola – lócus da pesquisa.

O trabalho de Cohen, Delage, Alencar e Menezes (2020) se encaminhou no sentido de debater acerca da percepção de discentes de uma disciplina de Psicologia e Educação Inclusiva sobre uma atividade gamificada adotada com a expectativa de estimular o engajamento dos alunos e a aproximação deles com a prática sem sair da sala de aula, partindo do pressuposto de que a utilização da gamificação pode promover a aprendizagem e desenvolver a autonomia, uma vez que se trata de uma proposta que pressupõe a participação ativa dos estudantes.

Os resultados do estudo realizado pelos autores acima revelaram que a atividade proposta teve efeitos positivos no que se refere ao engajamento dos alunos. De acordo com os autores, o uso

da gamificação também promoveu uma maior aproximação dos alunos com a prática do psicólogo no ambiente escolar, possibilitando que os mesmos associem a teoria à sua respectiva aplicação.

Por sua vez, Martins, Amato, Ribeiro e Eliseo (2019) refletiram acerca do desenvolvimento de aplicações acessíveis no contexto de sala de aula da disciplina de interação Humano-Computador (IHC) em cursos de graduação na área de Computação. O trabalho foi desenvolvido por meio de um projeto que confeccionou material didático digital e acessível para apoio ao aprendizado do Sistema Monetário Brasileiro voltado à inclusão de crianças com deficiências, concluindo ao seu final que os estudantes se sentiram motivados em desenvolver um sistema partindo de um escopo real.

As autoras também concluíram que seria um exercício interessante repensar a forma de ensinar, a partir da compreensão do que significa aprender, o que requer um esforço conjunto de diversos profissionais e de saberes específicos, principalmente quando consideradas as especificidades de cada aluno e a diversidade de cada sala de aula.

Refletindo sobre a formação docente para a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Teixeira, Barreto e Nunes (2021), pontuaram que os estudantes com DI têm enfrentado grandes desafios para serem incluídos nas escolas regulares, pois estas, na maioria das vezes, são consideradas despreparadas para esse tipo de atendimento.

Um dos grandes obstáculos enfrentados pelos estudantes com DI diz respeito à crença de que o atendimento escolar das pessoas com deficiência deve ser ofertado nas escolas ou salas especializadas. Segundo essas autoras, o AEE deve ser entendido e

implementado como um complemento e não como um atendimento substitutivo ao regular (MANTOAN, 2015).

Teixeira, Barreto e Nunes (2021), destacaram a importância da formação para a atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), pois só a formação pode viabilizar uma prática crítica capaz de transformar de forma exitosa a vida dos estudantes. Os autores também pontuam que o professor é figura fundamental no movimento de inclusão dentro da escola, "isso porque ele é a peça chave para "o fazer" e o "saber fazer" na escola; não há inclusão desacompanhada de suportes pedagógicos adequados para o aluno e a devida orientação ao professor" (p. 16).

Ainda sobre os achados desta pesquisa, os resultados dos estudos desenvolvidos por Cunha (2019), o qual fez uma abordagem acerca da produção acadêmica sobre o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas (TECNEP) e as ações desenvolvidas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil entre 2004 e 2014, revelam que ocorreram avanços na sensibilização para a educação inclusiva.

Todavia, a autora entendeu que essa comoção precisa ir além, com vistas a garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos com êxito pelos estudantes com Necessidades educacionais específicas (NEE) com qualidade social referenciada. Cunha (2019), apontou ainda que a instalação dos NAPNEs contribuiu para a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, favoreceu a obtenção de equipamentos e materiais didáticos específicos, estimulou pesquisas e a produção de tecnologia assistiva, além de permitir debates sobre a educação inclusiva.

A autora salienta que "o maior de todos os desafios da instituição é a construção de uma escola inclusiva que seja capaz de

preparar as pessoas com deficiências para o mundo do trabalho" (CUNHA, 2019, p. 11). Desse modo, para ela, pensar numa escola de educação profissional, é necessário refletir sobre os processos avaliativos que possibilitam o ingresso dos estudantes, bem como os currículos ofertados e a própria concepção de educação profissional que direciona os processos educativos no âmbito das intuições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar a produção acadêmica acerca da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica no período de 2017 a 2021 e responder as questões que foram postas incialmente. Neste sentido, os resultados revelam que há um grande volume de publicação nessa área, confirmando o que se acreditava no início desse estudo. Entretanto, percebeu-se uma carência nas pesquisas direcionadas para o nível médio, havendo uma maior concentração dos estudos no ensino fundamental e nos cursos de graduação, revelando, neste caso, lacunas a serem posteriormente pesquisadas.

Ademais, encontrou-se uma vasta produção direcionada para a inclusão de estudantes surdos envolvendo em vários casos a atuação dos intérpretes de Libras, apontando, dessa forma, que há, dentro da educação inclusiva no âmbito da EPT, um recorte que se configura como uma tendência, a julgar pelo seu recorrente aparecimento nas buscas.

Sabe-se que o público contemplado pela Educação Especial na perspectiva inclusiva é bastante diverso, a saber: os educandos com deficiência; educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluindo-se nesse grupo o transtorno do espectro

autista (TEA); e educandos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD). Dessa forma, como afirma-se acima, nos trabalhos aqui analisados sentiu-se uma certa escassez de estudos que abracem toda a diversidade que engloba o público desta modalidade de educação, evidenciando desse modo, mais brechas para estudos futuros.

Os achados encontrados neste estudo apontam muitos avanços no que se refere ao processo de inclusão na EPT, porém sinalizam que ainda é necessário avançar em políticas públicas, em ações, programas e projetos direcionados para a efetiva inclusão de estudantes com deficiência ou NEE. Os apanhados também mostram que é fundamental uma mudança de postura em relação a esse grupo de estudantes, que eles deixem de ser vistos como incapazes e que a crença no despreparo por parte dos profissionais que atuam nas instituições escolares seja superada por uma formação de qualidade para a educação

Face ao exposto, aponta-se para a importância de ações mais efetivas e políticas públicas que atenuem as fragilidades nos sistemas e nas instituições de ensino que ofertam a educação profissional no que diz respeito ao processo de inclusão das pessoas com deficiência ou com NEE, bem como sugere-se fortemente que pesquisas semelhantes a essa possam ser ampliadas como o propósito de contribuir para o preenchimento de lacunas encontradas nos achados deste estudo e apontar possíveis soluções para as problemáticas encontradas.

Posto isso, elenca-se alguns aspectos relevantes para abordagens que podem ser realizadas em estudos futuros e que priorizam a temática da educação inclusiva, podendo ser aprofundados, tais como: a formação dos funcionários da escola e dos professores; questões relativas à infraestrutura e adaptações no espaço físico; a ausência de tecnologias assistivas para desenvolvimento de aulas – quesito importante que pode vir a

interferir no processo de ensino-aprendizagem; questões relacionadas à estigmas e preconceitos em razão da deficiência.

Adicionalmente, destaca-se que este estudo não esgotou todas as possibilidades de investigação nessa área, posto que foram feitos vários recortes para se chegar a esses resultados, todavia, trouxe reflexões importantes para a inclusão educacional, revelando que muitos são os entraves e desafios a serem enfrentados, desde questões voltadas para a estruturação de ambientes mais inclusivos, passando por aspectos de ordem atitudinal, até a efetiva inclusão e permanência de estudantes com deficiência em cursos profissionalizantes, construindo-se, neste sentido, a ponte necessária para inseri-los no mundo do trabalho.

Como foi mencionado na parte introdutória deste artigo, falar de inclusão em um país desigual como o Brasil, é quase uma ordem. Diante disso, esse trabalho se coloca à serviço da inclusão de estudantes com deficiência e outras necessidades, posto que mesmo diante de alguns avanços ainda há muito o que se conquistar, sobretudo em termos de direitos sociais, incluindo o acesso à educação de qualidade e ao mundo do trabalho. Assim sendo, sugere-se que as lacunas encontradas nesta pesquisa sejam temas de estudos futuro.

REFERÊNCIAS

AOKI, M. *et al*. “Pessoas com deficiência e a construção de estratégias comunitárias para promover a participação no mundo do trabalho”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 24, n. 4, 2018.

BARNES, C. “Deficiência, trabalho e proteção social: Aplicação do modelo social”. *In*: MARTINS, B. S.; FONTES, F. (eds.).

Deficiência e emancipação social: Para uma crise da normalidade. Coimbra: Editora Almedina, 2016.

BRASIL. **Censo da educação básica - 2020**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2021.Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 28/12/2022.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: Planalto, 1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/12/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/12/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146 de 6 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/12/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 17, de 03 de julho de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28/12/2022.

COHEN, E. J. *et al*. "Percepção dos estudantes em relação a uma experiência de gamificação na disciplina de psicologia e educação inclusiva". **Holos**, vol. 1, 2022.

CORDEIRO, D. R. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional** (Dissertação de Mestrado em Educação). Marília: UNESP, 2013.

CORRÊA, J. R. S.; SANDER, R. E.; MARTINS, S. E. A. O. "A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de libras no ensino superior". **Revista Educação Especial**, vol. 30, n. 58, 2017.

CUNHA, A. L. B. M. "A produção do conhecimento sobre o Programa TEC NEP nos programas de pós-graduação no Brasil - 2000 - 2014". **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, vol. 1, n. 16, 2019.

DINIZ, D. **O que é Deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Editora Autores Associados, 2006.

LEMOS, E. C.; CAVALCANTE, I. F.; ALMEIDA, R. P. B. "Análise e diagnóstico da acessibilidade no moodle para deficientes visuais". **Holos**, vol. 4, 2020.

MENDES. E. M. "A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11 n. 33, 2006.

MIRANDA, T. G. "Educação profissional de pessoas portadoras de necessidades especiais". **Cadernos do CRH**, vol. 14, n. 34, 2001.

SAVIANI, D. "Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 34, 2007.

SILVA, A.G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental**: a história da relação educação especial/trabalho na APAE-SP (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2000.

SILVA, D.; FERNANDES, S. F. "O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contexto

bilingues para surdos: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense". **Revista Educação Especial**, vol. 31, n. 60, 2018.

SILVA, I. M. A. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência** (Tese de Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SILVA, M. M.; FREIRE, G. H. A. "Um olhar sobre a educação de surdos à luz da competência em informação". **Informação e Sociedade**, vol. 27, n. 1, 2017.

TEIXEIRA, D. S.; BARRETO, D. A. B.; NUNES. C. P. "Educação especial e formação docente: alunos com deficiência intelectual e atendimento educacional especializado". **Holos**, vol. 2, 2021.

VICARI, L. P. L.; RAHME, M. M. F. "Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino". **Revista Educação Especial**, vol. 33, 2020.

CAPÍTULO 5

A Educação Especial Como Inclusão Escolar:
Estudo de Caso Sobre a Deficiência Intelectual na EJA

A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO INCLUSÃO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA

Marta dos Santos da Silva Rodrigues

Silma de Oliveira Ferreira

Sueli de Souza França

Nos últimos trinta anos a instituição escolar vem sendo desafiada a ser eficiente na garantia de uma cultura comum a todos os educandos, respeitando suas necessidades educacionais individuais e dispondo de serviços, recursos e estratégias (salas de recursos multifuncionais/apoio pedagógico, capacitação de professores e equipe técnica, atendimento educacional especializado, dentre outros). Contudo ainda se observa a necessidade de mudanças mais consistentes e significativas a fim de que essas garantias se concretizem no cotidiano das escolas e na vida social como um todo.

Este artigo é o resultado de estudo e pesquisa sobre o deficiente intelectual e sua inclusão no ensino regular. Muito se tem discutido sobre as melhores maneiras para desenvolver trabalhos exitosos na aprendizagem, especialmente no que se referente às pessoas com deficiências ou com necessidades específicas. Essa discussão abrange o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual (DI) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que se refere aos mecanismos de diagnóstico, acompanhamento, capacitação dos profissionais que atuam com tais discentes.

Partindo da hipótese de que a inclusão escolar dos alunos com DI na EJA carece de estratégias eficazes e eficientes para

dirimir as dificuldades e limitações em sua oferta para uma educação de qualidade, o objetivo desta pesquisa foi observar a aplicação das políticas públicas existentes na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: os mecanismos de inclusão de um aluno DI na EJA, as dificuldades e limitações do aluno DI e dos professores, a dinâmica e metodologias utilizadas em sala de aula, a fim de identificar os fatores que contribuem para resultados pouco eficazes no processo ensino-aprendizagem do aluno DI. Assim, as pesquisadoras investigaram o processo de ensino-aprendizagem sobre a inclusão do aluno com DI na 1ª etapa do Ensino Fundamental no sistema regular de ensino/EJA, horário noturno, da Escola Municipal de Educação Básica Piauí, na rede municipal de ensino de Santana, no estado do Amapá, que tem em seu currículo escolar as disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos da pesquisa, foram realizadas revisão bibliográfica e pesquisa de campo. A revisão bibliográfica foi importante para fundamentar, quanto ao referencial teórico produzido por alguns autores que discorrem sobre DI na EJA, a fim de ampliar o conhecimento das autoras acerca do assunto e das leis que regem o processo inclusivo escolar.

A pesquisa de campo ocorreu com visitas à Escola Municipal de Educação Básica Piauí e à residência do aluno com DI, sendo utilizados os instrumentos de observação participante, sociograma e questionários específicos utilizados durante entrevistas dirigidas. Foram utilizados, na fase da coleta de dados, a observação participativa, aplicação do questionário sociométrico, entrevistas dirigidas com o aluno DI e sua responsável legal, professores, gestor

escolar, pedagogo e estudantes da classe sem DI. Os instrumentos utilizados foram úteis na investigação das dificuldades e limitações dos alunos matriculados e professores, observando as dinâmicas metodológicas utilizadas em sala de aula do ensino regular e do atendimento educacional especializado (AEE), a fim de obter uma compreensão ampla acerca do universo pesquisado, no que se refere às especificidades dos alunos com DI inclusos na EJA (aspectos sócio econômicos, familiares, culturais), da comunidade escolar, do processo ensino-aprendizagem e do processo de interação social em sala de aula, com a comunidade escolar e com a família.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os jovens e adultos com deficiências compõem uma grande parcela da população analfabeta do mundo; segundo Oliveira (2013), isso se deve à ausência de oportunidades de acesso à educação escolar na idade apropriada. Assim, apesar da legislação existente – LDB, Art. 4º, itens III, IV e VI – percebe-se que muito há a ser feito no sentido de garantir o acesso e permanência dessa parcela da sociedade no ambiente escolar. Barbosa (2013, p. 09) afirma "A deficiência intelectual está inserida em sistemas categoriais há séculos, figurando como demência e comprometimento permanente da racionalidade e do controle comportamental." Segundo esse autor muitos preconceitos, pensamentos e atitudes discriminatórias existentes hoje em nossa sociedade, em relação à deficiência intelectual podem ter sua origem nesse desconhecimento acerca do tema e um enraizamento histórico do preconceito decorrente dessa ignorância conceitual. Bins (2013) ainda afirma que, historicamente as pessoas com deficiência intelectual foram excluídas ou mantidas invisíveis por serem consideradas indignas de conviver na sociedade e, por isso, não possuíam direito à educação escolar. Foram

necessários séculos de estudos para entender algumas deficiências, que estavam sempre associadas a crenças sobrenaturais, religiosas e supersticiosas. Porém as marcas sociais dessa condição de exclusão são vivenciadas até hoje. As leis que regem o processo inclusivo escolar são muito recentes, começaram com algumas iniciativas que faziam referência à inclusão escolar: LDBEN (Lei nº 4.024/61); Lei nº 5.692/71 (que alterou a LDBEN de 1961); Constituição Federal de 1988; criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/MEC, dentre outros; contudo, seus pressupostos ainda eram construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem. O marco legal do processo inclusivo educacional é a Declaração de Salamanca (1994), respaldada pela Convenção dos Direitos da Criança (1990) e pela Declaração sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), documento que desencadeou um processo mundial de mudanças em políticas públicas com o objetivo de garantir o direito à educação de grupos sociais em situação de desvantagem e risco contínuo de exclusão. No Brasil, esse documento passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 59, que preconiza que os alunos devem ter assegurados pelos sistemas de ensino: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Além disso, assegura "a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar" (BRASIL, 1996). Em consonância com esse movimento, em 1997 o § 22º da Agenda para o Futuro da Declaração de Hamburgo (CONFITEA, 1999) veio reafirmar o direito de jovens e adultos com deficiência à escolarização e alfabetização. Observa-se, a partir daí um grande avanço nas políticas educacionais destinadas às pessoas com necessidades específicas, como o Plano Nacional de Educação (PNE), Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), dentre outras leis e políticas, que também foram criadas com o objetivo de amparar e garantir a inclusão social e acessibilidade a esse público. No que se refere às pesquisas acerca das relações familiares do adulto com DI observou-se que a bibliografia é escassa. Os poucos estudos encontrados fazem referência apenas às relações familiares de crianças com necessidades específicas, o que dificultou a realização de um estudo mais profundo e fundamentado em pesquisas, das observações realizadas in loco. Contudo, segundo Buscaglia (1997), a família é uma unidade social significativa, que está inserida na comunidade e na sociedade mais ampla. Ela detém uma força social que influencia o comportamento humano e a formação da personalidade, de forma que os relacionamentos estabelecidos entre os familiares influenciam uns aos outros e toda mudança ocorrida nesse sentido irá exercer influência em cada membro individualmente ou no sistema como um todo; portanto, não poderia deixar de ser considerada neste estudo.

SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram: um Gestor Escolar; um Pedagogo; três Professores do Ensino Regular, identificados como P1 (Professor das disciplinas Matemática, Geografia e Ciências), P2 (Professor das disciplinas Português, História e Artes) e P3 (Professor de Educação Física); uma Professora do AEE, identificada como P4; um aluno com DI, identificado como ADI; oito alunos sem necessidades específicas, matriculados na mesma turma, dos quais, cinco são mulheres, identificadas como AF1, AF2, AF3, AF4 e AF5, e três são homens, identificados como AM1, AM2 e AM3; a irmã do aluno DI, responsável pelo mesmo, identificada como IR. O ADI pesquisado tem 42 (quarenta e dois) anos de idade, é solteiro e não trabalha. O aluno, além de ser DI (tem laudo), não

fala, apesar de ter boa audição. É assíduo e pontual na escola e realiza AEE no mesmo horário da aula (noturno), às terças e quintas feiras. Quanto ao perfil geral da turma, os alunos estão na faixa etária de 15 a 42 anos, são oriundos de Santana, Mazagão e Macapá (estado do Amapá) e de municípios do estado do Pará (Breves e Barcarena); entre as alunas algumas exercem as atividades do lar e uma trabalha no mercado informal como diarista; entre os alunos, um não trabalha, um tem emprego regido pela CLT (trabalha como Tapa-buracos para uma empresa prestadora de serviços da Prefeitura Municipal de Macapá) e um está exercendo atividades na informalidade da construção civil (Ajudante de Pedreiro).

Tabela 1 – Distribuição dos Informantes

Segmentos	Qtd	Sujeitos pesquisados
Quadro técnico-administrativo da escola	02	Diretor e pedagogo
Discentes da 1ª etapa da EJA	08	Alunos sem deficiência intelectual
Discentes da 1ª etapa da EJA ADI	01	ADI - Aluno com Deficiência Intelectual
Docentes da 1ª etapa da EJA	03	Professores do Ensino Regular (P1, P2 e P3).
Docente do AEE	01	P4 - Professora do Atendimento Educacional Especializado
Comunidade escolar (irmã do ADI envolvido na pesquisa)	01	IR - Irmã do ADI

Fonte: Elaboração própria.

OS DOCENTES

Os quatro professores envolvidos nessa pesquisa compõem o quadro de professores efetivos da Escola Municipal de Educação Básica Piauí, que corresponde ao Ensino Fundamental I, e atuam

como professores da 1ª e 2ª etapas da EJA no período noturno, de segunda a sexta feira, no horário de 18h às 21h, onde cada hora/aula tem duração de 40 (quarenta) minutos. Conforme se poderá observar na Tabela 2 a respeito do perfil e da formação acadêmica e profissional dos professores da EJA, percebe-se que os mesmos possuem graduação completa: dois deles tem pós-graduação em Inclusão e Formação Continuada na Área Inclusiva – LIBRAS; três são do quadro efetivo da rede municipal de ensino de Santana e um é permuta da rede de ensino de Macapá. Dentre eles, dois não possuem formação continuada na área inclusiva. Nota-se também que os P1, P3 e P4 têm apenas quatro meses de atuação com o ensino na EJA, enquanto que a P2 tem quatro anos de experiência nesse segmento.

Tabela 2 – Perfil dos Professores Entrevistados no contexto da EJA

Prof.	Gênero	Formação Acadêmica	Formação continuada em Educação Inclusiva	Vínculo empregatício	Tempo de Docência[1] na EJA[2]
P1	M	Licenciatura plena em Geografia / Espec. Educação Especial Inclusiva	Libras	Efetivo	[1]08 anos [2]04 meses
P2	F	Licenciatura plena em Pedagogia	Não tem	Efetiva PMM/permuta	[1]26 anos [2]04 anos
P3	M	Licenciatura Plena em Educação Física / Espec. Educação Física Escolar	Não tem	Efetivo	[1]21 anos [2]04 meses
P4	F	Licenciatura plena em História /Espec. Educação Especial em LIBRAS	LIBRAS	Efetiva	[1]08 anos [2]04 meses

Fonte: Elaboração própria.

O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O AEE, na Escola Piauí está em conformidade com o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial: é parte integrante do projeto político-pedagógico da escola (segundo afirma o Pedagogo); é realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que é equipada com recursos didáticos, pedagógicos e equipamentos; não tem a intenção de substituir a escola regular. De acordo com a proposta do atendimento, a professora do AEE, aqui identificada como P4, utiliza a SRM para o atendimento de três alunos da EJA em dias alternados. O ADI, sujeito dessa pesquisa, é atendido às terças e quintas feiras no mesmo horário da aula do ensino regular. Seu atendimento está baseado no Plano Individualizado de Ensino (PIE) elaborado em 2015 e atualizado para 2016. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 15) propõe que as atividades desenvolvidas no AEE, além do atendimento às necessidades específicas, complementem e suplementem a formação dos alunos visando sua autonomia e independência na escola e fora dela. Com referência a esse atendimento a P4 apresentou algumas informações sobre o aprendizado do ADI, o qual ela tem acompanhando e atendido desde abril de 2016: tem bom relacionamento com professores e colegas, é tranquilo, sorridente, obedece às regras. Ele não fala, apenas emite sons incompreensíveis, mas é muito atento aos comandos sobre as atividades. Está em processo inicial de alfabetização; no aspecto psicomotor está em fase de desenvolvimento: necessita de ajuda na motricidade fina (pegar no lápis, desenhar, pintar, segurar a tesoura), mas na motricidade ampla é independente na locomoção e coordenação motora grossa

(correr, pular, agachar). Em virtude da dificuldade do ADI para manusear o lápis, P4 tem utilizado tecnologia assistiva (computador) visando promover a ampliação dessa habilidade funcional deficitária, possibilitando a realização da escrita. Esse auxílio tem sido muito bem aceito e bem trabalhado pelo ADI.

A FAMÍLIA

Para analisar como se estabelecem os relacionamentos familiares do ADI, foi realizada visita domiciliar e entrevista semiestruturada com a participação da irmã do ADI (aqui identificada como IR: casada, tem três filhos, tem ensino médio completo e trabalha como Técnica de Enfermagem no Hospital de Emergência de Santana), que é sua responsável legal, já que a mãe é falecida e não têm contato com o pai. De acordo com seu relato o ADI tem laudo de DI e recebe benefício do INSS por causa da deficiência; não faz uso de medicamentos, pois não há necessidade. De acordo com Silva e Dessen (2001) as relações familiares são muito diversificadas, e seu funcionamento muda quando ocorrem alterações em um membro ou no sistema como um todo. Sob essa perspectiva observou-se, durante a visita, que a convivência familiar é muito tranquila e as relações são afetuosas. A família, juntamente com o ADI (que é mudo e não alfabetizado em LIBRAS) desenvolveram formas de comunicação e estratégias de acompanhamento do mesmo, através de telefone celular, para as ocasiões em que ele sai sozinho. Além disso, ele tem sua rotina diária em família, em que faz questão de ser participativo. Essa busca por adaptação por parte da família corrobora o que Febra (2009) considera sobre a família do deficiente: está constantemente envolvida na busca por uma vida normal, apesar da existência de um membro com deficiência. Conforme relato da IR, o ADI frequenta a

escola há aproximadamente nove anos e a participação da família em sua vida escolar se dá através da frequência às reuniões na escola e ajudando-o nas atividades escolares. Apesar do desenvolvimento escolar do ADI ser muito discreto, sua irmã manifestou satisfação com seus resultados, pois observa que ele sempre tem atividades coladas em seu caderno. Além disso, ela considera positiva a sua inclusão escolar em virtude de ele ser bem aceito na escola, por ele gostar da escola e não gostar de faltar. Essa fala da IR em relação ao desenvolvimento do ADI na escola chamou a atenção das pesquisadoras, pois evidencia que, independentemente das dificuldades enfrentadas pelo ADI em seu processo de escolarização, existe o fato de que, de acordo com Camargo (2004), a sociedade percebe o deficiente mental/intelectual como incapaz ao longo de seu desenvolvimento – e a família faz parte desse grupo social – e, por isso tem baixas expectativas em relação ao seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS

O Sociograma

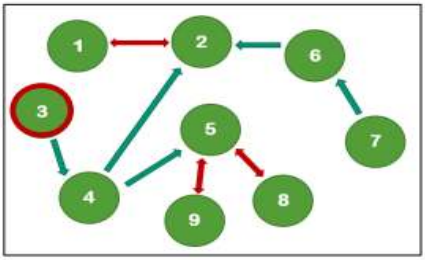
Para análise das relações existentes na turma pesquisada foram coletados dados através de entrevistas com nove alunos (cada aluno foi identificado numericamente para preservar sua identidade), e utilizou-se a técnica da Sociometria para a geração do Sociograma. Conforme Moreno (1992), o padrão do universo social é invisível, mas os gráficos podem torná-lo visível. Assim, a sociometria foi utilizada visando analisar de forma simples os relacionamentos, afinidades e rejeições no grupo e compreender o lugar ocupado pelo ADI no mesmo. Os questionamentos foram bastante informais e

lúdicos, a fim de obter respostas mais espontâneas, utilizando-se critérios afetivos (amizade, simpatia) e interativos (colaboração, contribuição).

Gráficos – Sociometria por questionário

Gráfico 1 – Preferência individual

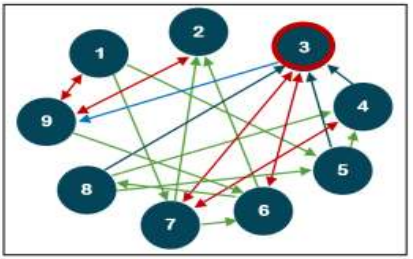
A primeira pergunta objetivou identificar acerca das preferências individuais entre as pessoas (critério afetivo).



- Mais preferidos: 2 e 5;
- Menos preferidos: 3 e 7;
- Reciprocidades entre: 1-2, 5-8, 5-9

Gráfico 2 – Preferência grupal

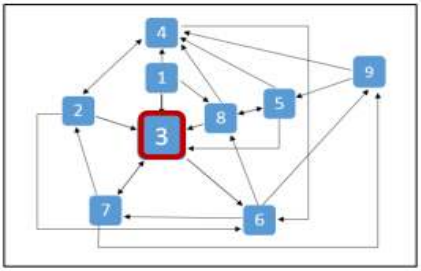
O segundo questionamento objetivou identificar acerca das preferências por grupos de pessoas (critério afetivo).



- Mais preferidos: 3, 6 e 7
- Menos preferidos: 1 e 8
- Reciprocidades: 1-9, 2-9, 3-6, 3-7, 4-7

Gráfico 3 – Preferência Seletiva de um Grupo de Pessoas

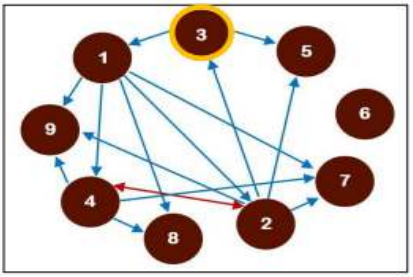
O terceiro questionamento objetivou identificar acerca das preferências seletivas de grupos de pessoas (critério afetivo).



- Mais preferidos: 2, 3, 4, 6 e 8;
- Menos preferidos: 1, 5, 7, e 9;
- Reciprocidades: 2-4, 3-7, 5-8.

Gráfico 4 – Rejeição de um Grupo de Pessoas

O quarto questionamento objetivou identificar acerca das rejeições de grupos de pessoas (critério interativo).



- Mais rejeitados: 9 e 7;
- Menos rejeitado: 6;
- Reciprocidade entre: 4-2.

Fonte: Elaboração própria.

A partir da apuração dos resultados, de modo geral não foi observada a formação de subgrupos, nem o estabelecimento de vínculos permanentes ou duradouros; além disso, a ocorrência de aceites e não-aceites variaram muito nas diferentes situações propostas. Essas constatações podem ser indicativas de escolhas feitas aleatoriamente, o que caracteriza grupos de pessoas que pouco se conhecem ou são pouco integradas. Assim, percebeu-se que o ADI, em destaque no gráfico, com o número três, não foi escolhido por nenhum dos colegas, quando a situação apresentada propunha escolher uma única pessoa para conviver em isolamento durante longo tempo (Sociograma 1).

Não foram encontrados, na bibliografia pesquisada, estudos de autores sobre situações semelhantes. Contudo, observou-se que essa rejeição ocorreu com mais um aluno da turma, sem nenhum tipo de deficiência. Portanto, não é possível afirmar que o fator DI tenha sido o motivador dessa rejeição. Nas situações que propunham a escolha de um grupo de pessoas (Sociogramas 2 e 3), observou-se que o ADI apresentou maior visibilidade, destacando-se como um dos mais aceitos, chegando a ser escolhido por 5 (cinco) pessoas nas duas situações, havendo reciprocidade com 2 (duas) delas no Sociograma 2 e mantendo a reciprocidade com uma delas no Sociograma 3.

Assim, pode-se inferir sobre a existência de um "laço interpessoal" entre os sujeitos 3 (ADI) e 7, ou "tele" que, segundo Moreno (1975) é empatia recíproca; de acordo com Nery (2014) esse fator pode tornar possível a complementação dos papéis sociais, viabilizando ação conjunta. Na situação em que se avaliou o nível de rejeição de um grupo de pessoas (Sociograma 4), o ADI foi rejeitado por apenas 1 (uma) pessoa, enquanto que 5 (cinco) outros alunos foram rejeitados por 2 (duas) ou mais pessoas. Considerando-se que a situação proposta possuía critério interativo, ou seja, relacionava-se à colaboração em grupo, é possível inferir que o ADI é visto por

grande parte dos colegas como uma pessoa com capacidade de contribuição e merecedor de confiança. De acordo com Almeida (1999) o sentimento de segurança e aceitação entre os participantes de um grupo favorece o fortalecimento da autoestima e da autoimagem perante outros grupos. Através dessa análise observa-se que o ADI tem uma boa aceitação em sala de aula, o que é corroborado pelas respostas dos alunos durante as entrevistas realizadas individualmente.

DADOS OBTIDOS MEDIANTE ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS ALUNOS DA MESMA CLASSE ESCOLAR

As entrevistas realizadas individualmente com os alunos tiveram como ponto de partida identificar o que os mesmos sabiam sobre a Deficiência Intelectual. Dentre os sete alunos entrevistados, apenas um deles disse que um deficiente intelectual é uma pessoa doente. Os demais disseram não saber o que é essa deficiência. Contudo, após a explicação sobre DI feita pelas pesquisadoras, todos foram capazes de afirmar que há um DI em sua classe escolar; manifestaram naturalidade com sua presença em sala de aula e quatro alunos disseram ter bom relacionamento com ele, de acordo com seus relatos: "Nossa convivência é boa, no começo, quando a gente não se conhecia, a gente não se falava. Mas agora a convivência é boa. A gente brinca" (Informação escrita por AF1); "É boa. Às vezes eu tento conversar com ele, mas ele não fala. Mas a gente se entende bem. A força de vontade dele é maior do que de outras pessoas que não tem deficiência, pois ele não falta às aulas" (Informação escrita por AF3); "A gente se relaciona bem. A gente se comunica de forma satisfatória. Ele compreende o que eu falo e eu

entendo ele (sic) também. A gente é amigo. Eu explico quando ele não entende a aula" (Informação escrita por AM1).

Percebemos nas respostas que os alunos entrevistados foram unânimes em demonstrar sua simpatia pelo ADI e admirá-lo por ser uma pessoa calma, simpática, sorridente, alegre, que se relaciona bem com todos. Além disso, é uma pessoa persistente, tenta se comunicar e tem muita força de vontade para aprender, pois não falta às aulas, com base na narrativa de AF3, supracitada. Todos os alunos mostraram-se sensíveis às dificuldades de compreensão ou de realização das tarefas do ADI. De acordo com seus relatos na entrevista, os alunos disseram que dá vontade de ajudar quando percebem que ele precisa de ajuda: "Às vezes eu faço a atividade para ele" (Informação escrita por AF1); "Tento ensinar como fazer" (Informação escrita por AF2); "Peço para a professora explicar para ele de novo. Quando ela deixa, eu também ajudo" (Informação escrita por AM1); "Eu ajudo apontando a resposta para ele, e copio da minha atividade na dele" (Informação escrita por AF4); "Eu fico agoniada quando vejo que ele não consegue. Eu ajudo segurando a mão dele para ajudá-lo a escrever, mas eu acho que eu sei muito pouco para ajudar (Informação escrita do AF3)". Percebeu-se através das respostas que o ambiente harmônico e a possibilidade de criar vínculos entre seus componentes é o que torna o contexto acolhedor, favorecendo interações com sentimento de coletividade e colaboração. Foi constatado através da entrevista que os alunos carecem de orientação acerca da deficiência apresentada pelo ADI, bem como sobre a melhor forma de auxiliá-lo; por não saberem como fazer tendem a agir de forma protecionista, fazendo por ele as atividades. Assim, mesmo que de forma inconsciente, o impedem de aprender e adquirir autonomia.

PROFESSORES DO ENSINO REGULAR: SUA COMPREENSÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO CONTINUADA E EXPERIÊNCIA COM ADI E RECURSOS UTILIZADOS

Ao serem questionados quanto à sua compreensão sobre inclusão escolar, os professores do ensino regular da EJA apresentaram as seguintes respostas por atender alunos DI em sua sala de aula: "Igualdade para todo Alunado" (Informação escrita por P1); "A inclusão veio trazer a essas pessoas um maior convívio social. Porém, precisa que os governantes forneçam equipamentos diversificados para que a educação inclusiva seja realmente inclusiva e que esses alunos tenham uma melhor perspectiva de vida" (Informação escrita por P2); "Participação efetiva do aluno nas atividades propostas pelo professor, com alguma adaptação" (Informação escrita por P3). A partir das respostas dos professores percebeu-se que os mesmos não conseguiram responder sobre a compreensão do conceito de inclusão escolar; a fala do P1 foi muito vaga: "igualdade para todos". A P2 comenta sobre o investimento do governo em equipar a escola com matérias para que a educação seja inclusiva, observando-se aí um discurso também bastante evasivo. Considerando-se que a inclusão escolar significa acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social, condições físicas e psicológicas, observou-se que a escola Piauí tem atendido aos alunos com deficiências no ensino regular em suas especificidades. A escola tem atendido todos os alunos com direito ao acesso e permanência na escola, garantida na LDB. Acerca desse processo inclusivo Mantoan (1998, p. 01) observa que é algo inovador que, porém, seu significado "tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais". A autora ainda pondera que "inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais

graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação" e essa garantia está prevista na Constituição. Segundo Nóvoa (1995, p. 25) "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional". A formação continuada nada mais é do que o profissional estar em contínuo aprendizado de sua profissão, é investir em sua formação, em seus estudos; fazer uma graduação, pós-graduação, participar de congressos, palestras, fóruns, cursos específicos que o mantenham atualizado e atendam sua necessidade. Através da formação e aperfeiçoamento de sua prática o professor saberá como trabalhar com o aluno DI e planejará de forma que suas atividades possam favorecer sua aprendizagem. Nesse item observou-se que os professores possuem pouco ou nenhum esclarecimento acerca do assunto, tendo em vista as respostas ao questionamento, onde P2 e P3 não responderam e P1 apresentou uma resposta pouco clara: "Esclarecendo as conquistas do aluno como avanço". Ao questionarem os professores do ensino regular sobre sua experiência no trabalho com ADI, as pesquisadoras observaram em suas respostas a inexistência dessa experiência e apenas P2 comentou que se esforça para ajudar seu aluno DI. Todos os professores do ensino regular relataram que fazem adaptação de materiais para o trabalho com o ADI em sala de aula: P1 relatou que os recursos precisam ser palpáveis e visuais, por isso usa materiais que fazem parte do seu dia a dia (figuras, filmes, dinheiro); P2 disse utilizar recortes de jornais, revistas, embalagens, quadro, pincel; P3 disse fazer adaptações dos assuntos com apostilas diferenciadas e aulas em vídeos. Contudo nas observações realizadas durante as aulas desses professores não foi observada sua atenção em adaptar aulas ou materiais para o ADI: P1 ministrava uma aula de matemática utilizando apenas quadro branco e pincel e os alunos anotavam no caderno; P2, ministrando aula de Português, sobre "encontro consonantal", utilizou também apenas

quadro branco e pincel (enquanto o ADI, com muita dificuldade, fazia rabiscos em seu caderno, não conseguindo acompanhar a turma na realização da atividade), em outra aula de Português, sobre o uso das vogais, P2 utilizou atividade de recortes e colagens; P3, ministrando uma aula de Educação Física em sala de aula, utilizou atividade de recortes e colagens e, em outra aula apresentou texto projetado em datashow no quadro branco para os alunos copiarem no caderno. Percebe-se assim, uma dissonância entre discurso e ação desses professores. Segundo Blanco e Duk (1997), é fundamental que existam currículos abertos e flexíveis para que se possa responder às diferentes necessidades dos alunos e dos contextos sócio educacionais, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre. É no currículo comum que a resposta às especificidades dos alunos deve ser buscada, por meio de ajustes e adaptações precisas, que assegure a igualdade de oportunidades, contemplando suas necessidades individuais, mas sem perder de vista os objetivos a serem alcançados com os demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desse estudo observou-se que apesar dos avanços nas Leis, da atuação do Ministério da Educação e do aparente empenho na defesa da educação inclusiva e na expansão do acesso, expressos nos discursos e nas políticas governamentais, o aluno DI, sujeito dessa pesquisa não está, necessariamente, recebendo uma educação apropriada, no sentido de promover a inclusão. A proposta de inclusão da escola Piauí, efetivamente, ainda é precária; em suas práticas e ações pesam ainda apenas o viés compensatório, se reduzindo ao direito de acesso, sem assegurar condições de ensino/aprendizagem e continuação dos estudos com sucesso. Isso ficou muito evidenciado durante a pesquisa, onde se

observou: muita descrença na possibilidade de aprendizado do aluno DI, os docentes do ensino regular têm consciência de que não sabem atuar nesse campo e não propiciam ao aluno DI um modelo pedagógico à altura de suas especificidades. A descrença atinge inclusive a família que, por sua vez, sente-se satisfeita com o atendimento dedicado ao ADI.

Dessa maneira percebe-se que a escola está sendo apenas um espaço de socialização e integração desse aluno. Observou-se na classe regular, que tanto professores como alunos não sabem o que fazer nem como se relacionar com o ADI em prol de seu desenvolvimento cognitivo e social, visando sua autonomia. Isso redunda em atitudes que vão desde ignorar a presença do ADI em sala – no sentido de não dar atenção e não buscar informações sobre suas dificuldades e especificidades (P2 afirmou que o ADI, além de mudo seria surdo, o que não é verdade) – até atitudes protecionistas, como fazer a atividade por ele ou apontar a resposta certa. Essas são atitudes que não favorecem o desenvolvimento cognitivo do ADI; pelo contrário, limitam suas ações, geram insegurança, inibem as iniciativas (pois o ADI faz apenas o que mandam, olha a atividade sem compreendê-la ou olha enquanto fazem por ele). Apesar desse atendimento na escola ser considerado satisfatório pelo o ADI e por sua família, sabe-se que é possível melhorá-lo. Para isso é necessário que haja mudança de pensamento e de atitudes, tanto dos alunos como dos professores. No que se refere aos docentes, através de ações como: melhoria da comunicação entre o Orientador Pedagógico, os professores do Ensino Regular e do AEE, de forma que possam desenvolver um trabalho conjunto e complementar, pautado na equidade e na criatividade, por meio do compartilhamento do PIE do ADI.

Esse trabalho conjunto permite uma parceria saudável e produtiva para todos os vértices desse triângulo: para o Pedagogo, que através do conhecimento das particularidades do atendimento do

aluno DI pode propor uma organização curricular mais adequada, que alie a realidade do aluno aos conteúdos que ele precisa aprender e apreender; para os professores da classe regular, que podem adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades, através da troca de experiências e aprendizado com o professor do AEE, que é um profissional capacitado e tem condições de orientá-los adequadamente para o desenvolvimento de aulas mais produtivas, minimizando, assim, sentimentos de incapacidade e frustração, conforme relatados pelos professores P1, P2 e P3 durante a pesquisa; para o professor do AEE, que poderá perceber melhor evolução do ADI, considerando-se as ações de ensino/aprendizagem conjuntas e coerentes, de acordo com um plano. A partir da parceria entre docentes e orientação pedagógica, os discentes e comunidade escolar como um todo podem ser beneficiados, pois aqueles profissionais poderão desenvolver atividades complementares, como oficinas de sensibilização, por exemplo, proporcionando a todos, inclusive às famílias dos alunos com necessidades específicas, conhecimentos acerca das especificidades desses alunos e, assim, contribuindo para a superação de preconceitos, para a melhoria dos relacionamentos e colaboração mútua. Este é apenas um primeiro passo para que a escola/EJA possa proporcionar aprendizagens cognitivas e sociais efetivas às pessoas com DI. Na medida em que essa parceria se consolida outras ações podem ser identificadas, gerando um desenvolvimento contínuo da comunidade escolar e, dessa maneira, contribuindo para que a escola cumpra seu papel de agente de inclusão. Essa pesquisa de cunho qualitativo não tem a pretensão de esgotar o assunto nem ter conclusões definitivas. Antes objetiva contribuir para a educação inclusiva, provocando a discussão sobre o tema a fim de identificar alternativas que viabilizem a aplicação prática das políticas públicas existentes e, assim, para a efetiva inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual. Assim, como contribuição, as pesquisadoras propõem a realização de uma ação denominada “Palestra de Sensibilização e Noção em LIBRAS”

visando a apresentação de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem, a fim de proporcionar ao aluno DI, aos colegas de classe e aos professores da turma pesquisada, melhor interação, participação e desenvolvimento nas atividades propostas nas salas de aula do ensino regular e AEE para a promoção do processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. C. **Grupos**: A Proposta do Psicodrama. São Paulo: Editora Ágora, 1999.

BARBOSA, D. F. B. "Deficiência Intelectual: conhecer para promover a autonomia e independência". *In*: FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Inclusão Social da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla**: Educação Especial no Espaço da Escola Especial. Belo Horizonte: FEAPAES-MG, 2013.

BINS, K. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre: PUC-RS, 2013.

BLANCO, R.; DUCK, C. "A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas". *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/06/2016.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008**. Brasília: Planalto, 2008. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/06/2016.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em portal eletrônico: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/06/2016.

BRASIL. **Lei n. 4.024**. **de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Planalto, 1961. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/06/2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/06/2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/06/2016.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 01/06/2016.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus Pais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

CAMARGO, E. A. A. "O olhar dos pais de sujeitos com deficiência mental sobre o letramento e escolarização/ inclusão de seus filhos". *In*: LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPS, S. R. L.

Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CONFITEA. **Agenda para o Futuro da Declaração de Hamburgo**. Brasília: UNESCO, 1999.

FEBRA, M. C. S. **Impactos da Deficiência Mental na família** (Dissertação de Mestrado em Saúde Pública). Coimbra: FMUC, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

MORENO, J. L. **Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama**. Goiânia: Editora Dimensão, 1992.

NERY, M. P. **Grupos e intervenção em conflitos**. São Paulo: Editora Ágora, 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, P. "A inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA comum: Acolhimento e pertencimento". **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina: UEL, 2013.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. "Deficiência Mental e Família: Implicações para o Desenvolvimento da Criança". **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 17, n. 2, 2001.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: Acesso e Qualidade. Madri: UNESCO, 1994.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: UNESCO, 2001.

CAPÍTULO 6

Direitos Humanos, Educação Inclusiva e EJA: Quando uma Proposta Curricular se Torna Instrumento de Luta e Resistência

DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EJA: QUANDO UMA PROPOSTA CURRICULAR SE TORNA INSTRUMENTO DE LUTA E RESISTÊNCIA[1]

Amanda Sousa Batista do Nascimento

Celso Carvalho

Garantir o acesso aos espaços escolares e aos conteúdos curriculares pertinentes a cada etapa de ensino dos estudantes com deficiência não tem sido tarefa fácil e o mesmo pode-se dizer em relação à permanência. Esses estudantes, conforme regulamenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Público-Alvo da Educação Especial, serão mencionados doravante como estudantes/educandos P.A.E.E.

A política educacional inclusiva percorreu um longo trajeto de idas e vindas, até chegar na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Importante lembrar que essa política se trata, em verdade, de um documento norteador e não uma política de Estado.

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), com validade em todo o território brasileiro, orienta os programas e ações nesta área para promover o acesso e a permanência de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação

[1] Uma versão prévia deste capítulo foi publicada em: NASCIMENTO, A. S. B.; CARVALHO, C. "Direitos Humanos, Educação Inclusiva e EJA: quando uma proposta curricular se torna instrumento de luta e resistência". ***Revista Dialogia***, n. 35, 2020.

> Especial, no ensino regular, ampliando a oferta do atendimento educacional especializado, rompendo com o modelo de integração em escolas e classes especiais a fim de superar a segregação e exclusão educacional e social das pessoas com deficiência. É uma Política Pública Educacional, que perpassa e transita pelo campo de Políticas Públicas Inclusivas, ou Políticas de Ação Afirmativa. Os defensores das políticas públicas de ação afirmativa para a sociedade apóiam seus objetivos sem associá-las somente a medidas circunstanciais de emergência para as demandas latentes da população, procurando também questionar o passado de segregação e injustiça social que deixou resquícios vivenciados no presente e planejar um futuro consciente com mais respeito aos direitos de todos, cada qual com sua singularidade (NASCIMENTO, 2018, p. 61-62).

No Brasil, o cenário educacional de constantes modificações na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), decorrente das trocas governamentais, cria uma situação de profunda instabilidade. Não temos políticas educacionais de Estado, mas de governos. Nesse contexto, a ameaça ao caráter democrático, laico e gratuito da escola pública, disseminada por grupos que defendem interesses econômicos de viés neoliberal, é uma marca presente na educação brasileira há décadas. Recentemente, a onda conservadora que, a cada dia, demarca *territórios* e *lugares de fala* nas discussões pedagógicas atuou de forma incisiva na recente reforma curricular, propondo questões e temas que visam definir *o que ensinar* e *como ensinar*, desde a primeira infância até o ensino médio. Estamos falando da ação desses grupos no processo de elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE /CP n°2, de 22 de dezembro de 2017, que define o currículo ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica.

Em razão do cenário acima exposto, a questão que tem orientado nossa investigação visa a saber como tem ocorrido a garantia do acesso e da permanência aos educandos P.A.E.E. no contexto da BNCC. Tal questão tem como fundamento o fato de que, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos (EJA), a Base Nacional Comum Curricular excluiu em sua versão final, materiais específicos e subsídios para estudantes deficientes e professores, de modo a atender as especificidades e singularidades inerentes a este público-alvo.

Tendo em vista que essa questão deriva de ações recentes, especificamente as que definiram nova forma de organização curricular, faremos uma breve incursão por esse debate, procurando problematizar a BNCC no contexto.

CURRÍCULO: PISTA DE CORRIDA QUE DELIMITA QUEM FICA E QUEM SAI

De acordo com Silva (2003), a palavra currículo vem do latim *curriculum*, *pista de corrida* e, nesse sentido, ao longo dessa *corrida*, que poderíamos associar ao percurso escolar de um indivíduo norteado pelo currículo, a identidade desse indivíduo é construída e o forma. É a partir deste currículo que o educando se constitui.

> É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade (SILVA, 2003, p. 10).

Para Silva, o currículo possui caráter expressivo de ideologias de mundo e aspirações sociais. Por isso, ao longo dos anos, os estudiosos do currículo não se limitaram a desenvolver teorias apenas no campo epistemológico e enfatizaram questões como a natureza humana, natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade.

A questão curricular é um ponto importante em nossa pesquisa, à medida que se nota a ausência de desenhos curriculares específicos para o público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e para a EJA. A BNCC excluiu essas modalidades de ensino. Não temos, portanto, nenhuma orientação curricular oficial que indique as especificidades dessas modalidades, nem orientações que delimitem um plano para a formação de professores para elas. No documento da BNCC, a questão assim se apresenta:

> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. [...] É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017, p. 08-09).

A partir desse vácuo, o que temos visto é uma série de ações que colocam em risco os avanços e conquistas da educação especial e de jovens e adultos. São tentativas de retrocesso educacional, como o Projeto de Lei (PL nº. 3.803/2019) que institui modificações na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que passaria a ser denominada Política Nacional para Educação Especial e Inclusiva, prevendo a "criação ou revitalização de centros de convivência voltados para inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Mental e Deficiências Múltiplas" (BRASIL, 2019, p. 06).

O referido projeto de lei, ao propor a criação ou revitalização de centros de convivência voltados exclusivamente para a inclusão de pessoas com deficiência, retrocede nas lutas históricas e sociais pelo direito à educação das pessoas com deficiência no ensino regular. Voltar a segregar os educandos com qualquer tipo de deficiência, apartando-os dos demais estudantes sem deficiência, é uma proposta que contraria princípios estabelecidos em âmbito nacional e internacional acerca da Educação Especial e Inclusiva. Tal proposta tramita no Senado Brasileiro, atualmente na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado.

Nessa mesma linha de retrocessos, temos o movimento de discussão, redação e aprovação da nova BNCC iniciado em 2015. No início, a crítica maior era acerca do caráter centralizador e universal da referida proposta. Inúmeros pesquisadores, educadores e especialistas na área da educação criticaram a proposta centralizadora, especificamente porque ela veio acompanhada em uma perspectiva "alicerçada nas avaliações em larga escala e balizadora dos programas governamentais de livros didáticos" (CÁSSIO, 2019, p. 13).

No cenário educacional brasileiro, tivemos um amplo debate no início. Ao final, o resultado não foi o esperado pela maioria dos profissionais da educação. Propostas quase consensuais para a

Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, surgidas de amplo debate, três versões do documento e consulta pública, foram quase que totalmente abandonadas em razão do golpe de 2016. A mudança política mudou o cenário de elaboração da BNCC. Nova equipe, novos procedimentos, novas orientações, novos princípios e fundamentos. Nesse cenário, versões embargadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2017 e 2018 e a discussão de uma proposta curricular para o Ensino Médio feita de forma apartada por delegação do MEC, criaram uma situação que rompe "com a definição de Educação Básica que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/1996)" (CASSIO, 2019, p. 14)

Tanto o Projeto de Lei (PL nº. 3.803/2019) quanto a BNCC nos alertam para a necessidade de continuidade da luta pelos Direitos Humanos. Os estudantes com deficiência que, em sua grande maioria, estão se tornando público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, foram segregados no momento de discussão e tiveram seus direitos de aprendizagem comprometidos, pois a BNCC não respeita as singularidades e especificidades inerentes a cada etapa e modalidade de ensino.

A fala do ministro da educação, ao apresentar a BNCC em 2017, esclarece as intenções mais amplas do documento:

> O ministro da educação, na apresentação da proposta publicada e pronta para o "consumo" nos espaços escolares, diz que se trata da "implementação de uma política educacional articulada e integrada", que se coloca como ferramenta para "adequar" os currículos em nível federal. A palavra "adequar" tem um peso político, ela traz um sentido específico nesse discurso, que é o de "formatar" a partir de uma lógica específica (VIEIRA, 2019, p. 309).

Diante da perplexidade que essas ações ensejam, é necessário fortalecer a disputa em torno das políticas educacionais e garantir o acesso aos direitos definidos pela Constituição Federal para todos. A inclusão social, educacional e cultural deve ser foco do debate e da disputa no âmbito educacional. Se o currículo é um *documento de identidade*, as disputas que o envolvem são fundamentais para garantir, ou não, o direito constitucional de Educação para todos.

Entendemos que o currículo deve ser visto como uma forma de política cultural, assim como a escola, em que experiências e subjetividades são contestadas e, ao mesmo tempo, atividades são produzidas em favor da transformação, contra a dominação e a opressão. Por isso faz sentido perguntar a quem serve uma proposta curricular cujo discurso "oficializa o objetivo de conviver e aprender com as diferenças e diversidades" (VIEIRA, 2019, p. 309), mas ao mesmo tempo se apresenta repleta de discursos prontos, vendidos, elaborados e construídos a partir de interesses de grandes grupos empresariais que apoiaram a aprovação da BNCC? Interesses de cunho econômico, que de maneira alguma privilegiam os educandos, se apoderaram do debate e impuseram sua narrativa.

Tratando especificamente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Catelli Jr. (2019) enfatiza que, desde a primeira versão, a BNCC não apresenta qualquer proposta referente aos educandos público-alvo dessa modalidade de ensino, um grupo enorme de pessoas que não tiveram acesso e permanência ao Ensino Fundamental e Médio na idade certa e, posteriormente, precisam acessar a escola para a conclusão de seus estudos.

Não houve nenhum texto que problematizasse a especificidade da modalidade, considerando a diversidade de sujeitos que se matriculam nas escolas de EJA de todo o país. A reflexão necessária, com base nas experiências e conhecimentos produzidos, sobre qual currículo seria adequado para pessoas que deixaram a escola e retornam a ela na fase adulta, tendo já acumulado

experiências e aprendizagens significativas nos âmbitos pessoal e profissional, não foi feita (CATELLI JR., 2019).

O golpe de 2016 criou um cenário adverso ao debate. Abriu caminho para ataques constantes aos órgãos oficiais que fomentam a ciência e a pesquisa no Brasil e aos documentos oficiais de cunho democrático e progressista produzidos na última década. A contaminação do debate educacional e político em decorrência da ascensão ao poder de grupos conservadores vem sendo a tônica. Diante disso:

> A inclusão da EJA na BNCC não seria de pronto a solução para que tivéssemos avanços significativos na modalidade. Entretanto, a ausência completa de propostas e o esvaziamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC (SECADI/MEC) a partir de 2016, com a chegada de Michel Temer à presidência, vêm apenas reforçando o lugar marginal da Educação de Jovens e Adultos no país (CATELLI JR., 2019, p. 315-316).

O currículo, ponto central de uma política educacional que define quais conteúdos e quais temas serão abordados no contexto da sala de aula, deveria, por sua própria gênese, fomentar de maneira crítica a preparação dos professores para formar sujeitos autônomos, críticos, criativos e comprometidos com a democracia e a justiça social. Esses, como pesquisadores em ação, são agentes fundamentais na luta pela transformação educacional, pelo fortalecimento do poder individual e coletivo, ou seja, para a construção de uma sociedade mais ampla.

A ação dos professores, como intelectuais e transformadores, fundamentada em princípios morais e éticos, preocupada com o

sofrimento e as lutas dos oprimidos, é fundamental para a reformulação do campo curricular, especialmente nesse momento em que interesses de diferentes agentes políticos, religiosos e empresariais, que nem sempre têm como prioridade a garantia de assegurar o direito à educação para todos, pois suas prioridades possuem viés meritocrático e individualista, assumiram o controle do debate. Contudo, a ação docente não pode se limitar a esperar modificações significativas na BNCC ou esperar mudanças efetivas do poder público. Ressignificar as práticas escolares como formas de resistência a favor da continuidade da luta pelo direito à Educação, principalmente quando o lugar de fala é o do próprio educando, se torna uma estratégia de luta. É o que trataremos na segunda parte desse texto.

A resistência e luta dos professores e educandos do chão da escola: pelo direito ao currículo, ao acesso e a permanência na escola

O relato de experiência a seguir percorreu esta ideia, em concordância com o conhecido lema *Nada Sobre Nós, Sem Nós*, que ganhou notoriedade em 2001. O lema tem origem na experiência desenvolvida pelo Grupo de Usuários de Estratégias, do Ministério da Saúde da Grã-Bretanha. Formado por pessoas com dificuldades de aprendizagem, de diversas organizações, adotou o lema *Nada Sobre Nós*, *Sem Nós* e passou a exigir que pessoas com dificuldade de aprendizagem tivessem acesso a todos os serviços públicos: saúde, emprego, serviços sociais, habitação, associações de habitação, consumidores de serviços, fornecedores de serviços, inspeção e outros (SASSAKI, p. 20).

O trabalho que deu origem a esse relato foi desenvolvido no 4° bimestre letivo (período compreendido entre outubro e

dezembro/2018) com duas turmas de EJA. Os alunos se encontravam na faixa etária compreendida entre 19 a 82 anos, em um Centro Público de Formação Profissional (C.P.F.P.) chamado Maria Lacerda de Moura, localizado no Jardim do Estádio, na cidade de Santo André-SP. A referida Unidade Escolar pertence à Rede Municipal de Ensino da cidade.

A maioria dos estudantes regularmente matriculados nessas turmas eram P.A.E.E., apresentando diferentes deficiências: intelectual, física, visual, múltipla, baixa visão, mobilidade reduzida e transtorno do espectro autista. Esses estudantes apresentavam trajetória educacional demarcada por experiências de exclusão, presentes na fala dos próprios educandos quando nos relatavam suas trajetórias. Nessa modalidade de ensino na rede municipal de Santo André, trabalhamos sob a égide do currículo integrado, isto é, uma concepção de ensino que abrange a compreensão global do conhecimento e almeja promover a interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem.

Quando informados de que haveria o fechamento da referida Unidade Escolar, implicando a transferência involuntária dos educandos para outra unidade escolar, mais distante da residência deles, foi nítida a fragilização do grupo de alunos. Alguns deles tinham a consciência de que não conseguiriam o acesso à nova escola, para dar continuidade aos seus estudos, em razão da distância de suas residências. Mais uma barreira, entre tantas outras já percorridas, a impedir o acesso e permanência destes sujeitos à educação, a impedir o exercício do direito à educação.

Partindo da situação-problema dos alunos daquele Centro Público, os professores decidiram instrumentalizar os educandos com o conhecimento acerca de seus direitos, para que se conscientizassem e os utilizassem como ferramentas no exercício da cidadania e na luta por seus direitos. Para realizar a contextualização do trabalho pedagógico e planejamento das atividades curriculares

nessa proposta, os professores se ampararam nos documentos municipais já produzidos na rede que relatavam todo o percurso histórico dessa modalidade de ensino na Rede Municipal de Santo André.

Historicamente, a educação especificamente pensada e organizada para jovens e adultos desenvolveu-se ao longo do processo de resistência à ditadura de 1964 nas discussões de inúmeras experiências realizadas pelos movimentos populares e pelos trabalhadores. Em 1989, a Câmara Municipal da cidade aprovou várias reformas na estrutura administrativa e definiu que o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) ficaria subordinado à Secretaria de Educação e Cultura, a quem caberia "atender à alfabetização dos que não haviam completado a escolarização básica" (RODRIGUES, 2016, p. 58).

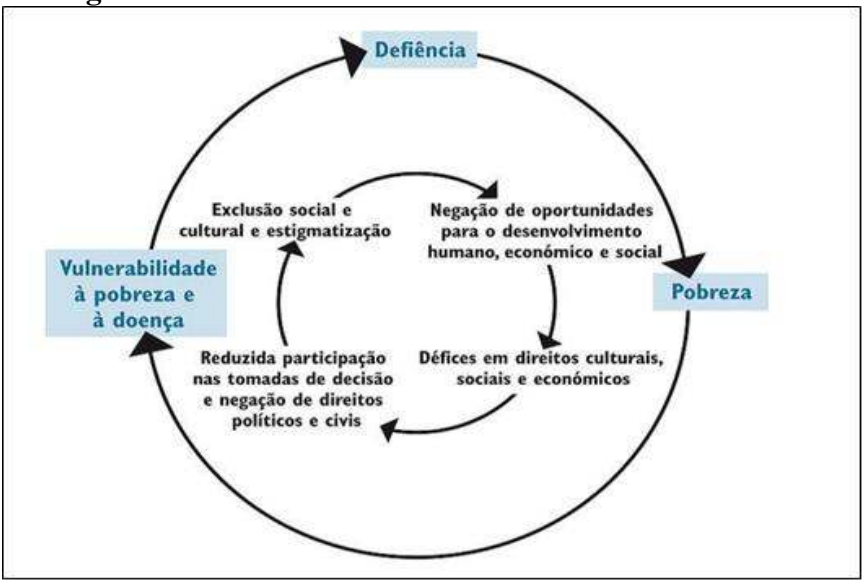
Nesse contexto, a EJA em Santo André surgiu e se consolidou juntamente com outros movimentos de gênese na Educação Popular, como o MOVA. Na perspectiva de que a educação é um direito social, no ano de 2014, a cidade de Santo André recebeu "o selo de Cidade Livre do Analfabetismo, concedido pelo Ministério da Educação às cidades que alcançaram a meta de 96% da população com mais de 15 anos alfabetizada" (RODRIGUES, 2016, p. 146).

Esse processo vivido pelo munícipio e sua busca em combater o analfabetismo foi contemplado por ações recentes durante a discussão e elaboração dos planos municipais de educação, desdobramento do plano nacional e estadual. O que se percebeu nesse momento foi que:

> Esta concepção de educação também orientou a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), movimento que mobilizou os educadores de todas as modalidades de ensino da rede. O PME cuja vigência

> é 2015-2025 foi aprovado no ano de 2015, tendo força de lei, possui papel fundamental para a consolidação dos princípios norteadores das políticas educacionais da cidade de Santo André, visto que, estabelece metas que buscam a ampliação do direito à educação e protege as mesmas de descontinuidade política com a troca de gestões administrativas (NASCIMENTO; RUBIRA, 2019, p. 219-220).

Figura 1 - Círculo vicioso entre a Pobreza e Deficiência



Fonte: DFID (2000). Disponível em: <http://www.making-prsp-inclusive.org>.

A EJA, por sua diversidade cultural e socioeconômica, sinaliza a urgência de um novo olhar para o planejamento e formação continuada dos professores nessa modalidade de ensino. Diante da situação e com todo o contexto escolar, histórico e social daqueles educandos e levando-se em consideração o fato de que a EJA, por si

só, já faz parte da Educação Inclusiva, o projeto desenvolvido possuía grande legitimidade.

MATERIAIS E MÉTODOS

O planejamento dos professores propôs uma sequência de atividades com o objetivo principal de propiciar aos estudantes que ainda não tinham conhecimento dos seus direitos de cidadãos a conhecê-los e, assim, iniciar com o grupo um processo que lhes possibilitasse a consciência acerca dos seus direitos fundamentais como cidadão, pessoa idosa e pessoa com deficiência. Os conteúdos curriculares abordados foram as legislações vigentes sobre os direitos da pessoa idosa, da pessoa com deficiência, direitos humanos, jogos dramáticos e produção textual com uso de diferentes recursos e portadores textuais não convencionais.

Como estratégias pedagógicas, foram realizadas semanalmente rodas de conversa sobre conhecimentos prévios e vivências relacionadas a direitos, a confecção de cartazes com imagens relacionadas aos temas, a apresentação do tema Direitos Humanos com o apoio de recursos midiáticos, além de dinâmicas com interpretação de gravuras relacionadas ao tema Rede de Proteção e jogos dramáticos nos quais os alunos criaram cenas corporais, que retratavam situações relacionadas aos direitos e que foram fotografadas pelas professoras.

Os registros fotográficos produzidos a partir dos jogos dramáticos fizeram parte de uma exposição no saguão da Prefeitura Municipal de Santo André com início no dia 03 de dezembro de 2018. Disponível à visitação pública, no dia da abertura os alunos estiveram presentes, explicando as diferentes etapas do projeto desenvolvido até chegar ao produto exposto. Nessa ocasião, os

educandos puderam explicitar aos visitantes da exposição pública qual o objetivo daquele trabalho e a causa pela qual estavam lutando: seu direito à Educação.

CONCLUSÕES

O relato de experiência acima detalhado permitiu observar o processo pelo qual os estudantes passaram do luto pelo fechamento de suas salas e pela restrição à sua oportunidade de estudar à luta, ao sentimento de pertencimento e protagonismo, à consciência de seu lugar de fala. Essa mudança foi possível pelo planejamento pedagógico que os levou ao conhecimento necessário, carregado de vivências com dimensões antropológicas, políticas e culturais, possibilitando a participação social e cidadã, uma experiência transformadora e afirmativa sobre o poder de atuação e inclusão.

Kramer (1982) já alertava para os perigos de se pensar em políticas educacionais com caráter compensatório ou amparadas na ideia equivocada de que os estudantes público-alvo de políticas educacionais inclusivas são fracassados, produto de privação cultural e precisam de estratégias diferenciadas para terem o mínimo de sucesso possível. Nesse caso, incluem-se não somente os estudantes com deficiência, mas os educandos com transtornos funcionais específicos, estudantes público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, entre tantos outros educandos que são afetados pela desigualdade e mazelas sociais, que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Muitos projetos educacionais ao longo do tempo, objetivando permitir a inclusão, mas fundados na lógica capitalista, se mostraram incapazes que alcançar qualquer resultado expressivo. O processo capitalista, que almeja incluir por um modo, desenraiza

e exclui de outro modo. Segue suas próprias regras, sua própria lógica. É contraditório, mesmo quando procura não ser. Segundo José de Souza Martins (1997, p. 37):

> [...] uma alternativa includente provoca necessidade de resolver, de criticar, de recusar a exclusão desta nossa sociedade, a recusa, sobretudo, da dupla sociedade, uma sociedade daqueles que só tem obrigações de trabalho e não tem absolutamente mais nada, e uma sociedade daqueles que tem em princípio absolutamente tudo, e nenhuma responsabilidade pelo destino dos demais.

Por fim, a prática educativa relatada mostrou que a inclusão é um processo que implica conhecimento dos direitos, mas não apenas isso. Implica também mudança de postura, de professores e alunos. A postura dos alunos mudou. Seus discursos, ao resgatarem a importância "dos direitos do idoso, do direito de ter uma família, de ter um trabalho", evidenciaram o significado de terem seu trabalho reconhecido, apresentado em uma exposição aberta, com visitação pública. Para os professores, mostra que o trabalho com o currículo integrado permite que os alunos vivam o processo de adaptação à nova escola de forma tranquila, permitindo a aquisição de novos conhecimentos, o aprimoramento das atividades de vida independente e de autonomia.

Infelizmente, nem todos os educandos que estudavam nas turmas do C.P.F.P. Maria Lacerda de Moura conseguiram se matricular na escola que lhes foi oferecida e tal cenário reforça o quanto precisamos discutir a Educação como Direito Humano e Social de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 27/03/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27/03/2023.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 3.803/2019**. Brasília: Planalto, 2019. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27/03/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 27/03/2023.

CÁSSIO, F. "Existe vida fora da BNCC?" *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CATELLI JR, R. "O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC". *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

KRAMER, S. "Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica". **Cadernos de Pesquisa**, n. 42, 2013

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Editora Paulus, 1997.

NASCIMENTO, A. S. B. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: o processo de

implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016) (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: UNINOVE, 2018.

NASCIMENTO, A. S. B.; RUBIRA, C. B. "A Conscientização de seus Direitos Fundamentais, enquanto Pessoa Humana: uma Proposta Inclusiva na EJA". *In*: NASCIMENTO, A. S. B. **Vozes da Educação**. São Paulo: Editora Diálogo Freriano, 2019.

RODRIGUES, M. **Tecendo vivências**: a educação de jovens e adultos Santo André, 1989-2016. Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André, 2016.

SANTO ANDRÉ. **Lei Orgânica do Município**. Santo André: Câmara Municipal, 1990. Disponível em portal eletrônico: <www.cmsandre.sp.gov.br>. Acesso em: 27/03/2023.

SASSAKI, R. K. "Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2". **Revista Nacional de Reabilitação**, n. 58, 2007.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

VIEIRA, C. R. "Qual o lugar da Educação Especial na BNCC?" *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CAPÍTULO 7

Una Apuesta de Educación Inclusiva en la Escuela de Inteligencia del Ejército de Colombia

UNA APUESTA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ESCUELA DE INTELIGENCIA DEL EJÉRCITO DE COLOMBIA

Nelly Liliam Hernández Olaya

Javier Ramírez Narváez

Ángela Rodríguez Rodríguez

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2013) ha determinado la inclusión como "el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y en particular de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo" (p. 18). Por tanto, se puede apreciar la existencia de un sinnúmero de normas relacionadas con el tema de la inclusión en la educación, siendo la Organización de Naciones Unidas (ONU) la abanderada a nivel mundial para emitir varios documentos en términos de inclusión educativa. Dentro del contexto de la educación colombiana se cuenta con una normatividad legal para la implementación de políticas públicas en favor de esta temática, que a la fecha aún se está trabajando por parte de todas las Instituciones de Educación Superior. La Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia del Ejército Nacional de Colombia (en adelante ESICI) es una Institución Universitaria que carece de las políticas o lineamientos respectivos que rijan a la entidad en esta materia, por lo tanto, surge la necesidad de generar esta política.

Pero ¿para qué diseñar unos lineamientos de educación inclusiva en la ESICI?, sencillamente porque esta idea de investigación tiene su fundamento epistemológico en la necesidad que esta institución universitaria, debe aceptar el compromiso de la inclusión, más aún, cuando dentro de sus logros presenta programas de pregrado acreditados en alta calidad y posgrado ante el MEN. Con

base en lo anterior, es imperioso que esta institución universitaria cuente dentro de sus documentos rectores con los lineamientos que permitan la aplicación de procedimientos inclusivos para los miembros de la comunidad académica. Teniendo en cuenta lo mencionado, este documento abarca un contexto teórico sobre la temática de estudio, seguido por la metodología aplicada para lograr los resultados, luego el análisis de estos; para cerrar se atiende la discusión y las conclusiones enfatizando en el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Con todo y lo anterior, se puede decir que este trabajo es uno de los primeros realizados dentro del contexto educativo militar, donde la capacitación del personal se realiza en periodos más cortos en comparación con las demás instituciones de educación superior de Colombia, debido a esto los individuos deben contar con unas habilidades de lecto-escritura fortalecidas, procesos de comprensión y análisis; este escenario no permite dimensionar el tema de inclusión dentro del ente militar, pues se tiene el imaginario colectivo que el mismo es para personas que cuentan con una diversidad funcional, mas no se tiene en cuenta las dificultades de aprendizaje, el nivel de preparación académica, el tiempo que se ha dejado de estudiar y que por situaciones del contexto regresan al aula luego de 5, 10 o más años sin tomar un libro.

Comprendido lo antes dicho es necesario diseñar los lineamientos o política de educación inclusiva en la ESICI, a través de la revisión detallada de políticas y necesidades existentes; como recurso para fortalecer los procesos educativos; para lograrlo, es preciso en un primer momento identificar la percepción existente sobre la inclusión educativa dentro de la comunidad académica, lo que permitirá recopilar experiencias o acontecimientos que sustenten la importancia de contar con un documento de este calibre. El siguiente paso, es verificar la existencia de políticas o sus similares

relacionados con la temática, desencadenado en la socialización de la iniciativa a todos los miembros de la Escuela.

Para cumplir con lo proyectado, se tuvo en cuenta lo referido por Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (1995) quienes aducen que el enfoque cualitativo tiene como característica principal interesarse por captar la realidad social que viven las poblaciones a través de los mismos actores, es decir, que a partir de una percepción inicial que el sujeto tiene de su propio contexto se pueden llevar a cabo las indagaciones. El diseño seleccionado fue el fenomenológico, toda vez que la problemática estudiada se visionó como un fenómeno que está presente en todos los sectores de la sociedad; por tanto "lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el aborde holístico en relación con la experiencia de la que forma parte" (FUSTER GUILLEN, 2019, p. 204).

En este sentido, la población objeto de estudio está relacionada con la comunidad académica de la ESICI, sin desconocer que además hay dos grupos focales; uno conformado por docentes y personal administrativo y, otro por estudiantes de pregrado –correspondiente a los programas Gerencia de Seguridad y Análisis Sociopolítico, Administración y Análisis de la Seguridad e Investigación y Seguridad–, vinculados como oficiales, suboficiales y personal no uniformado al servicio de la Ejército Nacional de Colombia; mencionados cursan los niveles profesional, tecnológico y técnico profesional respectivamente. Del total se tomó una muestra a quienes les fue aplicada una entrevista semiestructurada, siendo este el instrumento más acertado para llevar a feliz término la indagación; es decir, que la guía de preguntas, da al entrevistador plena facultad para adicionar los cuestionamientos que considere necesarios (HERNÁNDEZ SAMPIERI *et al*., 2014).

Teniendo en cuenta lo antes dicho, el trabajo se organizó en tres partes. En la primera se describió la fundamentación conceptual

y teórica de la investigación. Este primer acercamiento con el lector, busca contextualizarlo sobre aspectos únicos dentro de la institución castrense; es por ello por lo que, se inicia describiendo el qué y cómo de la ESICI para insertarse en el sistema de educación superior colombiano, siendo en sus inicios diseñada para formar y capacitar en temas netamente militares. También se hablará del contexto de la educación militar, el cual es muy particular si llegase a ser comparado con los otros pares del sistema. De igual forma, se abordará lo concerniente con la política de educación inclusiva y todo lo que gira en torno a ella en materia de normativas, incluyendo algunos ejemplos de los primeros esfuerzos de la humanidad por volver inclusiva la educación, cierra esta primera parte, una síntesis donde se habla de la diversidad funcional.

En la segunda parte del texto, se encontrarán los resultados obtenidos durante el ejercicio de recolección, tratamiento y análisis de los datos. En cuatro categorías se pudo conocer la percepción de la comunidad académica de la ESICI con relación a la educación inclusiva; quedando detallado la importancia y la reclamación sentida en temas de lecto-escritura y la metodología de la enseñanza. De igual forma se hablará de los documentos rectores que en la actualidad rigen el funcionamiento de la ESICI, desafortunadamente en ninguno de estos se toca el tema de la inclusión; pero esto no es motivo para bajar los brazos, por el contrario, hay que seguir avanzado. Este apartado finaliza con la caracterización de los primeros elementos constitutivos de lo que será en un futuro próximo los lineamientos o política que regirá la educación en esta institución universitaria.

La última parte es igual de importante que las dos anteriores. En ella está plasmado el debate de los argumentos en torno a la temática de estudio. Se plantean unas conclusiones que, si bien no descubren nada novedoso, si son fundamentales en torno a despertar en las personas esa curiosidad por saber qué es eso de la inclusión en

los contextos educativos y, más aún, dentro de este –el militar– donde en ocasiones una orden jerarquizada puede estar por encima de cualquier otra cosa. Sin embargo, es necesario recordar una y otra vez que la educación debe ser siempre inclusiva, de lo contrario, no es educación.

FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA

Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia del Ejército

Esta entidad en sus inicios fue un batallón de inteligencia perteneciente al Ejército Nacional de Colombia, que por sus actividades de tipo académicas le permitió al Comando General de las Fuerzas Militares darle carácter de Unidad Especial (Escuela), sustentado en la disposición No. 021 del 29 de septiembre de 1982 (ESICI, 2018), adicional a esto y después de haber ofertado diferentes cursos de tipo militar, la ESICI se inicia en las labores de la educación superior en el año 1999 mediante el reconocimiento que le hiciera para ese entonces el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Es por ello por lo que,

> […] con el objetivo de convertir los cursos en programas realiza modificaciones de los cursos básicos analistas de oficiales y suboficiales, Curso Básico y Avanzado de Agentes para lograr convertir dichos cursos en programas y cumplir con los requisitos establecidos por el ICFES. Una vez alcanzados estos cambios, el ICFES en el año 1999 efectúa la visita de pares académicos con el fin de realizar la verificación de condiciones iniciales, las cuales fueron cumplidas a satisfacción otorgándole a

> la Escuela el código institucional 2900 y posteriormente le otorgaron los códigos ICFES a los tres programas "Gerencia de la Seguridad y Análisis Sociopolítico, Tecnología en Administración y Análisis de la Seguridad, Técnico profesional en Investigación y seguridad (ESICI, 2018, p. 09).

Lo antes expuesto afirma la idea que la ESICI requiere de una política de educación inclusiva, toda vez que como institución universitaria se enmarca en los parámetros y lineamientos que en materia de educación superior ha emitido el ente rector. Podría decirse que la inclusividad es un término nuevo que se está manejando actualmente en las instituciones educativas del orden superior, pero ¿qué es aquello de ser inclusivo?; la Real Academia Española (RAE) (2022) define el concepto de inclusivo (va) como un adjetivo "que incluye o tiene virtud y capacidad para incluir" (p. 01), también precisa que la inclusión es la "acción o efecto de incluir"; por último, especifica que incluir es "poner algo o alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites". Pero este tema de moda no es de incumbencia únicamente de Colombia, sino, de todos los países que el pasado 25 de abril del 2015 le permitieron a la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU), incluir en el objetivo número 4 de su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la Educación de Calidad.

> El mundo cambia y la escuela se transforma. Hablar de educación inclusiva no es solo hablar de educación, es hablar de equidad, de justicia social y de derechos humanos. La agenda mundial de educación 2030 forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas que establece en el objetivo cuarto (ODS 4) la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de

> aprendizaje permanente (VILLAESCUSA ALEJO, 2016, p. 05).

Lo antes citado deja entrever la existencia de una preocupación mundial en torno a no ser excluyente, por el contrario, cada día la humanidad debe ser más incluyente; es decir que la educación inclusiva debe conducir al hombre a ser cada vez mejor persona, porque es a través de esta que se pueden ir construyendo las articulaciones necesarias, que permitan un cambio significativo en la sociedad. Respecto al tema en cuestión Villaescusa Alejo (2016) aduce que:

> La inclusión es el eje que articula todas las actuaciones. Hacer de la inclusión el principio transformador de la actividad educativa precisa poner en marcha procesos que transforman la escuela, que la hagan más acogedora, más amable, que la convierta en un espacio de bienestar y crecimiento para todos. Una escuela donde todos aprenden, una escuela que elimina barreras para que la participación y el aprendizaje se produzcan en igualdad de condiciones (p. 05).

Profundizar en el ámbito de la educación inclusiva puede significar un avance importante en la eliminación de una serie de barreras con los que cuentan las instituciones de educación, tanto a nivel básica y secundaria, como a nivel superior; la educación inclusiva dentro de las universidades debe ser entendida como un proceso transformador que conlleve, a que todo estudiante deba ser aceptado y reconocido por sus habilidades, además de ser el lugar donde se encuentre a gusto con un sistema de educación que a todo

nivel cuente con los servicios e información para toda la comunidad académica.

En tal sentido es importante diferenciar la educación inclusiva de la inclusión educativa, Arizabaleta Dominguez & Ochoa Cubillos (2016) refieren que la educación inclusiva da la atribución a los "derechos constitucionales, las políticas y estrategias promulgadas por el MEN para delimitar su objeto y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación para los diferentes grupos poblacionales, identificar barreras de aprendizaje en las IES y garantizar la atención a la diversidad" (p. 42). Al respecto Casanova (2016) argumenta:

> El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes (p. 29).

Pero ¿cómo hacer que la educación inclusiva sea un compromiso de todos y para todos?, una primera respuesta podría enmarcarse en lo que establece el artículo 13 de la carta magna "todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, […] gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna

discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica" (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, 1991).

Contexto de la educación militar

La Educación Militar cuenta con un Sistema Educativo de las Fuerzas Armadas (SEFA) en el que se permite al personal profesionalizarse de acuerdo con el rol que va a desempeñar, cumpliendo la normatividad que emiten tanto el Ministerio de Defensa como Ministerio de Educación. Así las cosas, de este tipo de enseñanza "[…] dependen los procesos de formación, actualización, capacitación, instrucción y entrenamiento integrados en un sistema que los vincula para asegurar el logro de los objetivos propuestos con el recurso más importante de la institución EL SER HUMANO" (Ministerio de Defensa Nacional (MDN, 2008, p. 14).

Es por ello por lo que, las políticas educativas del sistema militar se basan en fortalecer las competencias del Ser, en las que desde la ética, principios y valores se busca que el educando sea integral en todas las actividades del servicio. La profesionalización del militar va ligada al ascenso dentro de su carrera la cual se desarrolla en periodos cortos, debido a que "en las Fuerzas Armadas los ciclos propedéuticos deben entenderse como una unidad de secuencia que complementa y articula el proceso de educación ininterrumpida y ascendente" (MDN, 2008, p. 28).

De igual forma, el esfuerzo por el normal funcionamiento del sistema educativo militar se enfoca en ir fortaleciendo el aprendizaje de nuevas lenguas e ir incorporando las TIC en los procesos de autoaprendizaje. El comando de Educación y Doctrina (CEDOC), es una Institución Universitaria que agrupa todas las escuelas

encargadas de la formación, capacitación y profesionalización del personal; hace parte de esta unidad la ESICI, la cual ofrece programas a nivel de posgrado, profesional, tecnológico y técnico, para el personal del Ejército Nacional de Colombia.

Fundamentos de la política de educación inclusiva

El funcionamiento de las instituciones estatales requiere de políticas sólidas que permitan afianzar en el tiempo cada uno de los procesos y procedimientos documentados para el normal desarrollo de su filosofía, por tal razón se hace necesario el diseño de los lineamientos de educación inclusiva en esta institución universitaria, en el sentido que se convierta en el "[…] proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas (*sic*) con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática" (VELÁSQUEZ GAVILANES, 2009, p. 156).

Con base en lo anterior y amparados en la Ley 30 (1992) la cual reglamentó el servicio público de educación superior, la ESICI haciendo uso de su autonomía consagrada en el artículo 29 de dicha ley, debe "darse y modificarse sus estatutos […] seleccionar y vincular a sus docentes, lo mismo que a sus alumnos […]". La Tabla 1 da muestra de la articulación existente entre las ideas globales, regionales y locales relacionadas con el tema de estudio.

Tabla 1 - Articulación de políticas Globales, Regionales y Locales

ONU	OEI	COLOMBIA		
Objetivo No.4 de Desarrollo Sostenible.	Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos.	Constitución Política de Colombia de 1991, Artículo 67.	Ley 30 de 1992 servicio público de educación superior.	Decreto 1421 de 2017 reglamentación de la educación inclusiva, artículo 2.3.3.5.1.4., numeral 7.

Fuente: Elaboración propia. Nota: Contiene las políticas sobre educación inclusiva que han emitido diferentes organizaciones y el Estado colombiano.

Como ya se dijo con anterioridad, el tema de la educación inclusiva es una preocupación globalizada, comenzando por la organización de mayor representación a nivel mundial (la ONU). Esta instancia ha fijado dentro de su línea de tiempo alcanzar el ideal en el año 2030, que se debe asegurar el acceso en igualdad de condiciones de todos los hombres y mujeres a la formación de tipo técnico, profesional y superior (universitaria); haciendo hincapié que debe ser de calidad (ONU, 2015).

De igual forma se refiere al mencionar que para esta misma fecha, las disparidades de género en la educación superior deben haber sido eliminadas, escenario que debe asegurar el acceso igualitario en todos los niveles de la enseñanza para todas las personas, incluyendo a quienes tengan alguna forma de diversidad funcional, indígenas, etc. (ONU, 2015). Siguiendo con esta misma línea, la Organización de Estados Iberoamericanos en el foro consultivo internacional de educación para todos, manifiesta que cada persona joven o adulto deberá aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas, es decir, asistir a las universidades públicas y privadas –dependiendo el caso–, para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (OEI, 1990); aquí quedaría enmarcada

claramente una política de educación superior a nivel global y regional.

Educación superior inclusiva

Realizando una revisión a la evolución de la inclusión en la educación superior a nivel internacional, la reglamentación está influida más a la no discriminación; sin embargo, aunque existan leyes que facilitan la inclusión, no quiere decir que la garanticen. En Estados Unidos en 1864 se crea la Universidad de Gallaudet que va dirigida a estudiantes con discapacidad auditiva, luego en los años 50 otras universidades empezaron a acoger estudiantes con diferentes tipos de discapacidad, adecuando los servicios para su inclusión, en 1973 instituciones que recibieran aportes federales prohibían cualquier tipo de discriminación; de esta forma las universidades debieron reformar políticas e infraestructura para recibir estudiantes que presentaban alguna discapacidad.

En 1990 el Americans With Disabilites (ADA) brinda sugerencias de como las instituciones de educación superior debían adecuarse para tener ambientes más inclusivos, pero esto no aseguraba una adecuada inclusión. En Europa hay más avance de la inclusión de estudiantes con discapacidad, desde lo legal como en los beneficios que otorga el Estado. El incremento de estudiantes en las universidades españolas se da por los servicios, programas y unidades de atención, Inglaterra y Escocia hizo una inversión para la mejora de infraestructura en términos de accesibilidad, en Reino Unido se cuenta con servicios de apoyo a los estudiantes que presentan alguna discapacidad, en el año 2002 se implementaron leyes que prohíben la discriminación hacia los estudiantes con discapacidad que desean continuar estudiando luego de la educación secundaria, los estudiantes tienen dificultad en la transición y

experiencia universitaria en la inserción social, presión académica por las barreras para acceder a material de aprendizaje, de igual forma están barreras dificultan la permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad, se hace necesario mayores esfuerzos para la implementación de condiciones necesarias para que puedan progresar dentro de sus carreras en condiciones de equidad. En Latinoamérica en el año 1973 universidades de Venezuela, Costa Rica y República Dominicana comienzan a recibir estudiantes con discapacidad; en lo legal América Latina y el Caribe sobre inclusión muestra a reconocer la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior como un asunto de derechos humanos, así la legislación se fundamenta en el ingreso mas no en el progreso y permanencia y aún menos en el egreso, es importante pero no suficiente, la falta de recursos económicos y cierta invisibilidad de la temática no ha permitido un avance en la región, otro aspecto importante es la falta de estadísticas de estudiantes con discapacidad en la educación superior (LISSI *et al*., 2013).

Dentro del contexto de la educación colombiana se cuenta con una normatividad legal para la implementación de políticas públicas en favor de la educación inclusiva; sin embargo, Blanco Guajiro (1999) refiere que "la legislación por sí sola no asegura el éxito de la inclusión educativa [y que] es un aspecto muy importante, ya que contar con ella permite establecer derechos y responsabilidades, articular políticas intersectoriales y sectoriales" (p. 65). Pese a esto, "[...] no todas las IES garantizan este derecho, al encontrar en sus procesos inclusivos barreras arquitectónicas, tecnológicas y demás que limitan a las personas en situación de Discapacidad acceder, permanecer y egresar del proceso educativo" (CÁRDENAS DIMATÉ *et al*., 2012, p. 37).

Desde el 2013 Colombia cuenta con unos lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, donde identifica 5 grupos con el fin de

facilitar el acceso, permanencia y término de su formación: "Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales; Grupos étnicos […]; Población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011; Población desmovilizada en proceso de reintegración; Población habitante de frontera (MEN, 2013, p. 43).

A través de estas políticas o lineamentos se busca que haya una igualdad en las condiciones para desarrollar todo el potencial estudiantil, creando ambientes adecuados que permitan crecer como sociedad incluyente; sin embargo, hace falta difundir estas políticas a nivel educativo, social y hasta con la misma población a la cual hace referencia mencionados lineamientos.

Diversidad funcional

El simple hecho de ser diverso conlleva a que la persona en la mayoría de los casos se sienta "anormal", toda vez que es así como su entorno general hace que se sienta. Así las cosas, es preciso aclarar que la forma como estas personas son percibidas por los "otros" los conduce a situaciones de exclusión y por tanto a no ser considerados dentro de los parámetros "normales" de una sociedad. "[…] las personas con discapacidad son atravesados por la mirada de los "otros", quienes como "normales" tienen clara su identidad, además avalada por una cultura constituida desde ellos y para ellos, y desde la cual los "excluyen" […]" (CÚPICH; BEDOLLA, 2008, p. 899). El problema no es la diferencia, es la actitud que cada individuo tiene en su forma particular o singular de ser, porque es único e irrepetible, para Guédez (2005). La diversidad es la expresión plural de las diferencias; diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión, sino en reconocimiento de los otros-distintos-a-mi como partes de una misma entidad colectiva que

los incluye. Es aceptación del otro en tanto otro y en tanto posibilidad de vínculo de reciprocidad, complementariedad, corresponsabilidad e integración. La diversidad es aceptar el derecho de cada uno a ser distinto y a ejercerlo.

Fácilmente, un miembro de la ESICI podría verse inmerso como parte de la diversidad funcional, es decir, que pueden existir dentro de los educando de esta institución universitaria personas adultas que carezcan de las habilidades necesarias para ingresar a la educación superior, por razones de la actividad militar que les demanda dedicación 24/7 y al mismo tiempo que puedan haberse visto afectados físicamente por razones del servicio y por causa del mismo; con lo cual se estaría materializando una doble discapacidad. Tal situación se convertiría en motivo de vergüenza para la persona y su círculo más cercano de familiares y amigos. Cúpich y Bedolla (2008) "[…] todo ser humano ha experimentado y evita a toda costa, sin embargo, en las personas con discapacidad y sus allegados, es un enfrentamiento brutal e incesante… Desde lo social, la vergüenza marca la herida del ideal" (p. 901). El problema no es la diferencia, es la actitud que cada individuo tiene en su forma particular o singular de ser, porque es único e irrepetible, para Guédez (2005).

> La diversidad es la expresión plural de las diferencias; diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión, sino en reconocimiento de los otros-distintos-a-mi como partes de una misma entidad colectiva que nos incluye. Es aceptación del otro en tanto otro y en tanto posibilidad de vínculo de reciprocidad, complementariedad, corresponsabilidad e integración. La diversidad es aceptar el derecho de cada uno a ser distinto y a ejercer ese derecho a ser distinto (p. 113).

La diversidad permite hablar en todos los órdenes de la vida y está dada por múltiples factores, no solamente por una diversidad funcional, sino también que comprende las diferencias sexuales, étnicas, multiculturales y formas de aprendizaje. Sebastián y Scharager (2007) refieren que la diversidad observada entre los estudiantes incluiría "dimensiones de caracterización de los individuos, una lista no exhaustiva de estas dimensiones incluiría: Género, Origen étnico, Origen (sub)cultural, recursos económicos (del estudiante y su grupo familiar), nacionalidad, distintas formas de discapacidad, competencias de base: cognitivas, afectivas, sociales" (p. 23).

Cuando se habla de diversidad sexual implica variables, las cuales se categorizan desde los siguientes puntos de vista "biológico-reproductor o sexo biológico, Psicobiológico de la personalidad, o sexo psicogénerico. Comportamiento o etología sexual (la preferencia u orientación sexual) y por último Sociología sexual humana (la formación de las uniones familiares)" (HERNÁNDEZ BELMONT, 2008, p. 28). Es entendida entonces, como una experiencia amplia dada por relaciones afectivas, sociales y políticas, interpretando que dichas experiencias ponen en cuestión la normativa heterosexual; para Escobar Triana (2007) "la diversidad debe entenderse como un hecho de la sexualidad humana y no puede interpretarse como marginalidad, perversidad o anormalidad. Debe reconocerse […] como derecho a la diferencia, a la ambigüedad y a la singularidad de cada ser humano" (p. 92).

Es por esto que la diversidad cultural se presenta en espacios donde cohabitan grupos con tradiciones culturales diferentes, sin embargo, "la cultura de ese grupo constituido por la totalidad de los individuos no es otra cosa que una organización de tales individualidades […]: una organización de la diversidad, una organización de la heterogeneidad intracultural de la que está compuesta" (GARCÍA CASTAÑO; PULIDO MOYANO, 1992, p.

38); siendo la resultante de todas las características individuales que inciden en la cultura y la etnia, "la explosión de diversidad en el mundo moderno ha llegado hasta la ciudad y ha promovido la afirmación irreprimible de los derechos colectivos y culturales. El paso de la cultura hacia la multiculturalidad desencadena fenómenos nuevos […]" (BARTOLOMÉ PINA *et al*., 1999, p. 282). Así mismo esa búsqueda de igualdad en las oportunidades debido a las diferencias asignadas, han generado episodios de violencia, discriminación y marginalidad de unos grupos hacia otros, lo que ha impulsado políticas o reformas en la educación y en otros ámbitos.

En cuanto a la diversidad de bases o estilos cognitivos tiene que ver con todo lo correspondiente a las diferentes formas de procesar la información y depende de la experiencia del sujeto, personalidad y capacidades que de alguna forma se ven determinados también por la motivación y la emoción. El estilo de aprendizaje refiere a las habilidades que utiliza cada persona cuando desea aprender algo, no es tanto lo que se aprende si no la forma como aprenden y como les resulta más fácil ese aprendizaje, las teorías existentes de estilos de aprendizaje ha permitido visualizar la diversidad entre los individuos y proponen un medio para mejorar el aprendizaje a través de las singularidades de cada individuo. Para Simón Simón (2011).

> Hay una diversidad en la forma de aprender de cada persona, por lo que no se puede dar una normativa rígida pretendiendo que sea válida para todos los alumnos, sino que tendremos que facilitar caminos para adaptar esas "normativas generales" a la peculiaridad individual de cada alumno (p. 181).

Es vital tener en cuenta estos aspectos para el proceso de cada individuo, debido a que se tiende a encasillar en una sola forma de

aprendizaje, sin tener en cuenta que esas características individuales pueden favorecer su desempeño; sino que al contrario se intenta siempre enmarcarlo con la mayoría y al no poderlo hacer se vuelve el sujeto problema.

La teoría consultada y plasmada en el presente informe al respecto del tema que ocupa la investigación, se enfocó en determinar tres momentos; 1) la contextualización de un sector que con el pasar del tiempo se ha abierto un espacio dentro de la educación superior y que actualmente busca figurar dentro de este ámbito como una apuesta a la consolidación de la paz, y no es otro que la educación superior dentro del ámbito militar, 2) los fundamentos existentes en torno a la educación superior inclusiva, donde se deja claro que es cuestión de gobiernos locales o de contextos, este tema es un exigencia que desde la ONU se le hace a todos los países miembros como parte de la agenda 2030 y 3) que dentro de este escenario de la educación inclusiva siempre deben estar presente esa diversidad funcional con la que cuentan muchos colombianos, y con mayor razón los miembros del Ejército Nacional de Colombia, por las lesiones sufridas con ocasión del conflicto armados.

PERCEPCIÓN SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESICI

El análisis permitió la construcción de cuatro categorías a saber; proceso de lecto-escritura, metodología de enseñanza, capacitación y estrategias; cada una con las respectivas subcategorías; las cuales permitieron que se realizara la interpretación de dirección para enfocar las políticas de inclusión. En la categoría de análisis relacionada con los procesos lecto escritos se identificó una subcategoría sobre hábitos de lectura y escritura, se

afirma que el personal que ingresa tiene dificultades en este proceso. Según Viñas (2017), "al ingresar a los estudios superiores, la lectura y la escritura que se demanda a los estudiantes contiene formas de proceder parcialmente desconocidas […], cualesquiera sean sus historias sociales, culturales y educativas" (p. 67).

Tabla 2 - Análisis de los datos obtenidos en las entrevistas

Color	Categoría	Subcategoría	Segmento
	Procesos de lectura y escritura	Hábitos lectores	E1GO "algunos estudiantes que llegan a estudiar en la escuela y no tienen hábitos de lectura o escritura dificultando su aprendizaje" E3 JC "No existen espacios apropiados para fomentar la lectura y escritura" E5AF "cuando llegan al aula se observa deficiencia en comprensión lectora, escritura no hay un hábito de estudio" E5AF "un joven sin buenas habilidades de lectura, ni escritura y no tenía buen rendimiento"
	Metodología enseñanza	Desconocimiento practicas pedagógicas inclusivas	E1 GO "debe haber una modernización de los métodos y metodologías de aprendizaje teniendo en cuenta la evolución generacional" E1 GO "diseñar estrategias metodológicas que incluyan la diversidad de factores que se tienen en las aulas de clase" E2 AP "formación académica en metodologías de enseñanza de los docentes militares" E2 AP "La metodología de algunos docentes basada en abarcar temáticas sin profundizar en contenido" E3 JC "Algunos docentes carecen de vocación, pedagogía y didáctica, por lo tanto, esto se convierte en una barrera transversal a todos los procesos de aprendizaje" E3 JC "pareciera que algunos docentes solamente se dedican es a dar instrucciones, creen que su rol es de instructor más no de docente"
	Capacitación	Educación inclusiva	E1GO "Crear espacios que alimenten el conocimiento de la comunidad educativa en este tema" E3 JC "me permito afirmar que se tiene que hacer una capacitación a todos los docentes que hacen parte de la ESICI, para que se familiaricen con la educación inclusiva"

			E3 JC"se tiene que capacitar al personal de planta sobre los retos de la educación inclusiva" E3 JC "Capacitar a los docentes sobre qué es la educación inclusiva". E4 JS "la capacitación o formación de los docentes" E4 JS "la capacitación de los profesores para fortalecer la inclusividad. E5 AF "capacitar, brindar constantemente información sobre que es la inclusión y de cómo se debe manejar"
	Estrategias	Atender Diversidad	E1GO "Realizar diagnósticos al inicio de los diferentes programas de educación para determinar estilos de aprendizaje de los estudiantes" E1GO "Si hay procesos de evaluación flexible, pero considero que deben ser más acordes a la metodología de enseñanza" E1GO Diseño de nuevas tecnologías para el aprendizaje como las OVAS, clases interactivas, evaluación de estilos de aprendizaje. E3JC "Se debe concientizar en primer lugar a los directivos de la ESICI sobre la importancia de una educación inclusiva" E3JC" hay que crear una cultura de la educación inclusiva en todo el personal de planta y docentes externos sobre qué es educación inclusiva" E3 JC siempre pongo en práctica el amor por enseñar, me gusta ser empático con mis estudiantes, casi siempre me pongo en los zapatos del educando E3. JC "hay que reconocer al otro, no se tiene que generalizar a todos los estudiantes, nadie es igual, todos aprenden de formas diferentes". E3 JC "Crear una cultura de la educación inclusiva en la ESICI." E4 JS "siempre busco identificar las cualidades de los estudiantes para poder organizar grupos de trabajo en donde las debilidades de unos se afiancen con las fortalezas de los otro" E5 AF "Que haya un trato respetuoso entre todos sobre todo en la opinión de otros, realizar trabajos colaborativos en aula" E5 AF "Generar la cultura de inclusión"

Fuente: Elaboración propia. Nota. Contiene la caracterización de las categorías, subcategorías y segmentos extraídos de las entrevistas realizadas.

En la categoría de metodología de la enseñanza se identificó la subcategoría desconocimiento de prácticas pedagógicas inclusivas, esta muestra a modo general que los docentes no cuentan con una formación metodología necesaria para brindar una adecuada atención en aula a los estudiantes que presentan alguna diversidad y a la que se ven enfrentados a diario, por lo cual es importante que "las características particulares de cada persona deben ser el punto de partida del personal educador para desarrollar al máximo su potencial, lo cual exige dirigir una especial atención a la respuesta del estudiantado" (ZÁRATE-RUEDA *et al*., 2017, p. 06). Por lo anterior es importante actualizar a los docentes de la ESICI, con miras a que adquieran "metodologías de enseñanza-aprendizaje diversas e integradoras, la aplicación de sistemas de evaluación pertinentes en función de la diversidad, y la praxis de estrategias didácticas contextualizadas, constituyen expresiones de instituciones educativas y en sí, aulas inclusivas" (CASTILLO BUSTOS; YÉPEZ MORENO, 2018, p. 08).

La tercera categoría de análisis está relacionada con el tema de capacitación, identificando la subcategoría educación inclusiva, esto hace referencia a los conocimientos que se deben tener sobre educación inclusiva y en especial el personal docente, propendiendo por una "formación profesional inicial que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje […]" (RIVERA FLORES; NÚÑEZ HERNÁNDEZ, 2017, p. 17); teniendo de presente que "la formación del profesorado debe ser la base sobre la que se sostiene un sistema que pretende ser inclusivo y se convierte en un reto, pues dicha formación debe promover y abarcar todos los aspectos de la enseñanza" (GONZÁLEZ-ROJAS; TRIANA-FIERRO, 2018, p. 210).

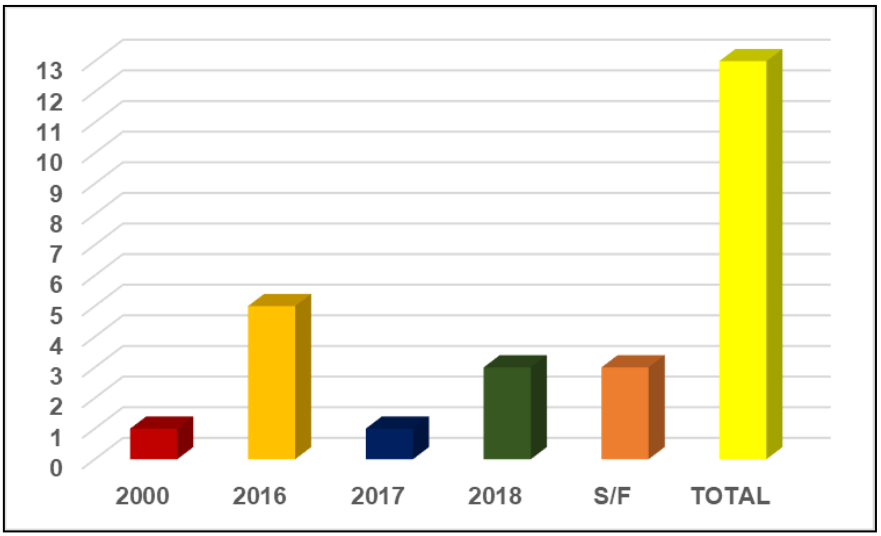
En este orden de ideas, es importante asumir "ante todo, como metas prioritarias, ayudar al profesorado a aceptar la

responsabilidad de que todos los alumnos aprendan, sabiendo dónde buscar ayuda cuando sea necesario; así como ayudar al profesorado a ver las dificultades de aprendizaje de los alumnos" (CALVO, 2013, p. 42); con esto se logra mayor compromiso de los docentes hacia una educación para todos. La cuarta categoría hace referencia a las estrategias con una subcategoría sobre atención a la diversidad la cual "consiste en poner en práctica un modelo educativo que ofrezca a cada estudiante la ayuda pedagógica necesaria para lograr el desarrollo de capacidades, habilidades, intereses y motivaciones en los procesos de aprendizaje" (MALDONADO PAZ, 2018, p. 72), esta labor que realizan los docentes en el aula dentro de su práctica debe atender las necesidades individuales, "hay diferencias no sólo culturales, sino económicas, sociales y políticas, y […] éstas son las que verdaderamente separan a las personas, no el color de la piel, ni la religión, ni el idioma" (ESCARBAJAL FRUTOS *et al*., 2012, p. 142).

DOCUMENTOS RECTORES DE LA ESICI

En el gráfico 1 se describe cada uno de los documentos mediante los cuales la ESICI basa su funcionamiento académico, en ellos, durante el ejercicio hermenéutico realizado se pudo notar la inexistencia de políticas, lineamientos, conceptos o apreciación alguna relacionada con la educación inclusiva; demandando con prontitud y necesidad sentida la existencia de un documento que permita condensar las orientaciones emitidas desde la alta dirección de la institución universitaria para aplicación en toda la comunidad académica.

Gráfico 1 - Documentos ESICI



Fuente: Elaboración propia. Nota: Contiene la relación de documentos rectores que rigen el funcionamiento académico de la Escuela de Inteligencia como institución universitaria, los cuales han sido emitidos por esta IES.

A su vez, en la tabla 3, en la página siguiente, se describe cada uno de los documentos mediante los cuales la ESICI basa su funcionamiento académico, en ellos, durante el ejercicio hermenéutico realizado se pudo notar la inexistencia de políticas, lineamientos, conceptos o apreciación alguna relacionada con la educación inclusiva. Lo encontrado en los documentos analizados, demanda con prontitud y necesidad sentida la existencia de un documento que permita condensar las orientaciones emitidas desde la alta dirección de la institución universitaria para la aplicación de toda la comunidad académica.

Tabla 3 - Detalles de los documentos rectores de la ESICI

Nombre del documento	Fecha de elaboración	Asunto	Vigente		Hallazgos
			SI	NO	
Decreto 1790 de 2000	04/09/2000	Normas de carrera del personal de oficiales y suboficiales de las Fuerzas Militares.	X		Únicamente contiene algunos requisitos relacionados con estudios superiores para los oficiales administrativos que ascienden de grado.
Estatuto general	07/01/2016	Modificación del Estatuto General el cual regirá a toda la comunidad de la Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia "BG. Ricardo Charry solano"	X		Los fines de la escuela de Inteligencia como institución universitaria no contempla en ninguno de los apartes de su articulado, aspectos relacionados con la educación inclusiva. 62 páginas, 132 artículos. El presente Estatuto rige a partir de la fecha de su expedición y deroga las demás disposiciones que le sean contrarias, en especial el Acuerdo 003 de 2013.
Manual de procedimientos académicos – Acuerdo 01	07/01/2016	Por el cual se modifica y aprueba manual de procedimientos académicos.	X		No contiene información relacionada con la inclusividad en educación.
Reglamento docente	07/01/2016	Por el cual se modifica y aprueba el reglamento docente.	X		No contiene información relacionada con la inclusividad en educación.
Reglamento estudiantil	07/01/2016	Por el cual se modifica y aprueba el reglamento estudiantil.	X		No contiene información relacionada con la inclusividad en educación.
Manual de procedimientos académicos – resolución 0001	31/01/2017	Por la cual se aprueba el manual de procedimientos académicos para el Centro de Educación Militar y sus Escuelas adscritas.	X		No contiene información relacionada con la inclusividad en educación.

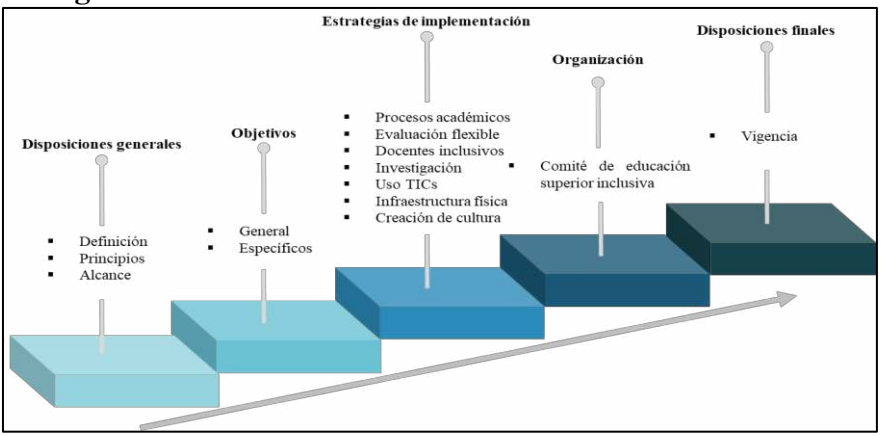
Plan de desarrollo 2017-2021	2017	Fortalecimiento institucional del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando la cualificación y profesionalización de los hombres y mujeres de la Inteligencia Militar.	X		En el numeral 2 del documento en cuestión "Desafíos de Calidad en la Educación para la ESICI", se menciona la palabra inclusión; haciendo énfasis en qué: "La autoevaluación institucional, es un proceso sistémico, permanente y riguroso que busca la calidad al obtener información con la inclusión (…)".
Proyecto educativo institucional – PEI	2018	Implementación del Proyecto educativo Institucional (PEI) enfocado al cumplimiento de la misión.	X		No contiene información relacionada con la inclusividad en educación.
Resolución No. 008 de 2018	25/04/2018	Por la cual se crea la sección de egresados y se establecen las políticas de egresados, se modifica la estructura orgánica de la ESICI, la planta de cargos.	X		No contiene información relacionada con la inclusividad en educación.
Resolución No. 22 de 2020	15/12/2020	Por la cual se establecen los costos de los derechos pecuniarios para la vigencia 2021.	X		No contiene información relacionada con la inclusividad en educación.
Estado del arte	Sin fecha	Guerra asimétrica. Conceptos básicos para la comprensión de un concepto en mutación.	X		No contiene información relacionada con la inclusividad en educación.
Plan de trabajo	Sin fecha	Desarrollo de investigación, innovación y tecnología.	X		No contiene información relacionada con la inclusividad en educación.
Políticas de investigación	Sin fecha	Aprobar las políticas de Dectid hace parte de la formación integral de la ESICI, propende por el mejoramiento continuo de la calidad académica.	X		No contiene información relacionada con la inclusividad en educación.

Fuente: Elaboración propia. Nota. Contiene la relación de documentos que rigen el funcionamiento académico de la Escuela de Inteligencia como institución universitaria.

LINEAMIENTOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Toda norma debe estar regida por unos elementos constitutivos y para el caso en cuestión no puede ser la excepción, por tal motivo los lineamientos que permitirán articular a la ESICI como institución universitaria con las políticas que sobre inclusión en la educación se tratan desde todas las latitudes, están sintetizados en la figura 1; de esta base saldrán las directrices que regirán los destinos académicos-administrativos en torno a la inclusión.

Figura 1 - Caracterización de los Elementos constitutivos

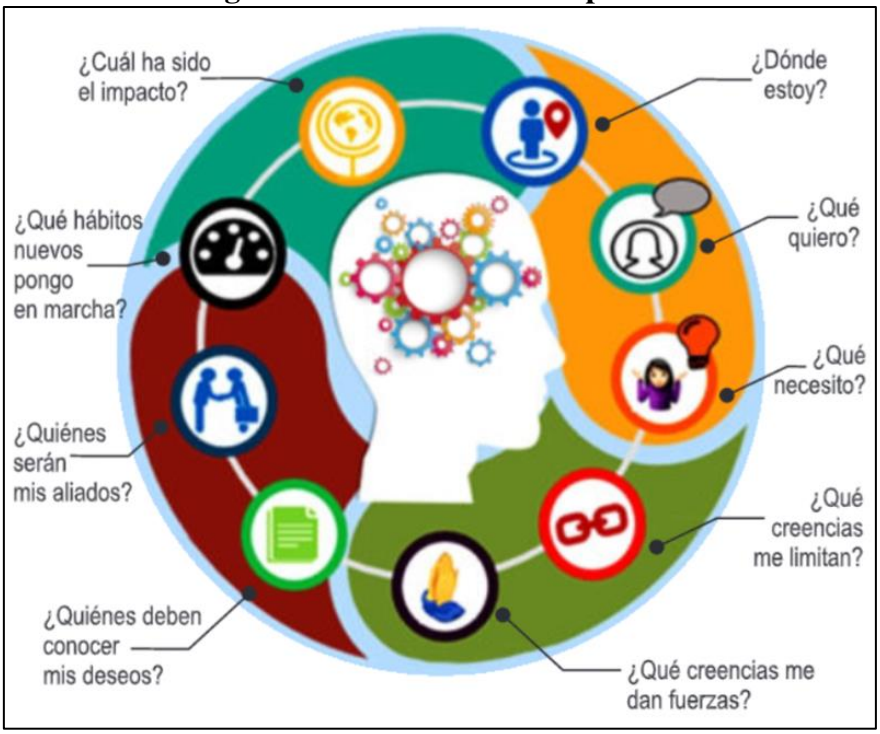


Fuente: Elaboración propia. Nota: Contiene los primeros elementos constitutivos y las partes internas de los lineamientos que sirven de base para el estudio de la temática por parte de la alta dirección.

Sin embargo, para que toda esta iniciativa pueda materializarse de la mejor manera en beneficio de toda la comunidad, es pertinente que en cada uno de sus miembros se genere un proceso de cambio, el cual debe "[…] enfocarse en darle solución a los problemas que dentro del desarrollo de los procesos van

apareciendo, es decir, se busca con esto detectar posibles no conformidades que puedan afectar el producto o servicio de la entidad […]" (MORENO VALENCIA; RAMÍREZ NARVÁEZ, 2021, p. 25). Y en este sentido ya existe la posibilidad de que algo está afectando los servicios educativos en la ESICI. En este orden de ideas, es preciso que cada uno de los miembros de la institución universitaria se cuestione y en lo posible tratar de encontrar la respuesta a cada una de las variables que se ilustran en la siguiente imagen.

Imagen 2 - Proceso de cambio personal



Fuente: Moreno Valencia; Ramírez Narváez (2021, p. 25). Nota. Contiene las variables que una persona contempla para que pueda surgir un proceso de cambio en beneficio propio y organizacional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para construir los lineamientos de educación inclusiva en la ESICI, es de trascendental aporte promover el respeto y la aceptación de la diversidad; vista esta última desde la perspectiva de la orientación sexual, la limitación parcial o total de una o varias extremidades, motivos ancestrales o culturales, tipo de pensamiento o inclinaciones políticas (con los condicionamientos del caso), etc.; esto facilitará entre los individuos de la comunidad académica la aceptación del otro sin ningún tipo de reparos o condicionamientos, permitiendo la interacción de todos y cada uno en los diferentes espacios que tiene la IES, todo esto se podrá materializar a partir de la implementación de lineamientos de inclusión dentro de sus documentos constitutivos.

Así las cosas, es de interés comprender que la forma de leer, escribir y comprender las dos anteriores son contempladas como destrezas que las personas adquieren desde la educación inicial, es decir, que aquí los padres o cuidadores del menor revisten gran relevancia en la formación académica del estudiante y futuro ciudadano; la inobservancia de estas normas básicas, afecta de manera significativa al educando, a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y a la comunidad en general, toda vez que la forma de expresarse hacia los demás se va a ver limitada al no haber adquirido con anterioridad un léxico adecuado para una asertiva comunicación.

Examinando minuciosamente esta problemática, habría que decir también, que la lectura como proceso cognitivo contribuye a la adquisición de nuevos conocimientos, a la comprensión de estos e incentiva la imaginación, pero “la lectura no puede quedarse en este nivel comprensivo, debe avanzar y proyectarse hacia otros niveles de relación que coadyuve a la interpretación crítica del ámbito social en el que habita el individuo” (CARDONA TORRES; LONDOÑO

VÁSQUEZ, 2016, p. 378). Entonces resulta que es importante fortalecer el cuestionamiento de las ideas expresadas en los textos para ir paso a paso adquiriendo habilidades hacia una lectura crítica, que de cierto modo permita comprender que "desde una postura pedagógica, […] la lectura crítica [es] la posibilidad del ser humano para analizar y buscar la verdad (CUBIDES ÁVILA *et al*., 2017, p. 185).

Dicho lo anterior, sobre lectura y escritura –que por cierto debe ser vista desde la perspectiva del pensamiento crítico–, también es pertinente abordar la metodología de la enseñanza como aspecto fundamental en las prácticas de educación inclusiva que a diario deben exponerse en la ESICI; para esto es necesario traer a colación lo preceptuado en el artículo 67 de la carta magna en el cual se menciona que la educación es un derecho y un servicio público con función social, que busca el acceso al conocimiento, la ciencia y la técnica (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, 1991).

Consecuente con el derecho al cual deben tener acceso todos los colombianos, en el año 1992 el ejecutivo de aquel entonces sanciona la ley 30 con la que se organiza la educación superior, determinándose que es un proceso permanente para potencializar al ser humano de forma integral y que este debe transcurrir con posterioridad a la educación media o secundaria, teniendo como objetivo la formación académica o profesional de los educandos. Las instituciones deben procurar por todos los medios que esta educación sea inclusiva y para tal fin deben acondicionarse los métodos como se va a desarrollar esta.

En este orden de ideas, se tiene que, para la existencia de una educación inclusiva hacia los educandos, primero debe iniciarse por capacitar a los docentes, personal administrativo directivos y en general a todos quienes hagan parte del proceso educativo en esta institución, toda vez que la educación superior comprende "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el

nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior" (UNESCO, 1998, p. 01); por lo tanto, la ESICI cumple un rol importante en la trasformación de la comunidad académica y social para el avance de la inclusión en la educación. Teniendo en cuenta que "la educación ha comenzado a cumplir un rol social coherente con una visión antropológica que concibe a los seres humanos como intrínsecamente diferentes entre sí, considerando esta diversidad como un valor" (LISSI *et al*., 2013, p. 03).

Es por ello por lo que, las estrategias para atender la diversidad dentro de la comunidad académica de la ESICI deben emerger, pero estas no se deben enfocar únicamente en las personas que presenten algún tipo de discapacidad, a quienes de forma errónea se les llama "persona especial"; ante este panorama es preciso tener en cuenta que en la actualidad se conoce como diversidad funcional. Rodríguez Díaz y Vásquez Ferreira (2010) han argumentado que "el concepto "diversidad funcional" surge en 2005 promovido a partir de la comunidad virtual que el movimiento por una Vida Independiente español creó en Internet en 2001, el Foro de Vida Independiente (FVI)" (p. 294). Según estos autores lo que se pretende es suprimir los léxicos negativos que tradicionalmente se han usado para referirse a las personas con discapacidad.

Por todo lo dicho, es preciso comprender que el proceso de inclusión en la educación de la ESICI constituye un escenario significativo para los desafíos que en materia de educación enfrente la institución universitaria y por consiguiente el Ejército Nacional de Colombia; toda vez que, lo dicho y planteado hasta el momento se establecen como fundamentos teóricos para la puesta en funcionamiento de una educación inclusiva en la ESICI, enfocándose en un proceso que de algún modo busque la generación

de igualdad, la inclusión y la no discriminación de todos y cada uno de los miembros de esta comunidad académica.

Según la encuesta sobre percepción realizada al personal administrativo y docentes de la Escuela se evidencia que el personal tiene conocimiento sobre educación inclusiva, que las prácticas dentro del aula son incluyentes debido a lo diversa que es la población en cuanto a etnias, género, estilos de aprendizaje, lo que permite a toda la comunidad promover el respeto y la aceptación de la diversidad facilitando entre los individuos de la comunidad académica la aceptación del otro sin ningún tipo de reparos o condicionamientos, permitiendo la interacción de todas las personas y cada uno en los diferentes espacios que tiene la ESICI.

Sin embargo, se percibe que la institución no cuenta con la infraestructura física para atender personas con movilidad reducida y que, aunque las políticas institucionales son favorables para la enseñanza inclusiva, estas deben fortalecerse. De igual manera consideran que la práctica docente en el aprendizaje y participación del estudiante teniendo en cuenta las diferencias debe mejorar, los docentes deben fortalecer sus conocimientos en educación inclusiva y darle la importancia a la heterogeneidad del aula.

Para que todo esto funcione, hay que tener presente entre otros aspectos el total rechazo a la violencia basada en género (VBG) como parte de la exclusión a la que a través de la historia ha sido cohesionada la mujer principalmente; siendo sometida al "[…] menosprecio promovido bajo el pretexto de desconocimiento […], violencia ejercida por personal masculino y por personas del mismo género […]" (ARENAS MOLINA, 2017, p. 161); lo que conlleva a revisar de forma exhaustiva actuaciones que se han venido presentando en otras instituciones educativas en procura de evitar cualquier sesgo de exclusión al interior de la ESICI. Anhelando que todas las acciones que se realicen con miras a la inclusión de género se vean reflejados en la fiel aplicación del concepto, como una

herramienta útil para el diseño, formulación y desarrollo de proyectos que hagan posible la construcción de sociedad en procura de reducir las brechas de desigualdad (LUNA RODRÍGUEZ, 2022).

A manera de conclusión se puede decir que la redacción de un documento rector sobre el direccionamiento hacia la educación inclusiva en la ESICI, es de suma importancia, toda vez que las exigencias actuales en torno a la educación así lo demandan; con ello se pretenden minimizar situaciones de las que se tuvo conocimiento durante la investigación, como por ejemplo: la falta de comprensión lectora tanto en docentes, como en estudiantes, el proceso individual que llevan los docentes, interesados únicamente por el tema que les compete, sin profundizar en el contenido de este; la falta de conocimiento en el manejo de las tic, entre otras. No obstante, los docentes expresan la disponibilidad y amor por su labor lo que con lleva a dedicar más tiempo fuera del aula a aquellos estudiantes que tienen un proceso diferente a los demás.

De igual forma, es preciso tener en consideración el fortalecimiento de las habilidades hacia una lectura crítica como proceso cognitivo que contribuya a la adquisición de nuevos conocimientos y a la comprensión de estos, lo que va a permitir que los estudiantes lleven un proceso adecuado de acuerdo con su estilo de aprendizaje; por este motivo la institución debe garantizar una educación inclusiva y para tal fin se deben acondicionar los métodos y estrategias de cómo se va a desarrollar esta.

Por todo lo dicho con anterioridad, es preciso comprender que el proceso de inclusión en la educación de la ESICI constituye un escenario de gran significado para los desafíos que en materia de educación enfrente la institución universitaria y por consiguiente el Ejército Nacional de Colombia; toda vez que, lo dicho y planteado hasta el momento se establece como fundamentos teóricos para la puesta en funcionamiento de un proceso que de algún modo busque

la generación de igualdad, la inclusión y la no discriminación de todos y cada uno de los miembros de esta comunidad académica.

Esto es, aceptar que, dentro de los Oficiales, Suboficiales, Soldados Profesionales y Personal no Uniformado de la Escuela de Inteligencia, debe existir una orientación hacia la diversidad como parte del proceso de educación-aprendizaje, independiente de las habilidades personales o las condiciones socioculturales, como beneficio para todos, una educación de acuerdo a sus necesidades; por eso es de suma importancia la responsabilidad que en la comunidad académica se tiene para transformar a partir del lenguaje, la inclusión en el ámbito educativo. La escuela y el sistema debe adaptarse a la situación de las personas; para ello se diseñaron los lineamientos de educación inclusiva, los cuales se estima que sean estudiados por la alta dirección de la ESICI como recurso para fortalecer los procesos educativos y administrativos.

REFERÊNCIAS

ARENAS MOLINA, M. A. "Género y negociación: la mujer en un proceso de paz incluyente". **Perspectivas en Inteligencia**, vol. 9, n. 18, 2017.

ARIZABALETA DOMINGUEZ, S. L.; OCHOA CUBILLOS, A. F. "Hacia una educación superior inclusiva en Colombia". **Pedagogía y Saberes**, vol. 45, 2016.

BARTOLOMÉ PINA, M. *et al*. "Diversidad y multiculturalidad". **Revista de Investigación Educativa**, vol. 17, n. 2, 1999.

BLANCO GUAJIRO, R. "Hacia una escuela para todos y con todos". *In:* UNESCO. **Proyecto Principal de Educación en**

América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO, 1999.

BONILLA-CASTRO, E.; RODRÍGUEZ SEHK, P. "Descripción de los métodos". *In*: CASTRO, E. B.; SEHK, P. R. **Más allá del dilema de los métodos**: La Investigación En Ciencias Sociales. Bogotá: Ediciones Uniandes, 1995.

CALVO, G. "La formación de docentes para la inclusión educativa". **Páginas de Educación**, vol. 6, n. 1, 2013.

CÁRDENAS DIMATÉ, L. A. *et al*. **Educación superior inclusiva** (Trabajo de Conclusión de Curso de Especialización en Gerencia Educativa). Bogotá: Unisabana, 2012.

CARDONA TORRES, P. A.; LONDOÑO VÁSQUEZ, D. A. "El sentido de la lectura crítica en contexto". **Katharsis**, vol. 22, 2012.

CASANOVA, M. A. "¿Es necesaria la justificación?" *In*: CASANOVA, M. A. (ed.). **Educación inclusiva**: un modelo de futuro. Madrid: Wolters Kluwer, 2016.

CASTILLO BUSTOS, M. R.; YÉPEZ MORENO, A. G. "Reflection on inclusive teaching and pedagogical practices in higher education". **Retos de La Ciencia**, vol. 2, n. 5, 2018.

COLOMBIA. **Constitución Política de Colombia**. Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente, 1991.

CUBIDES ÁVILA, C. P. *et al*. "Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades". **Saber, Ciencia y Libertad**, vol. 12, n. 2, 2017.

CÚPICH, Z. J.; BEDOLLA, M. L. C. "Discapacidad y subjetividad: algunas implicaciones en el ámbito educativo". **Revista Mal-Estar**

E Subjetividade, vol. 8, n. 4, 2008.

ESCARBAJAL FRUTOS, A. *et al*. "La atención a la diversidad: la educación inclusiva". **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado**, vol. 15, n. 1, 2012.

ESCOBAR TRIANA, J. "Diversidad sexual y exclusión". **Revista Colombiana de Bioética**, vol. 2, n. 2, 2007.

ESICI - Escuela de Inteligencia y Contrainteligencia. **Proyecto Educativo Institucional**. Bogotá: ESICI, 2018.

FUSTER GUILLEN, D. E. "Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico". **Propósitos y Representaciones**, vol. 7, n. 1, 2019.

GARCÍA CASTAÑO, F. J.; PULIDO MOYANO, R. A. "Educación multicultural y antropológica de la educación". *In*: FERMOSO, P. (ed.). **Educación Intercultural**: la Europa sin fronteras. Madrid: Narcea, 1992.

GONZÁLEZ-ROJAS, Y.; TRIANA-FIERRO, D. A. "Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales". **Educación y Educadores**, vol. 21, n. 2, 2018.

GUÉDEZ, V. "La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación Sapiens. Sapiens". **Revista Universitaria de Investigación**, vol. 6, n. 1, 2005.

HERNÁNDEZ BELMONT, R. M. "Paradigmas de la diversidad sexual". **Revista de Trabajo Social**, vol. 18, 2008.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. *et al*. **Metodología de la**

Investigación. New York: McGrawHill Education, 2014.

COLOMBIA. **Ley 30/1992**. Bogotá: Asamblea Nacional Constituyente, 1992.

LISSI, M. R. *et al*. **En el camino hacia la educación superior en Chile**. Santiago de Chile: PUC-Chile, 2013.

LUNA RODRÍGUEZ, R. "Leadership and the inclusion of women in the Colombian Armed Forces: an approach to the roles and benefits of gender inclusion in the National Army". **Perspectivas En Inteligencia**, vol. 14, n. 23, 2022.

MALDONADO PAZ, E. J. "La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior". **Revista de Investigación Educativa de La REDIECH**, vol. 9, n. 16, 2018.

MDN - Ministerio de Defensa Nacional. **Plan Estratégico del Sistema Educativo De las Fuerzas Armadas 2007-2019**. Bogotá: Comando General de las Fuerzas Militares, 2008.

MINEDU - Ministerio de Educación Nacional. **Lineamientos política de educación superior inclusiva**. Bogotá: MINEDU, 2013.

MORENO VALENCIA, C. Á.; RAMÍREZ NARVÁEZ, J. "El liderazgo como parte del cambio organizacional". **Revista Análisis y Letras**, vol. 43, 2021.

OEI - Organización de Estados Iberoamericanos. **Declaración Mundial sobre Educación para Todos**: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Madrid: OEI, 1990.

ONU - Organización de Naciones Unidas. "Objetivo 4: Garantizar

una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". **ONU** [2015]. Disponible en: <www.un.org>. Acceso en: 23/12/2022.

RAE - Real Academia Española. "Inclusivo, inclusiva: Definición". **Portal Electrónico RAE** [2022]. Disponible en: <www.rae.es>. Acceso en: 23/12/2022.

RIVERA FLORES, D.; NÚÑEZ HERNÁNDEZ, C. "Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva". **Cuaderno de Pedagogia Universitaria**, vol. 13, n. 26, 2017.

RODRÍGUEZ DÍAZ, S.; VÁSQUEZ FERREIRA, M. Á. "Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional: un ejercicio de Dis-Normalización". **Revista Internacional de Sociologia**, vol. 68, n. 2, 2010.

SEBASTIÁN, C.; SCHARAGER, J. "Diversidad y eduación superior: Algunas reflexiones inciales". **Revista Calidad En La Educación**, vol. 6, 2007.

SIMÓN SIMÓN, V. "Diversidad de estilos de aprendizaje en el aula de música de ESO". **Ensayos**, vol; 26, 2011.

UNESCO. "Declaracion Mundial Sobre la Eduación superior en el sigo XXI: visión y Acción". **Educación Superior y Sociedad**, vol. 9, n. 2, 1998.

VELÁSQUEZ GAVILANES, R. "Hacia una nueva definición del concepto "'política pública'". **Desafíos**, vol. 20, n. 20, 2009.

VIÑAS, R. "Evaluar la lectura y la escritura. El desafío en el primer año de los estudios superiores". **Letras**, vol. 16, 2017.

ZÁRATE-RUEDA, R. *et al*. “Inclusive higher Education: A challenge for pedagogical practices”. **Revista Electronica Educare**, vol. 21, n. 3, 2017.

CAPÍTULO 8

Inclusión de los Estudiantes de Educación Especial (PAEE) a la Enseñanza Superior

INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL (PAEE) A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

José Antonio Marcelino

Gina Viviana Morales-Acosta

Importantes avances en la legislación brasilera, alineados con los acuerdos internacionales, con directrices dirigidas al Público Objetivo de la Educación Especial (PAEE), han favorecido el aumento en el número de estudiantes PAEE en la educación superior en Brasil en los últimos años. La educación inclusiva se está convirtiendo cada vez más en un tema importante en la sociedad contemporánea, lo que nos invita a reflexionar sobre sus avances y prácticas adoptadas. En este escenario, surge la siguiente pregunta: ¿las declaraciones internacionales y nacionales sobre la inclusión de los estudiantes de PAEE en la educación superior para el beneficio?

Esta investigación está justificada, principalmente, por las numerosas leyes, decretos y ordenanzas implementadas y emitidas en Brasil y en todo el mundo.

La importancia del tema, los estudiantes de PAEE ya están presentes en los Institutos de Educación Superior (IES), es muy importante profundizar en el tema, e identificar el posible enriquecimiento y la necesidad de implementar acciones en pro del aprendizaje Así, destacamos como objetivo es la revisión documental de las declaraciones internacionales y nacionales sobre el proceso de Inclusión de los Estudiantes de Educación Especial (PAEE) para la ingreso, permanencia y egreso a la enseñanza Superior.

El estudio se organizó de la siguiente manera, introducción destacando el problema de la investigación y el objetivo, metodología adoptada, en el resultado y la discusión, trayendo la conclusión y terminando con la referencia.

METODOLOGÍA

La investigación tiene un aspecto cualitativo, exploratorio, basado en una revisión bibliográfica en documentos y bases de datos de revistas indexadas sobre las experiencias de universidades que promuevan la inclusión de los estudiantes de PAEE. Se orientó al enfoque cualitativo Denzin y Lincoln (2006), que conceptualizan que la investigación cualitativa tiene un tratamiento interpretativo del escenario estudiado.

La investigación abarcó documentos relevantes durante el período de 1948 a 2018, en la investigación en sitios web oficiales de organismos Internacionales y de Gobierno nacionales, bases de datos y artículos, donde se abordó los hitos de la inclusión del Público Objetivo de la Educación Especial.

RESULTADOS Y DISCUSION

Lineamientos Internacionales y Nacionales

Los avances en las Políticas de inclusión de los estudiantes de PAEE, siguen el avance en reconocimiento como sujetos de Derechos. Este camino iniciado por la Declaración Universal de Derechos Humanos trae como principio el artículo nº26 destaca

“Todo ser humano tiene derecho a la educación”. Donde la enseñanza será gratuita, al menos en grados elementales y fundamentales. Se requerirá instrucción elemental. La instrucción técnico-profesional será accesible a todos, así como en la educación superior, basada en el mérito” (UNESCO, 1948).

Después de 27 años, se presenta la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad y se garantizan sus derechos similares a los de otros ciudadanos, independientemente de su naturaleza, origen o gravedad de la discapacidad (UNESCO, 1975). establece que las autoridades públicas, las organizaciones cualificadas y la sociedad en su conjunto deben tener en cuenta, al preparar cualquier estrategia a medio o largo plazo relevante para las personas con discapacidad, los principios fundamentales de participación, integración, personalización, descentralización (sectorización) y coordinación interprofesional, de tal manera que: Se garantice la plena participación de las personas con discapacidad y sus asociaciones en todas las decisiones y acciones pertinentes".

En estas líneas de ideas la ONU (1982) establece la “igualdad” y la “plena participación” de las personas discapacitadas en la vida social y el desarrollo. Esto significa igualdad de oportunidades para toda la población y una participación justa en la mejora de las condiciones de vida resultantes del desarrollo social y económico. Reconocida como carta magna para los niños de todo el mundo, Convención sobre los Derechos del Niño (UNESCO, 1989) es reconocida como el instrumento de derechos humanos más aceptado en la historia universal.

La Declaración Mundial de Educación para Todos, (UNESCO, 1990) donde Brasil fue el signatario de esta declaración, a partir de este período el país sufrió varios cambios en el campo de la educación. Esta Declaración trae una nueva mirada a la educación principalmente para los estudiantes con discapacidad, en el momento en que se presenta que la educación debe ser accesible a todos y

todas, proponiendo transformaciones en *la praxis pedagógica*, así como asegurar la inclusión y permanencia en la institución escolar.

En la Declaración de Salamanca iniciada en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990, se elaboró un documento relevante para la Educación Especial, se convocó a estados, organizaciones intergubernamentales para asegurar que la educación de las personas con necesidades educativas especiales sea una parte integral dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 1994).

A finales del siglo 20, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, que tuvo lugar en Guatemala, promovió la elaboración del proyecto de convención interamericana, con el objetivo principal la erradicación de todas las formas de discriminación por motivos de discapacidad, aprobado por el Consejo Permanente el texto el pronunciamiento reconocen que "Toda persona afectada por una disminución de sus capacidades físicas o mentales tiene derecho a recibir una atención especial para el máximo desarrollo de su personalidad" (UNESCO, 1999).

En 2001, la Declaración Internacional de Montreal sobre la Inclusión, celebrada y aprobada por el Congreso Internacional "Sociedad Inclusiva", reconoce la necesidad de garantías adicionales de acceso para ciertos grupos. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007) tiene por objeto promover, proteger y garantizar el ejercicio pleno y equitativo de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad y el respeto de su dignidad inherente.

El documento del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU), Objetivo nº 4, sobre el derecho a la educación inclusiva, destaca el diseño universal como un importante

aliado de la inclusión, porque es "[...] conjunto de principios, que proporciona a los maestros y otros miembros del personal un marco para crear entornos de aprendizaje adaptables y desarrollar planes de estudio para satisfacer las diversas necesidades de todos los estudiantes".

A raíz de los acuerdos internacionales, Brasil establece sus directrices para la aplicación de los derechos de las personas con discapacidad. A través de la Constitución Federal de 1988, destaca en su artículo 205 que la educación es un derecho de todos[a], que se llevará a cabo con el estímulo y la colaboración de toda la sociedad. En el artículo 208, capítulo III se destaca:

> El deber del Estado con la educación se cumplirá garantizando [...] atención educativa especializada para personas con discapacidad, preferentemente en el sistema escolar regular (BRASIL, 1988a).

En cuanto a la responsabilidad de los sistemas educativos, el artículo 59 de la LDBEN establece que estos sistemas deben garantizar la atención especializada a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Proporcionar currículos específicos, métodos, técnicas, recursos educativos y organización para satisfacer sus necesidades, así como la terminalita específica para aquellos que no pueden alcanzar el nivel requerido para la finalización de la escuela primaria, debido a sus discapacidades, y la aceleración para completar en un tiempo más corto el programa escolar para los superdotados (BRASIL, 1996c, p. 24).

Frente a las determinaciones legales, del Plan Nacional de Educación (PNE) a través de la Ley nº 10.172/2001, la educación especial se incluyó entre las modalidades y lineamientos docentes, se perfilan objetivos y metas para la educación de personas con

necesidades especiales (NEE), donde se destacan como un precedente de avance para la década, que permita la construcción de una escuela inclusiva que responda a la diversidad humana.

Reconocimiento la diversidad que habita en el aula, la educación de estudiantes sordos en Brasil, en escuelas o clases bilingües, es decir, se basa comunicativamente en el bilingüismo, el cual propone la enseñanza de lengua de señas de brasilera (Libras) como la primera lengua o lengua materna (L1) y en la escritura y lectura desde la lengua portuguesa como segunda lengua (L2), que se reglamente con el Decreto Nº 5.626 de 2005, el cual viene a reglamentar la Ley nº 10.436 (BRASIL, 2002y) que reconoce la Lengua de Señas brasilera (Libras).

La Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (MEC, 2008a), cumple con el propósito de los cambios en el ambiente escolar y en las prácticas sociales e institucionales para promover la participación y el aprendizaje de los estudiantes sordos en la escuela común. Además de abordar qué estudiantes pueden ser asistidos por la Educación Especial, esta política especifica las peculiaridades de la Atención Educativa Especializada (ESA) y cómo se debe ofrecer la atención de referencia.

La Educación Superior, el Decreto Nº 6.949/2009 establece, en su artículo 24, que los Estados garantizan a las personas con discapacidad el acceso a este nivel de educación y educación profesional y continua. También ordena que los Estados participantes hagan del derecho a la educación de esta población sin discriminación, en igualdad de oportunidades, en todos los niveles de la educación y a lo largo de la vida (MEC, 2009b, p. 11).

Se adecua la Ley Nº 12.796 (MEC, 2013), Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional (LDBEN) se promulgo en el año1996, acotan la Educación Especial:

> Se entiende como una modalidad transversal en todos los niveles, etapas y modalidades de enseñanza, es una parte integral de la educación regular, y debe estar prevista en el proyecto político-pedagógico de la unidad escolar, y comprende como público objetivo a los estudiantes con discapacidad (entre ellos los Sordos), trastornos del desarrollo global y altas habilidades o exceso de experiencia.

La Ley Brasilera para la Inclusión de las personas con Discapacidad (LBI) Nº 13.146 (BRASIL, 2015f), en el capítulo IV aborda el derecho a la educación, basado en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que debe ser inclusivo y de calidad en todos los niveles de la educación; garantizar las condiciones de acceso, permanencia, participación y aprendizaje, a través de la provisión de servicios y recursos de accesibilidad que eliminen las barreras. También se incluye la ESA, entre otras medidas.

La Ley Nº13.409 (BRASIL, 2016g) y la Ordenanza No. 1.117 (MEC, 2018d), tienen injerencia en la reserva y tasas porcentuales para las vacantes para personas con discapacidad en los cursos técnicos de altos y niveles superiores de las Instituciones Educativas Federales.

El LDBEN delineó importantes acciones derivadas de la escolaridad de los estudiantes asistidos por la Modalidad de Educación Especial, entre ellas, destacamos la atención que se le presta a la formación de los docentes de educación regular para aplicar estrategias de enseñanza en el aula considerando el aprendizaje de los estudiantes con Discapacidad, y expone la permanente necesidad de una formación continua y específica, para tal fin.

DISCUSION

Pasando el en la revisión bibliográfica del período comprendido entre 1948 y el año 2018, involucra Leyes, Decretos y ordenanzas, donde las inquietudes inherentes de los estudiantes que provienen de la Educación Especial – PAEE. Se identificaron algunos conceptos en la problematización, en la regulación social de la Universidad, para ser tratados como sujetos de derechos como se muestra en la Figura 1.

Figura 1 – Conceptos que sustentan los derechos de las personas con discapacidad



Fuente: Elaboración propia.

Estos conceptos han comenzado a surgir, debido a la evolución de los debates y la preocupación por los derechos del PEEE.

Se destaca conocer los datos de la participación en la educación superior (INEP, 2019), Tabla 1.

Tabla 1 – PAEE matriculados en los IES

Período	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**
Universidad Pública	9.406	13.723	15.752	14.558	14.293	16.585	18.309
Universidad Privada	19.628	19.654	22.175	21.333	23.979	27.044	30.211
Nº estudiantes	29.034	33.377	37.927	35.891	38.272	43.629	48.520
% crecimiento		**15%**	**31%**	**24%**	**32%**	**50%**	**67%**

Fuente: Elaboración propia. Base de datos: INEP (2019).

La anterior tabla permite develar el número de alumnos matriculados de 29.034 en 2013, frente al 2019, el número PAEE matriculados aumentó hasta los 48.520 estudiantes, con un crecimiento del 67%.

En relación con el número de estudiantes matriculados en la IES estos datos iniciales, si bien se encuentran aún lejos de ser satisfactorios según la población en el país, se necesitaría una mayor representatividad para seguir avanzando en pasos de inclusión universitaria.

La inclusión de estudiantes con discapacidad a la educación superior, después de una nueva mirada a la praxis adoptada en el aula, y el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2016), guiando con el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje, como una estrategia didáctica pedagógica, a desarrollar dentro del aula para la flexibilidad curricular y la reducción de las barreras de aprendizaje y por ende la deserción.

CONCLUSIONES

La historicidad recorrida en el camino de la inclusión para los estudiantes de PAEE hacia la educación superior, tienen avances importantes, donde los desafíos siguen presentes, para una mayor participación con recursos de Gobiernos, entidades, ya sea con o sin fines de lucro y sociedad.

Las declaraciones nacionales e internacionales contribuyen a la inclusión de los estudiantes PAEE en la educación superior. Aun conscientes de que, para algunas IES, este público sólo se "inserta" dentro de la Institución, sin tener sus derechos garantizados por leyes reconocidas.

Este es el gran reto de la IES, formar a docentes, profesionales de la educación y personal administrativo, para atender la diversidad de los estudiantes con las necesidades y realizar adaptaciones curriculares.

Encontramos que se tuvo un crecimiento en el número de estudiantes matriculados, y se debe de considerar para el egreso un acompañamiento para dar continuidad al trabajo inclusivo, decente y con prestaciones de ley.

Esta revisión bibliográfica nos permitió develar los procesos que convergen en acciones para la inclusión en todos los contextos y allí radica el desafió de una sociedad más justa y equitativa para todos y todas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: Planalto, 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Brasília: Planalto, 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. "Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa". *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopise Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Cultura, 2008a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Resolução n. 4, 2 de outubro de 2009**. Brasília: Ministério da Cultura, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Cultura, 2013. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n. 1.117, 01 novembro de 2018**. Brasília: Ministério da Cultura, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes**. Madri: ONU, 1982.

ONU - Organização das Nações Unidas. "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". **ONU** [2016]. Disponível em: <www.un.org>. Acesso em: 23/03/2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. **ONU** [2007]. Disponível em: <www.un.org>. Acesso em: 23/03/2023.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova Iorque: UNESCO, 1948. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 23/03/2023

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Nova Iorque: UNESCO, 1975.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Jomtien. Declaração Mundial**

sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

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**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Guatemala. Convenção Interamericana para a Eliminação de Toda as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala: UNESCO, 1999.

CAPÍTULO 9

A Inclusão de um Estudante Autista em uma Universidade Pública Federal

A INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE AUTISTA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira

Cinthia Brenda Siqueira Santiago

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira

Neste estudo, buscamos enquanto objetivo, analisar a inclusão de um aluno com transtorno do espectro autista (TEA) em um curso de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG). A pesquisa qualitativa foi realizada com um estudante com TEA, um professor e dois monitores, além da pedagoga e psicopedagoga do Núcleo de Acessibilidade. Utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e o questionário. Para análise dos dados, seguimos os pressupostos da técnica de análise de conteúdo de Bardin.

À vista disso, insta ressaltar que no contexto hodierno, a inclusão educacional diz respeito à igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos os indivíduos em todo e qualquer nível de ensino. Por certo, essa educação inclusiva compreende e abrange o ensino superior, no sentido de reduzir as desigualdades historicamente acumuladas e garantir a igualdade de oportunidades aos grupos discriminados e marginalizados, como os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) – estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação –, foco de nosso estudo.

Em relação às ações políticas, cabe ressaltar que, a partir dos anos 2000, alguns programas governamentais buscaram legitimar e garantir o acesso dos estudantes PAEE ao nível de ensino superior.

Entre essas ações, destaca-se como marco importante a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que define ações para a promoção de ambientes inclusivos nas instituições de ensino superior do país.

No ensino superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações "envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos [...]" (BRASIL, 2008, p. 17).

Outro marco importante para promover a inclusão dos alunos PAEE foi o Programa Incluir, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2005, cujo principal objetivo foi potencializar ações para a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior públicas e, posteriormente, privadas. Em um contexto histórico mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, n° 13.146/2015, em seu Capítulo IV, destinado à educação, preceitua a garantia de uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino, conforme estabelece no art. 28:

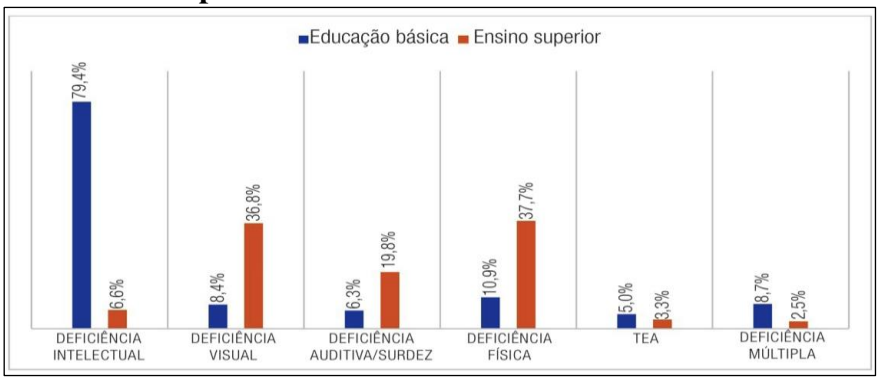
> Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: […] XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas […] (BRASIL, 2015).

Uma consequência da implementação dessas políticas foi o considerável aumento do número de estudantes PAEE no ensino

superior. No Brasil, dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), nas modalidades de ensino presencial e a distância, registram 43.633 matrículas de estudantes PAEE (0,52% do total de matrículas)2, sendo 41.543 de alunos com deficiência (95,5% das matrículas do PAEE), 182 de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento (0,4% das matrículas do PAEE) e 1.486 de estudantes com altas habilidades/superdotação (3,4% das matrículas do PAEE).

Com relação aos tipos de deficiência dos estudantes matriculados no ensino superior, a deficiência física, com 37,7 por cento, tem a maior representatividade, seguida da deficiência visual, com 36,8 por cento das matrículas de alunos com deficiência. A representatividade dos alunos com transtorno do espectro autista (TEA), público de interesse desta pesquisa, é de 3,5%. Ressalta-se que o cenário de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior é totalmente distinto do perfil dos estudantes da educação básica, conforme se observa no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Matrículas de alunos por tipo de deficiência e nível educacional



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Censo da Educação Básica (INEP, 2018a) e Censo da Educação Superior (INEP, 2018b).

O número crescente de estudantes com TEA no ensino superior exige da universidade mudanças significativas visando promover uma educação que, de fato, seja inclusiva. Indubitavelmente, não é possível incluir esses sujeitos sem levar em consideração que eles possuem perfis social, motor, sensorial e cognitivo distintos.

Assim, ao lançar um olhar para a universidade e a inclusão dos estudantes com TEA, algumas poucas pesquisas realizadas no contexto nacional evidenciam um quadro de inclusão por vezes excludente, marcado especialmente pelo despreparo das instituições de ensino superior, dos docentes, dos próprios colegas da sala de aula e dos profissionais do Núcleo de Acessibilidade para lidar com as demandas provenientes do autismo em âmbito acadêmico.

Diante do exposto, destaca-se a pesquisa realizada por Olivati e Leite (2019), cujo objetivo foi descrever a experiência acadêmica de seis estudantes com TEA regularmente matriculados em uma universidade pública no estado de São Paulo. Nesse estudo, os resultados apontaram que as dificuldades na interação social representam um fator complicador para a permanência na universidade.

Outra questão relatada pelos estudantes com TEA refere-se às dificuldades de aprendizagem associadas às habilidades organizacionais e atencionais. Ademais, os estudantes pesquisados consideraram que os suportes oferecidos pelas instituições são deficitários, tanto na identificação das necessidades educacionais especiais quanto na proposição de estratégias facilitadoras que contribuam para seu sucesso em âmbito acadêmico.

A pesquisa de Oliveira e Abreu (2019), cujo objetivo foi analisar a percepção de um aluno com TEA sobre seu processo de inclusão numa universidade pública do estado de Goiás, constatou a dificuldade desse estudante de se engajar nas atividades coletivas,

especialmente na realização dos trabalhos em grupo, o que lhe causava angústia, estresse e muitos problemas no ambiente universitário. A urgência na formação de professores e demais profissionais envolvidos na inclusão, como os que compõem o quadro do Núcleo de Acessibilidade, é apontada pelo estudo como questão prioritária para que a inclusão seja uma realidade na instituição pesquisada.

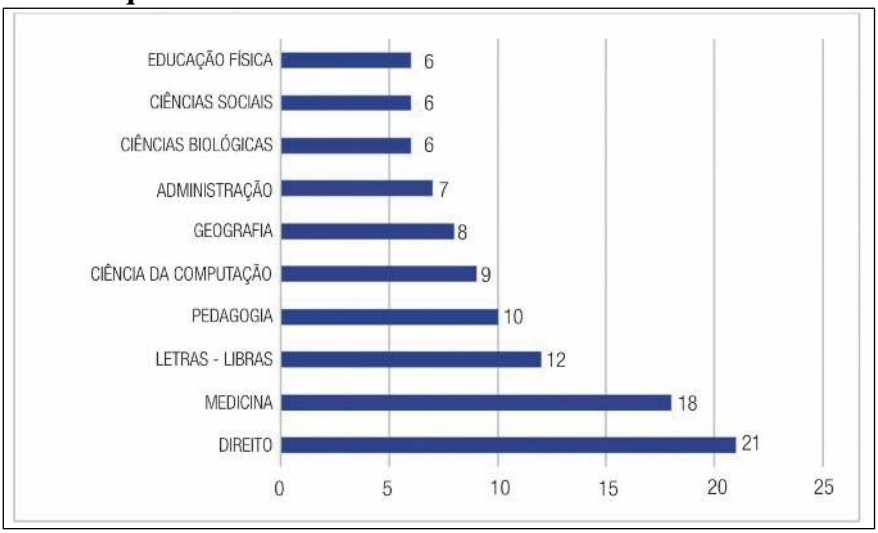
Sem dúvida, os depoimentos dos estudantes com TEA apresentados nas pesquisas citadas anteriormente, aliados ao crescente número desses estudantes ingressando na universidade, mostram a relevância e a urgência de atentarmos para a inclusão desses sujeitos no contexto acadêmico. Por certo, se as características ou especificidades dos estudantes autistas forem ignoradas por professores e demais atores das instituições de ensino superior, isso resultará em muito sofrimento e desgaste para eles, podendo ter como consequência a não aprendizagem e, por conseguinte, a desistência ou evasão do curso.

Assim, à luz dessas considerações preliminares, voltamos a nossa atenção para a inclusão dos estudantes com TEA na Universidade Federal de Goiás (UFG). Em termos numéricos, cabe sublinhar que, no que diz respeito às matrículas de estudantes PAEE na UFG, nos campi das cidades de Goiânia, Catalão, Goiás e Jataí, no período de 2018 e 2019, foram matriculados 225 alunos. Os dez cursos com maior representatividade de matrículas de alunos PAEE estão expressos no Gráfico 2.

Quanto aos estudantes com TEA, foi computado um total de treze matrículas no período, sendo onze na unidade de Goiânia e duas na de Jataí. Com relação à distribuição desses alunos nos cursos de graduação, onze encontram-se matriculados em cursos de grau de bacharel e dois em licenciatura (ambos no curso de história). Na licenciatura, apenas medicina apresentou duas matrículas, os demais cursos de graduação apresentaram, cada um, uma única matrícula,

sendo eles: agronomia, biotecnologia, ciências da computação, design de moda, direção de arte, engenharia mecânica, física médica, história e sistema de informação.

Gráfico 2 – Os dez cursos com maior quantidade de matrículas de estudantes PAEE



Fonte: Elaboração própria. Base de dados do Núcleo de Acessibilidade e do Centro de Gestão Acadêmica (CGA) da UFG (2018 e 2019).

Diante dessa realidade, neste estudo buscamos analisar a inclusão de um aluno com TEA em um curso de graduação da UFG. Nosso propósito é conhecer o processo de inclusão nessa universidade, dando voz à própria pessoa com autismo, aos monitores da turma que o acompanham, a um docente do curso selecionado e aos profissionais do Núcleo de Acessibilidade da instituição.

Com efeito, reconhecemos a relevância deste estudo, tendo

em vista que a inclusão dos estudantes com TEA ainda é pouco documentada na literatura, indicando uma carência de reflexões que possam servir de subsídios para a construção de políticas públicas e, sobretudo, para pensar em ações institucionais que contemplem todos os estudantes em âmbito acadêmico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem natureza exploratória, de abordagem qualitativa. A escolha do curso se deu pela disponibilidade da coordenação, do aluno e da turma para a pesquisa. Optamos por não nomear os sujeitos envolvidos no estudo de forma a resguardá-los. Para tanto, por haver um único aluno com TEA matriculado, foi necessário não nomear seu curso de graduação.

Inicialmente, a investigação se daria com estudantes com TEA de variados cursos da UFG. No entanto, o estudo mudou de direção ao avaliarmos a oportunidade de nos aprofundarmos no acompanhamento pedagógico no âmbito de um curso específico, tendo como suporte os dois monitores da turma, um docente do curso, além do apoio dos profissionais do Núcleo de Acessibilidade da UFG, que acompanham o processo de formação do estudante.

Após o contato inicial com todos os sujeitos envolvidos no estudo, apresentamos os objetivos e procedimentos da pesquisa e esclarecemos suas dúvidas. Todos os participantes concordaram com os termos expostos e deram o consentimento para participação voluntária. O Quadro 1 apresenta o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Participante	Formação
Aluno com TEA (M)	Graduando da UFG
Professor (N)	Professor adjunto da UFG, com pós-doutorado na Universidade de Salamanca, Espanha
Monitor I	Graduando em bacharelado, na UFG
Monitor II	Graduando em bacharelado, na UFG
Pedagoga do Núcleo de Acessibilidade	Graduada em pedagogia e mestra em ensino na educação básica
Psicopedagoga do Núcleo de Acessibilidade	Graduada em fonoaudiologia, pedagogia, letras/Libras e mestra em ensino na educação básica

Fonte: Elaboração própria. Base de dados da pesquisa.

Como principais instrumentos de coleta de dados, utilizamos um roteiro para entrevista semiestruturada com o aluno com TEA e questionários contendo questões abertas. Para o aluno com TEA, o roteiro contemplou questões que compreendiam os seguintes tópicos: ingresso na graduação; relação com colegas e professores do curso; adaptações curriculares; demandas relacionadas ao quadro de autismo; e sugestões para que a UFG se torne mais inclusiva para estudantes com TEA. Para o professor e os monitores, o questionário apresentou os seguintes tópicos: percepção sobre a inclusão do aluno com TEA; possíveis dificuldades encontradas por ele no processo educacional; adaptações/demandadas realizadas para atender às especificidades relacionadas ao TEA; e sugestões de melhoria no curso. Para as profissionais do Núcleo de Acessibilidade, o questionário abordou questões sobre: o acesso/ingresso do estudante à UFG; e ações para permanência do aluno na instituição.

As entrevistas realizadas com o aluno com TEA foram transcritas na íntegra e analisadas de acordo com a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Para a análise categorial das entrevistas e dos questionários, utilizamos principalmente a análise temática, que "consiste em descobrir os núcleos de sentido

que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar algo para o objetivo analítico escolhido" (BARDIN, 2011, p. 131). No processo de desmembramento do texto (entrevistas), foram desencadeadas unidades de registro – que consistem em unidades de significação do texto e de registro – para o reagrupamento das categorias temáticas por semelhança, que podem ser de dimensões e natureza variáveis, contemplando frases, palavras ou expressões. As expressões, segundo Bardin (2011), carregam em si os pontos-chave de significação para o sujeito a respeito da experiência estudada. As unidades de registro revelam ao pesquisador o significado e o sentido do ponto estudado.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, inicialmente foi solicitada à Pró-Reitoria de Graduação a autorização para a realização da coleta de dados na universidade. Com a autorização do referido órgão, a pesquisa foi encaminhada para apreciação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás e aprovada com base no parecer no CAAE 88055218.6.0000.5083.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Após inúmeras leituras dos relatos obtidos nas entrevistas transcritas e nas respostas dos questionários, surgiram as categorias explicitadas a seguir.

A atuação do Núcleo de Acessibilidade e o apoio ao estudante com TEA

O Núcleo de Acessibilidade da UFG é um órgão ligado à Pró-Reitoria de Graduação. Foi criado no ano de 2008 e se propõe a viabilizar, por meio de ações, a educação superior inclusiva aos

estudantes PAEE. Para tanto, conta com os seguintes serviços: apoio pedagógico, intérpretes de Libras e laboratório de acessibilidade informacional.

Ao ser indagada a respeito de como se dá o início do atendimento de um estudante PAEE, a pedagoga do Núcleo de Acessibilidade explica que o estudante deve fazer uma solicitação de atendimento no sistema adotado pela instituição (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA):

> Após o aluno entrar com solicitação no SIGAA, agendamos uma reunião para uma triagem pedagógica, onde o estudante traz os documentos que comprovam a sua deficiência e fala sobre suas limitações e dificuldades. Em seguida, fazemos o estudo de caso, no qual planejamos e sugerimos quais seriam as melhores abordagens que os docentes podem estar realizando dentro da sala de aula. Os profissionais que fazem o estudo de caso e acompanhamento do estudante são a psicopedagoga e pedagoga. Os monitores também dão apoio a esse atendimento (PEDAGOGA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE).

O cuidado e a atenção para com o estudante, independentemente do nível de ensino, são assegurados por lei, cabendo ao órgão ou à instituição, seja ela de natureza pública ou privada, abrir canais de comunicação e encontrar formas de atender às demandas de pessoas PAEE. Nesse sentido, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 28, determina que "incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar" (BRASIL, 2015) os direitos desse público. Ainda nesse intuito, o inciso VII assevera que cabe ao sistema público o "planejamento de

estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva" (BRASIL, 2015).

No caso específico do estudante com TEA, que denominaremos de M, o Núcleo de Acessibilidade e a coordenação do curso sugeriram que o aluno fosse acompanhado por monitores durante as aulas da graduação, sugestão acatada por M.

A monitoria de acompanhamento pedagógico de estudantes PAEE na UFG, denominada de Monitoria de Inclusão e Acessibilidade, apresenta função regulamentada pelo Edital nº 02/2019 – SINAce/UFG, que descreve como suas atribuições:

> a) Assistência aos estudantes com deficiência, com apoio nos deslocamentos, auxílio na comunicação, estudo individualizado;
>
> b) Preparação e adaptação de materiais acadêmicos;
>
> c) Levar para o SINAce dificuldades na acessibilidade arquitetônica encontradas pelos estudantes;
>
> d) Participar de reuniões, eventos e capacitações promovidos pelo SINAce;
>
> e) Conhecer, discutir e buscar soluções para dificuldades de inclusão, permanência, aprendizagem e acessibilidade do aluno acompanhado;
>
> f) Registro e sistematização das atividades realizadas;
>
> g) Produção de textos acadêmicos a partir da experiência na monitoria, com apresentação em eventos da UFG e de instituições parceiras, conforme indicação da coordenação do programa;
>
> h) Outras atividades de mesma natureza e nível de complexidade (UFG, 2019, p. 02).

Nesse contexto, os dois monitores que acompanharam M explicam que o pré-requisito para exercer a função é ter conhecimento aprofundado em conteúdos específicos da matéria e, também, saber ensinar, como expõem:

> O pré-requisito que eu tinha que ter era saber física e saber ensinar; quanto às características do autismo, eu fui aprendendo com a mãe dele e com o professor […]. Inicialmente tivemos uma reunião e eles foram me passando tudo. A única característica que eu tinha que ter era saber a maioria das matérias [propostas], porque ele estuda as matérias muito avançadas, então não pode ser qualquer monitor (MONITOR I).

> É porque assim, no conteúdo, no ensinar para ele, eu aprendi muito bem, então, assim, eu fui aprendendo e no final já estava muito bom em ensinar. Só que lidar com ele mesmo, eu tinha dificuldades, às vezes eu estava fazendo uma coisa e não sabia se estava certo, entendeu? O Núcleo de Acessibilidade me deu algumas orientações de convívio com o estudante autista, sobre como reagir em algumas situações. Tive um curso de preparação que não abrangia só o TEA, mas algumas deficiências como física, intelectual etc. (MONITOR II).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é dever dos sistemas educacionais conduzir suas ações visando atender às especificidades dos alunos PAEE no processo educacional. No que diz respeito ao monitor ou cuidador, a referida política preceitua que:

> Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva,

> disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 13).

Nesse sentido, a partir das narrativas do monitor, podemos considerar que a função exercida por esse profissional se aproxima muito do trabalho exercido pelo professor de apoio. A Lei Brasileira da Inclusão conceitua, no art. 3º, o profissional de apoio:

> XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

De fato, o monitor tem importância no processo de inclusão do estudante com autismo na universidade, conforme aponta Attwood (2010) em seus estudos. O autor expõe que esses estudantes precisam de acompanhamento no que se refere a novas convenções sociais e ao protocolo em leitura e seminários, além de orientação para trabalhos em grupo. Assim, "um estudante nomeado companheiro, ou monitor, pode proporcionar uma ajuda amigável no que se refere aos protocolos e às expectativas sociais" (p. 376).

O Monitor I indica que o professor N deu importantes contribuições em seu processo de formação e que contou com o apoio e suporte da mãe de M, que lhe ensinou bastante as

características do estudante. Já o Monitor II, por sua vez, buscou no Núcleo de Acessibilidade da UFG o suporte pedagógico para sua atuação, porém ressalta que sentia dificuldades, sobretudo para compreender as questões comportamentais de M, durante seu acompanhamento pedagógico.

A capacitação para atuação profissional é uma premissa legal, prevista na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, especificamente no item VII, que institui a diretriz quanto ao "incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis" (BRASIL, 2012, p. 01).

As narrativas dos monitores nos fazem refletir sobre a importância do diálogo e do envolvimento de todos nesse processo de formação. A simples indicação de uma monitoria, sem a estrutura de apoio e suporte do curso, da família e do Núcleo de Acessibilidade, possivelmente não resultaria em boas condições de trabalho para os monitores, o que suscitaria possíveis problemas no processo de ambientação e aprendizagem do estudante com TEA.

No caso específico da UFG, que conta com a figura do estudante monitor, o acompanhamento do trabalho realizado em campo evidencia a importância desse profissional de apoio. No entanto, também ressaltamos a necessidade de se efetivar a política de acompanhamento pedagógico ao estudante com TEA. Embora o domínio de conteúdo possa ser compreendido como uma importante condição, é essencial ampliar essa visão, para não restringir a função de monitoria apenas ao ensino de conteúdos específicos de determinadas áreas do saber, mas conduzir o estudante com TEA para o seu próprio aprendizado. Assim, o processo de formação, quer seja conduzido institucionalmente, via Núcleo de Acessibilidade ou coordenação de curso, quer seja por outras vias de formação, torna-

se essencial para condução do apoio ofertado.

Em síntese, é preciso oferecer condições para que esses graduandos possam aprender a enfrentar as diferentes situações em sala de aula, tendo em vista que a função do monitor não envolve apenas o domínio dos saberes disciplinares para dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem de um aluno com TEA, mas compreende também um entendimento sobre as questões comportamentais tão características desse transtorno. Sem esse entendimento, corre-se o risco de que o monitor sinta dificuldades nas situações em que precise ter manejo sobre os pontos de dificuldade, incapacidade e inabilidade do estudante autista, sobretudo quanto às questões comportamentais.

Os déficits nas habilidades organizacionais e atencionais na sala de aula e os interesses específicos

Na narrativa do Monitor I, torna-se evidente a dificuldade que o aluno M tem para mudar o foco da sua atenção, sobretudo quando se trata de algum conteúdo associado ao seu interesse especial, tornando o nível de atenção excessivo, como vemos nos relatos a seguir:

> Dentro de uma determinada matéria, tem muitos conteúdos, e principalmente na física. Às vezes, você estuda uma coisa bem específica que vai agregar no conteúdo como todo, entendeu? E as vezes o M fica mais interessado só em um conteúdo específico, uma conta, uma demonstração de alguma teoria, de alguma coisa assim. Ele fica preso a isso e ele só quer saber de estudar isso, e depois na matéria em geral ele não presta tanta atenção no conteúdo como todo, e aí acaba prejudicando-o (MONITOR I).

> Para ele o mais importante é aprender partes pontuais da matéria que está sendo dada. Isso gera depois uma dificuldade de entender o conteúdo como um todo (MONITOR II).

De fato, embora saibamos que cada sujeito tem suas características e particularidades, estudos revelam que alguns indivíduos autistas apresentam déficits na capacidade de manter a atenção, de concentrar-se em uma informação relevante, de mudar o foco de sua atenção quando necessário e de lembrar-se daquilo a que se deu atenção. Sobre isso, Atwood (2010, p. 299) afirma que:

> Uma das características do déficit de atenção nas funções executivas é a dificuldade em alterar a atenção de uma tarefa para outra. A pessoa com síndrome de Asperger habitualmente tem problemas consideráveis em mudar os seus pensamentos para uma nova atividade antes de ter havido uma finalização, ou antes da atividade ter sido completada com sucesso.

É possível perceber, não só pelas falas dos monitores, mas pelo acompanhamento feito durante as aulas, que M apresenta dificuldades para cumprir datas ou mesmo realizar tarefas que não o instiguem. A concentração de M se dá a partir daquilo que está dentro de sua área de interesse. Acerca dessas questões, apresentamos mais dois registros dos monitores:

> Outra dificuldade é o cumprimento das datas de entregas de trabalho e provas. E, por último, ele tem muita dificuldade para mostrar em provas o que aprendeu na disciplina, isso na maioria das vezes

> causado pela desorganização (MONITOR I).
>
> Já na segunda parte, eu tinha que tratar de todo conteúdo dele, e data de prova, essas coisas, porque ele não era muito ligado a isso. E então, assim, data de entrega, essas coisas ele só queria mesmo, na cabeça dele é, ele só queria ir lá na sala, na turma, aprender o que ele achava importante e ir embora, entendeu? Aí eu tinha que tomar conta do resto (MONITOR II).

Giaconi e Rodrigues (2014) nos auxiliam na compreensão dessas "dificuldades" ou elementos de interesse expostos pelos monitores. Para os autores, um dos aspectos que precisa ser considerado é que:

> A condição autista geral resulta em sobrecarga cognitiva e social, com uma específica carência na integração e na organização das várias informações em um nível unitário e central, que garantiria uma visão orgânica e do todo, conhecida como distúrbio de coerência central […] (GIACONI; RODRIGUES, 2014, p. 692).

Tal aspecto poderia, de certo modo, explicar a dificuldade de M em processar diferentes interesses ao mesmo tempo, como datas das avaliações, horários de entregas das atividades, entre outras especificidades, resultando em uma visão muito fragmentada da realidade.

Nesse contexto, consideramos a importância de o professor universitário ter entendimento dos problemas ligados às funções executivas e prestar assistência às capacidades organizacionais e de planejamento, podendo, por exemplo, deixar claro no cronograma da

disciplina a programação a ser seguida, para que o aluno possa se organizar melhor para essas atividades. Sobre isso, ao pesquisar a inclusão de um estudante com TEA em um curso de graduação, Ferrari (2016, p. 05) diz que:

> No Ensino Superior é possível adotar algumas estratégias que favorecem a inclusão do estudante autista: disponibilizar programação com antecedência e avisar o estudante sobre eventuais alterações de cronograma, apoio na socialização, dilatação de tempo na entrega de atividades, utilização de tecnologia assistiva no apoio à escrita, aulas com mais informações visuais, comunicação objetiva, não utilização de figuras de linguagem, e eliminação de barreiras que causem desconforto sensorial.

Outro aspecto importante a ser considerado nas narrativas dos monitores e do professor são os interesses específicos do estudante, que, segundo esses profissionais, o prejudicam na aprendizagem de outros conteúdos importantes do curso. Embora seja preciso pensar em formas de fazer com que esse aluno também encontre outros interesses, é imprescindível que os professores conheçam o potencial do educando com TEA, considerando e oportunizando o trabalho com os eixos de interesse ou hiperfoco.

Como salientam Grandin e Panek (2016), as obsessões podem ser grandes motivadores para pessoas com TEA, sendo assim, um professor pode canalizar as obsessões para relevantes habilidades de carreira. Por certo, entendemos que o hiperfoco poderia ser usado nas instituições de ensino superior para empregar os pontos fortes dos graduandos com TEA em projetos de estágio, em pesquisas científicas que envolvam o tema, além de motivá-los a buscar empregos que se aproximem de seu campo de interesse.

Por outro lado, é preciso considerar que os interesses específicos são também uma forma do estudante com TEA se abrir para as relações sociais no interior do seu curso ou instituição. Bialer (2016, p. 140) explica que, para alguns sujeitos com TEA, o desenvolvimento de certas habilidades o conduz "à abertura para o laço social, o que muitas vezes é acompanhado de evolução da linguagem, das competências sociais, da autonomia e das competências para a realização das tarefas do dia a dia […]".

As relações sociais com os colegas na universidade

As relações sociais nas aulas aparecem como ponto crítico e fundamental para a percepção de inclusão. Esse aspecto está associado a dois fatores principais: interação social com o grupo no qual está inserido; e aceitação pelo grupo. Podemos observar pela fala de M que, embora tenha alguns colegas, existe uma falta de desejo de interagir com os pares.

> Eu não sofro muito não, eu tenho alguns colegas […]. Eu nem tenho desejo de me relacionar com os outros, não me sinto sozinho (M).

De acordo com os monitores que o acompanham e com o professor do curso, apesar de perceberem que M tenha uma boa convivência com os colegas e seja aceito pelo grupo, o estudante não consegue estabelecer relacionamentos mais intensos, não havendo maiores interações.

> Quando ministrei o curso, todos tinham um bom relacionamento com ele. Havia respeito e

> compreensão. Ele era bem aceito pelo grupo. Mas não havia interação. Pelo seu quadro, ele também tem dificuldade em interações pessoais, assim se torna difícil a realização de trabalhos em grupo e a comunicação com professores (PROFESSOR N).
>
> Ele tem um bom relacionamento com os colegas, que o respeitam como aluno. Isso sendo limitado pelo seu quadro, que não permite relações mais profundas. Geralmente sua condição não é muito exposta para os alunos, apenas quando necessário ou questionado (MONITOR I).
>
> Ele é bem limitado em se relacionar com os colegas, alguns que ele conhece há mais tempo de outras disciplinas ele até troca uma ou duas palavras. Bom, acredito que não foram informados formalmente, só por colegas (MONITOR II).

Não obstante, é preciso considerar que um importante desafio do estudante com TEA no processo de inclusão diz respeito às relações sociais, o que faz com que muitos optem por ficar à margem das atividades acadêmicos que requerem socialização, preferindo afastar-se ou não se envolver. Nesse sentido, Bosa (2002, p. 03) destaca que:

> As pessoas com autismo experienciariam uma sobrecarga sensorial durante a interação social, considerando-se que o ser humano é uma das fontes mais ricas de estimulação simultâneas: tom da voz (estímulos auditivos); expressão facial (estímulo visual); gestos (estímulo visual periférico) e referência a objetos e eventos ao redor (estímulo visual e auditivo periférico). O retraimento social e as estereotipias seriam formas de fugir dessa sobrecarga.

O fato de o estudante com autismo dizer que não sente vontade de se relacionar com os colegas não é justificativa para que a comunidade acadêmica se desresponsabilize da tarefa de motivar ou criar situações para que os colegas de turma ou de instituição se envolvam de alguma forma com ele. Para Orrú (2016, p. 54), os alunos e professores precisam compreender que:

> O aprendiz com autismo necessita conviver com outros aprendizes sem autismo para que, em suas vivências, a coletividade possa colaborar para que ele seja um sujeito ativo de sua aprendizagem; para tanto, é necessário que realmente faça parte do grupo e seja envolvido em relações sociais genuínas, participando e compartilhando das diversas atividades propostas pelo professor e construídas por todos os aprendizes e sendo respeitado em seus limites e possibilidades.

Por certo, como destaca Atwood (2010), as relações de amizade na universidade entre o estudante com TEA e seus colegas são um importante suporte para que ele receba auxílio acadêmico, mas também para que seja apoiado ou defendido nos casos em que estiver se sentindo socialmente vulnerável.

Camargo e Bosa (2009) destacam que as habilidades sociais podem ser adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social, desde que sejam respeitadas as singularidades do sujeito. Para as autoras, a oportunidade de interação com pares é a base para o desenvolvimento de qualquer pessoa.

Nessa perspectiva, é preciso considerar que a vontade de ter amigos e a dificuldade em saber como fazer amizades são uma problemática frequente na vida dos autistas, devendo ser considerada pelos colegas e professores em sala de aula nas instituições de ensino superior.

A relação com os professores e o processo de tutoria na universidade

Um ponto forte avalizado pelos monitores que acompanham M no cotidiano do curso diz respeito aos professores, quando estes demonstram presteza, sensibilidade, atenção e cuidado com M.

> Como o curso de […] em específico têm diversos tipos de disciplinas, como laboratórios práticos, matérias teóricas, trabalhos, entre outros, às vezes se torna difícil a inclusão de pessoas com autismo em específico. No entanto, o ambiente e os professores sempre estão dispostos a ajudar, isso acaba sendo mais importante (MONITOR I).

> Na maioria dos casos, quando os professores estão cientes do seu quadro, são flexíveis quanto a prazos e correções, e durante as aulas também ajudam no que podem para a aprendizagem do M. Os professores deste semestre estão colaborando bastante, a meu ver. Surpreendi-me na verdade (MONITOR II).

Como destaca Beyer (2008, p. 80), "o(a) professor(a) em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso". Nessa perspectiva, podemos presumir que os professores devem considerar as necessidades, as potencialidades e os interesses do aluno com TEA, contribuindo assim para seu avanço no processo de ensino-aprendizagem.

Embora os monitores e o estudante evidenciem a qualidade geral dos docentes do curso, um docente em especial é tido como exemplo por seu envolvimento, participação e colaboração,

considerado por eles como um professor inclusivo, que presta auxílio sempre que solicitado.

Por sua vez, o docente citado por M e pelos monitores acredita que o fato de ouvir o aluno com TEA, incentivar e estar disponível para responder suas perguntas, mesmo quando essas não dizem respeito ao assunto tratado, pode ter sido um dos fatores que fez com que M se interessasse pela disciplina que ministra.

> Sempre procuro despertar nos meus alunos o interesse pela [disciplina] e incentivá-los a serem curiosos. No caso do M, que já tem uma curiosidade natural, acredito que ouvi-lo me esforça para responder algumas de suas perguntas, mesmo quando eram muito fora do assunto abordado, e incentivá-lo a pesquisar para responder a pergunta feita pode ter contribuído para o interesse dele nas disciplinas que ministrei (PROFESSOR N).

Sobre o vínculo na relação professor-aluno, cabe ressaltar que Asperger, na década de 1940, já chamava a atenção para a importância do professor na vida do estudante com autismo, tendo em vista que essas pessoas frequentemente demonstravam uma sensibilidade surpreendente à personalidade do professor. Na perspectiva do autor:

> […] Por mais difíceis que sejam, mesmo com condições óptimas, podem ser orientados e ensinados, mas somente pelos que forem compreensivos e genuinamente afectuosos com eles, os que forem gentis com eles e, claro, usarem o humor. A atitude emocional do professor subtendida influencia, involuntária e inconscientemente, o estado de humor e o comportamento da criança (ASPERGER, 1991, p. 48 *apud* ATTWOOD, 2010, p. 316).

Ainda sobre a relação com os docentes, Grandin e Scariano (1999) destacam a importância do professor Carlock no processo de escolarização de Temple Grandin. Segundo as autoras, o educador não estava preso a rótulos, sendo capaz de enxergá-la como uma pessoa única, acreditando em suas possibilidades, considerando seus talentos e potencialidades. Como afirmam as autoras:

> Um segundo professor, o Sr. Carlock, foi minha salvação. O Sr. Carlock não dava atenção a rótulo nenhum, só aos talentos que encontrava. […] O Sr. Carlock acreditava nas possibilidades de cada aluno. Ele canalizou minhas fixações para projetos construtivos. Não tentou me atrair para o mundo dele, e sim entrar no meu. Ele dava a impressão de perceber meu desejo de ser aceita como eu era. E eu confiava nele, sem restrições (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 89).

Pensamos que talvez seja essa a razão pela qual o professor N é avaliado como especial por M e pelos monitores, por acreditar que o aluno é capaz e, diante disso, incentivar suas potencialidades.

Outra questão interessante é que, embora o professor não seja considerado tutor do aluno, acaba exercendo de alguma forma essa função, por exemplo, quando conversa com outros docentes a respeito de M, ou presta apoio individualizado ao aluno e à sua família, como vemos a seguir:

> Acho que a relação do M com os outros professores é relativamente tranquila. Conversei com alguns professores sobre o M e eles se mostraram receptivos (PROFESSOR N).
>
> O professor N, além de ter muita paciência, ajudar no

> que for preciso no que tiver no alcance dele para ajudar o M, por exemplo, conversar com os professores, levar o problema do M para os outros professores, problema não, a situação dele. E ele estimula também, passa algumas atividades para o M, responde algumas dúvidas que às vezes ele tem, então, assim, ele tenta incluir ele de todas as formas, ajudando diretamente ou indiretamente (MONITOR II).

Pereira (2014) comenta que apoios (mentoria/tutoria) como os explicitados anteriormente são fundamentais, porque permitem que a subjetividade do aluno seja valorizada por intermédio da escuta. Além disso, possibilitam que o aluno se sinta compreendido e consiga explicitar seus sentimentos. Em consonância com a autora, compreendemos que oferecer apoio, via mentoria e programas que oportunizem momentos de reflexões, valorizando a subjetividade dos estudantes, não é apenas importante, mas necessário, sobretudo nos cursos de graduação.

Outra questão que merece atenção no que diz respeito aos docentes é o processo de formação para lidar com a diversidade, em especial com estudantes com TEA. Sobre esse aspecto, o docente entrevistado afirma que o apoio que recebeu do Núcleo de Acessibilidade se deu por meio da disponibilização de um bolsista para acompanhar o aluno. Ademais, o docente defende que a reunião do conselho diretor realizada na universidade seja um espaço também de aprendizagem e discussão sobre as diferenças. Na fala do Professor N:

> Recebi apoio do Núcleo de Acessibilidade. O núcleo disponibiliza um bolsista para acompanhamento, que também atua, às vezes, pois nem sempre há um colega mais avançado como monitor.

> Acho que o bolsista é importante, mas acho que uma breve apresentação no Conselho Diretor esclarecendo os professores sobre a importância do acolhimento de pessoas diferentes, autistas inclusive, com sugestões e orientações práticas que nós servidores podemos adotar em sala de aula, também é muito importante.

De fato, há de se considerar a importância da formação para os professores no contexto da educação especial, como destaca o professor. Para ele, a formação é essencial na lida com a pessoa com TEA, principalmente para que os colegas docentes não subvalorizem o conhecimento desses estudantes, ou, por outro lado, para que não se percam em meio aos inúmeros estereótipos referentes ao autismo e, sobretudo, para que os docentes sejam capazes de adequar sua prática pedagógica às necessidades desse estudante.

Por certo, embora o núcleo de acessibilidade seja um espaço dentro das instituições de ensino superior responsável pela implementação da política de acessibilidade e pela efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão, o que certamente envolve a formação de professores, esse órgão não pode ser considerado como o único responsável pelo processo formativo no contexto da educação especial.

É preciso que as próprias unidades ou cursos também se mobilizem para buscar meios de promover a formação de professores e demais servidores, tendo em vista que, no que se refere à UFG, a própria estrutura de recursos humanos do Núcleo de Acessibilidade não tem dado conta de atender toda a demanda dos alunos PAEE, como exposto nos excertos a seguir:

> […] Há uma demanda muito grande de alunos que fazem a solicitação, sendo que a cada ano esse número aumenta e a quantidade de profissionais para

> atender continua o mesmo. (PEDAGOGA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE).
>
> O núcleo precisa de uma equipe efetiva, visto que o grupo de ação pedagógica é todo composto por bolsistas e nossa remuneração não condiz com nossa qualificação, dedicação e atribuições. (PSICOPEDAGOGA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE).

Nessa perspectiva, o estudo de Dalla-Dea, Oliveira e Melo (2018, p. 11) a respeito dos núcleos de acessibilidade da região Centro-Oeste aponta que "existe uma necessidade de maiores investimentos no quadro de profissionais para atender ao público-alvo da educação especial, garantindo o acesso e a permanência desses estudantes na universidade". Dessa forma, um maior investimento no que se refere aos recursos humanos é um caminho importante para promover a inclusão dos estudantes com TEA e, por conseguinte, a formação de professores numa perspectiva inclusiva.

No tocante à formação de professores para educação inclusiva, embora o estudo apresente um olhar na perspectiva de caracterização do sujeito com autismo, é importante destacar que tal particularização é questionada por diferentes linhas teóricas, dentre elas a psicanálise e os estudos pós-estruturalistas, evidenciando a existência de um debate teórico a respeito dessa questão.

Nesse debate teórico, os estudos psicanalíticos subvertem a lógica de objetivação desse outro autista, oferecendo a possibilidade de deslocá-lo do lugar de objeto de saber do outro, para reconhecê-lo como sujeito. No caso do autismo, os estudos de Maleval (2017), fundamentados na psicanálise, asseveram que, nessa abordagem, há espaço para considerar a pessoa com autismo como sujeito e, como tal, ouvir o que ele tem a dizer sobre si mesmo. Ao propor a escuta dos sujeitos autistas, o autor sublinha que eles possuem um saber

precioso sobre si mesmos, sendo capazes e desejosos de ensinar aos outros qual a melhor maneira de ajudá-los. Para Maleval (2017, p. 18), os sujeitos autistas "querem poder fazer reconhecer que são seres inteligentes, que o prognóstico do autismo não é sem esperança, que não há ninguém melhor do que eles para falar do seu funcionamento".

Bialer (2016), fundamentando-se também numa abordagem psicanalítica, afirma que o saber dos autistas pode potencializar a circulação dos discursos nas instituições de educação, desmontando relações cristalizadas e promovendo o surgimento de novas práticas sociais, com vistas à inclusão desses sujeitos. Desse modo, "a mudança transformativa do lugar discursivo do autismo exige uma escuta do saber do autista e reconhecimento do seu lugar de sujeito" (BIALER, 2016, p. 33).

Os estudos pós-estruturalistas de Skliar (2006) também sugerem uma compreensão da diferença como alteridade e propõem uma mudança na perspectiva de formação de professores para educação inclusiva, afirmando que "o(a) professor(a), na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados" (p. 33). Outrossim, a proposta do autor é de uma formação em que o professor se aproxime das experiências vivenciadas pelos outros, reformulando a própria relação com esses sujeitos, desvencilhando-se dos discursos e das práticas que buscam colonizar e tratar os sujeitos com deficiência como seres incompletos, insuficientes, que devem ser corrigidos.

Por certo, tais estudos refutam as concepções de educação inclusiva fundamentadas numa perspectiva normalizadora da diferença, em que o autismo ou outra deficiência são compreendidos como déficit ou como estado indesejável e impróprio que precisa ser supostamente "curado", tratado ou removido. Gross (2012 *apud* BIALER, 2016) adverte o perigo de tal concepção, realça a importância de não remover o autismo do autista e sublinha a

premente necessidade de escutar os autistas – que afirmam que o autismo é parte de quem eles são e que, portanto, não é algo a ser removido.

Nesse contexto, para os estudos psicanalíticos, todo aparato conceitual – construído especialmente pelo campo da psiquiatria nos manuais de diagnóstico, como nos manuais diagnósticos e estatísticos de transtornos mentais (DSMs) – acaba excluindo a singularidade do sujeito. Nessa exclusão do singular, os documentos médicos produzem uma concepção fragmentada e estereotipada dos sujeitos autistas. Sobre isso, Maleval (2017, p. 358) afirma que "o discurso da ciência não se dá bem com a singularidade do sujeito, de modo que ele ambiciona sempre fazer com que ela se cale". Em consonância com o autor, Grandin e Panek (2016) salientam que o grande perigo das pessoas se pautarem no DSM, é que elas podem acabar fixando-se nos rótulos e nas deficiências, não dando atenção às habilidades do sujeito em si.

Desse modo, a abordagem psicanalítica do autismo proposta por Maleval (2017) critica as técnicas de aprendizagem e os procedimentos pautados em etapas de desenvolvimento, ressaltando que os maiores êxitos no funcionamento social dos autistas foram obtidos por meio de procedimentos singulares, de grande diversidade, sugerindo que "a melhor ajuda que possa ser dada ao sujeito autista não é a dos técnicos do psiquismo, mas a dos educadores ou dos terapeutas capazes de apagar os seus a priori para dar lugar às invenções do outro" (p. 358).

Embora nossas análises não se situem dentro de um referencial psicanalítico de compreensão do autismo, assumimos que tal abordagem traz contribuições significativas para pensar a formação de professores para educação inclusiva no ensino superior, sobretudo porque propõe ao professor em formação construir um olhar que considere a singularidade do sujeito, que possibilite ao outro ser como ele é, dando lugar à subjetividade do autista e às suas

escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a inclusão do aluno com TEA em um curso de graduação da UFG, percebemos inicialmente, por meio da fala dos atores envolvidos no processo (aluno com TEA, professor do curso, monitores e profissionais do Núcleo de Acessibilidade), que existe na instituição esforços para promover a inclusão desse estudante.

Tais esforços são visíveis na figura dos monitores que acompanham o estudante e que, mesmo sem uma formação específica, têm se dedicado a possibilitar ou facilitar o entendimento do conteúdo das diferentes disciplinas que o estudante autista cursa ao longo da graduação. Talvez por serem as pessoas mais próximas do estudante com TEA em sala de aula, pensamos que os monitores são uma figura de relevância nesse processo. A monitoria é uma atividade de acompanhamento que merece muita atenção, mas que ainda carece de uma formação que leve os monitores a reconhecer a especificidade da deficiência como uma forma diferenciada e não menos válida de experenciar a vida.

Ademais, no que diz respeito às relações sociais construídas por M ao longo do curso, percebemos as dificuldades de relacionamento com outros colegas, o que, em um primeiro entendimento ou em uma leitura mais simplista, pode se dar pela própria recusa do estudante em estabelecer vínculos de amizade. No entanto, é "premente o sofrimento dos autistas-escritores que relatam sua vontade de romper com as barreiras da autoproteção, de se comunicar, de relatar seu sofrimento e alguns porquês de seus comportamentos incontroláveis" (BIALER, 2016, p. 181). Embora a

mãe do estudante com TEA não tenha sido participante ativa desta pesquisa, não podemos deixar de trazer seu depoimento, em que conta que, todos os anos, ouve o filho dizer: “Esse ano M vai fazer amizades, esse ano o M terá amigos!”.

Nesse sentido, defendemos a importância de os cursos de graduação abrirem espaço para que o aluno com TEA possa se colocar como sujeito pensante e sensível, para que possa externalizar, de alguma forma, suas dificuldades, seja por meio da escrita, da arte, ou de qualquer outra forma de expressão que, de alguma maneira, expresse quem ele é e como se sente.

No que tange à relação professor-aluno com TEA, percebemos que, embora M e os monitores tenham elegido um professor como exemplo, as observações e entrevistas demonstram que todos os docentes têm buscado contribuir para sua formação, dando atenção, suporte e apoio. Ademais, é importante que os professores considerem os interesses específicos e fixos de seus alunos, entendendo que esses interesses podem ser ampliados e utilizados em estudos e pesquisas nas instituições de ensino superior, além de permitir uma abertura do autista para o mundo e para a construção de laços sociais.

Nessa perspectiva, pensamos que a inclusão do estudante com TEA no ensino superior não se dá apenas dispensando a esses estudantes um tratamento respeitoso e gentil, é essencial promover a formação de professores para educação inclusiva nas universidades, que possibilite aos docentes um fazer pedagógico inclusivo e que os leve a conhecer e considerar cada estudante em suas particularidades e necessidades.

Refutamos uma formação docente na universidade que considere as características biológicas dos estudantes com autismo em seus mínimos detalhes a partir de uma concepção diagnóstica, transferindo os princípios dos manuais médico-psiquiátricos para a

educação. Esses fatores expõem o sério risco de construção da identidade estereotipada do sujeito com deficiência, fazendo com que o professor em formação compreenda o autismo apenas como desvio de um padrão de normalidade, fazendo-os pensar que a sua atuação profissional se resumirá à correção ou normalização dos sujeitos, ignorando seus potenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Em última análise, pensamos que, na formação docente universitária, não devemos menosprezar as características individuais dos estudantes com autismo, mas considerar sua sensorialidade, sua maneira de relacionar-se com o outro, seu apego excessivo a determinados objetos, suas especificidades da linguagem, particularidades que podem se constituir como objeto de conhecimento e estudo do professor dentro do contexto educacional.

Não obstante, a formação de professores na universidade não pode se encerrar num conhecimento científico para melhor compreender o autismo, pois é inútil apreender o autismo pelo somatório de sintomas. Faz-se necessária uma formação que incentive os docentes universitários a adotar uma abordagem de ensino que se abra para o outro, na qual o professor permita o desabrochar das capacidades desses estudantes universitários, um trabalho que seja adequado aos seus ritmos e necessidades, levando em conta as angústias e a subjetividade do ser autista no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ATTWOOD, T. **Tudo sobre a síndrome de Asperger**. Lisboa: Editora Babel, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2011.

BEYER, H. O. "O projeto político-pedagógico da educação inclusiva e a gestão educacional: reflexões com a área de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul". *In*: FREITAS, S. N. (org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

BIALER, M. M. **Das narrativas de sofrimento ao "autismo" no espectro do autismo**: discurso de pais de autistas, discurso de especialistas e discurso de autistas. Curitiba: Editora CRV, 2016.

BOSA, C. "Autismo: atuais interpretações para antigas observações". *In*: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: Planalto, 2012. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/02/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/02/2022.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/02/2022.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. "Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura". **Psicologia e Sociedade**, vol. 21, n. 1, 2009.

DALLA DEA, V. H. S.; OLIVEIRA, A. F. T. M.; MELO, F. R. L. V. "Uma análise do perfil dos núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais da região centro-oeste". **Educação Especial em Debate**, vol. 2, n. 5, 2018.

FERRARI, J. B. "Inclusão de um estudante autista no ensino superior, um relato de experiência na UFPR Litoral". **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 2016.

GIACONI, C.; RODRIGUES, M. B. "Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo". **Educação e Realidade**, vol. 39, n.3, 2014.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Editora Record, 2016.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1999.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica**. Brasília: INEP, 2018a. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 13/04/2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**. Brasília: INEP, 2018b. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 13/03/2022.

MALEVAL, J. C. **O autista e a sua voz**. São Paulo: Editora Blucher, 2017.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. "Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma

análise interpretativa dos relatos". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 25, n. 4, 2019.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; ABREU, T. F. "A percepção do aluno com transtorno do espectro autista sobre o processo de inclusão na Universidade Federal de Goiás (UFG)". **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, vol. 6, n. 2, 2019.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PEREIRA, M. A. D. **O sofrimento psíquico na formação médica**: percepções e enfrentamento do estresse por acadêmicos do curso de Medicina (Tese de Doutorado em Ciências da Saúde). Goiânia: UFG, 2014.

SKLIAR, C. "A inclusão que é 'nossa' e a diferença que é do 'outro'". *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Editora Summus, 2006.

UFG - Universidade Federal de Goiás. **Edital n. 02, de 04 de abril de 2019 – SINAce/UG**. Goiânia: UFG, 2019. Disponível em: <www.ufg.br>. Acesso em: 08/04/2022.

CAPÍTULO 10

Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad:
Desde la Perspectiva de los Estudiantes de la PUCE-SD

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA PUCE-SD

Anderson Alexis Ogonaga Gudiño

El presente plan de investigación tuvo como objetivo establecer la situación de la inclusión educativa y la atención a la diversidad en la educación formal e informal del Ecuador. La metodología responde a un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de tipo descriptivo, la muestra que se considero fue de 24 estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en cuanto a la técnica e instrumento de recolección de datos se hizo uso de la encuesta y su instrumento el cuestionario, luego de obtener los resultados se procesaron mediante la estadística descriptiva, en donde fue usado el programa estadístico SPSS. Como resultados se obtuvo que los docentes que no están dispuestos o con poco entusiasmo por trabajar con los estudiantes con capacidades diferentes son un inconveniente para la inclusión exitosa.

Los padres y madres de familia se preocupan mucho y se decepcionan cuando sus hijos tienen problemas en la escuela, y más aún si estas van acompañadas con necesidades educativas especiales, que pueden ser físicas, sensoriales e intelectuales, hay muchas razones para el fracaso escolar, pero entre las más comunes se encuentra la poca aceptación que tienen, el recelo que presentan los maestros al no tener una capacitación acorde con la realidad en los diferentes casos de niños, la falta de infraestructura adecuada y la impotencia que presentan los docentes al no poder ayudar, destacándose en ello la falta de inclusión y atención a la diversidad.

La problemática de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país. Por lo tanto, es indisociable de la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar al que se aspira-

Pregunta general de investigación:

> ¿Cuál es la situación de la inclusión educativa y la atención a la diversidad en la educación formal e informal del Ecuador?
>
> Preguntas específicas:
>
> ¿Cuáles son las barreras y facilitadores de la inclusión educativa en la educación del Ecuador?
>
> ¿Cuáles son los aspectos teóricos y legales de los procesos de atención a la diversidad?
>
> ¿Cuál es el nivel de inclusión educativa en la educación formal e informal del Ecuador?

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Establecer la situación de la inclusión educativa y la atención a la diversidad en la educación formal e informal del Ecuador.

Objetivos específicos

a) Identificar las barreras y facilitadores de inclusión educativa en la educación del Ecuador;

b) Conocer los aspectos teóricos y legales de los procesos de atención a la diversidad en la educación del Ecuador;

c) Determinar el nivel de inclusión educativa en la educación formal e informal del Ecuador.

DESARROLLO

Educación Inclusiva

La UNESCO (2008) define la educación inclusiva como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.

Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.

Atención a la diversidad

Es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de los escolares como principio y no como una disposición que corresponde a las necesidades de un grupo reducido de alumnado.

Educación formal

Es el aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

Educación informal

Es el aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional, pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).

La inclusión educativa

Es un enfoque que busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, se enmarca dentro de la pedagogía y propone una educación universal que se adapte a todas las necesidades, eliminando las barreras que limitan el aprendizaje o la participación. Está íntimamente asociada a la diversidad, pues busca atender la multiplicidad de necesidades educativas presentes en cada individuo respetando las distintas capacidades.

La diversidad en el ámbito de la inclusión educativa abarca todos los aspectos, como son la diversidad étnica, cultural, social,

física, etc., teniendo como base la igualdad de oportunidades para todos y el principio de la no discriminación.

Barreras de la inclusión educativa

Muccio (2012) indica que el proceso de inclusión se vería influido por ciertas variables. Aquellas que impiden o inhiben la participación de los alumnos se denominan barreras, y aquellas que hacen exitosa la implementación de la inclusión se les llama facilitadores.

Darrow (2009) clasifica las barreras en tres áreas: organizacional, actitudinal y de conocimiento. Las primeras son las referentes a la forma en que las instituciones y las clases son estructuradas, cómo se definen los objetivos propuestos para los alumnos con discapacidad, cómo son las estrategias de enseñanza y cómo son manejadas las clases.

Las barreras de tipo actitudinal se relacionan con las creencias y actitudes que los profesores puedan tener sobre los servicios educativos para los estudiantes con discapacidad, incluidos los ajustes curriculares, las interacciones con los estudiantes, los estudiantes, la participación en la institución y actividades de la comunidad.

Las actitudes negativas pueden derivarse de la falta de información, experiencias previas y las situaciones difíciles que siguen sin resolverse o sin éxito. Los profesores pueden tener ideas erróneas sobre el trabajo con los estudiantes que tienen discapacidades o pueden tener el temor de que no van a ser maestros eficaces en un ambiente inclusivo. Los docentes también pueden estar preocupados por la forma en que la inclusión afectará el clima

del aula y la educación de los estudiantes que no tienen discapacidades.

Finalmente, las barreras referentes a los conocimientos se refieren a “la gama de conocimientos y habilidades que necesitan los profesores a fin de proporcionar servicios eficaces a los estudiantes, como la adaptación del plan de estudios y métodos de enseñanza” (DARROW, 2009, p. 30).

Respecto a las barreras, Sánchez (2010) agrega que estas "se generan desde la planificación, desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares en las adaptaciones de objetivos, contenidos, organización de apoyos y la forma de entender la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 08).

Por su parte Castillo y Fernández (2015) distinguen “barreras de acceso (infraestructura y espacios) y barreras de acceso al currículo, referidas a aquellos aspectos que dificultan la participación en el espacio de enseñanza-aprendizaje” (p. 12).

Tienen que ver con aspectos más generales como la falta de compromiso o de cooperación de los docentes hacia las adecuaciones. En tanto, Konur (2006) concuerda en que:

Las principales barreras con las que se encuentran estos estudiantes al acceder a la educación superior pueden ser clasificadas en problemas de acceso a los programas y al currículum, a su vez, agrega que estas barreras dan cuenta de falta de conocimiento tanto de las discapacidades como de las leyes que amparan la inclusión y los ajustes necesarios para cada caso (p. 24).

Más cercano al contexto de esta investigación, Medrano (2009) en un estudio cualitativo sobre la inclusión en la Pontificia Universidad Católica y otras instituciones de educación Quiteñas, encontró como barreras la falta de información de los docentes, dificultades de los propios estudiantes para enfrentar las exigencias

académicas de la universidad, problemas con la infraestructura y, finalmente, se reconocen algunas dificultades asociadas a sus discapacidades específicas.

Facilitadores de la educación inclusiva

Si bien hay bastantes investigaciones que aluden a las barreras, disminuyen aquellas enfocadas en los facilitadores de la inclusión, y las que se han desarrollado, en general, se restringen al nivel escolar o al contexto personal del alumno.

Dentro de los estudios referentes al ámbito escolar, se identifican como facilitadores tres aspectos a abordar: modificaciones ambientales, cambios en las políticas y recursos institucionales. "En cuanto a las modificaciones ambientales consideran importante incluir recursos tecnológicos y adecuar la infraestructura a las necesidades de los alumnos y respecto a las políticas, recomiendan educar a la población y realizar adecuaciones curriculares" (LAFLAMME, 2002, p. 35).

METODOLOGÍA

La investigación responde a un enfoque cuantitativo, para Sampieri y Torres (2018) este enfoque busca probar teorías mediante la recolección de datos y análisis estadístico, con un diseño no experimental y de tipo descriptivo, la muestra que se considero fue de 24 estudiantes, en cuanto a la técnica e instrumento de recolección de datos se hizo uso de la encuesta y su instrumento el cuestionario, luego de obtener los resultados se procesaron mediante la estadística

descriptiva, en donde fue usado el programa estadístico SPSS, se analizaron mediante porcentajes y frecuencias.

RESULTADOS

Tabla 1 - Barreras de la inclusión educativa en la educación del Ecuador

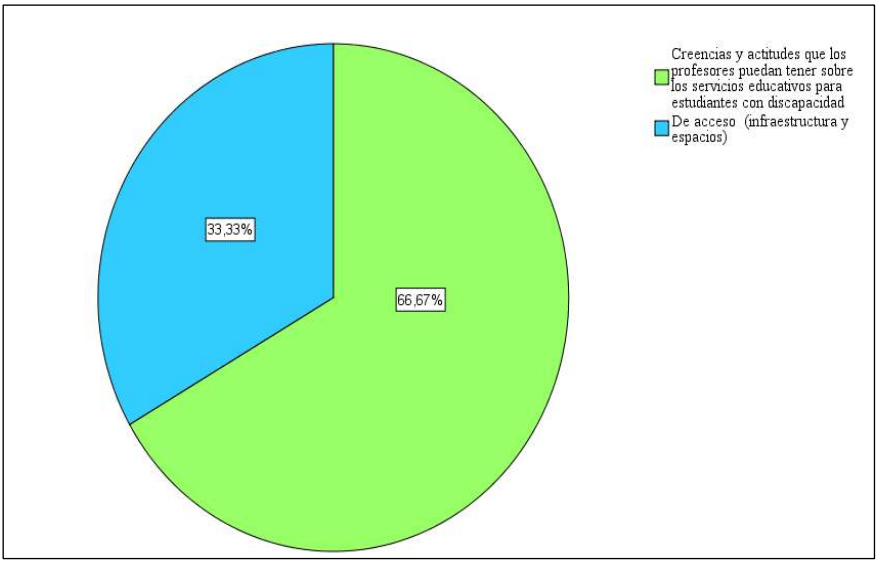
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Creencias y actitudes que los profesores puedan tener sobre los servicios educativos para estudiantes con discapacidad	16	66,7	66,7	66,7
	De acceso (infraestructura y espacios)	8	33,3	33,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Fuente: Ogonaga Gudiño Anderson Alexis (2020). Base de datos: Estadísticos obtenidos en la encuesta aplicada a estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

En la pregunta formulada a los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educacion, sobre cuáles son las barreras de la educación inclusiva, manifestaron en su mayoría que son las creencias y actitudes que los docentes puedan tener sobre los servicios educativos para los estudiantes con discapacidad, esto evidencia la gran problemática, debido a ello se impide la inclusión, por su parte un poco más de la tercera parte de encuestados señalaron

en que las barreras son de acceso siendo la infraestructura y espacios. Esta pregunta y resultados responde en parte a la primera pregunta y objetivo específico, los cuales buscan identificar las barreras de la inclusión educativa.

Gráfico 1 - Barreras de la inclusión educativa en la educación del Ecuador



Fuente: Elaboración propia.

A los alumnos de la carrera de educación básica se les envió un formulario el cual respondieron, entre las preguntas que se formularon estuvo la de aquí, la misma que busco conocer los facilitadores de la educación inclusiva en el Ecuador, siendo la de mayor consideración el adecuar la infraestructura a las necesidades de los alumnos, por su parte la segunda que más señalaron los educandos es el educar a la población y realizar adecuaciones

curriculares, sin embargo algunos estudiantes recalcaron en que los facilitadores son las barreras de acceso al currículo y otros, esta pregunta al igual que la anterior, responde a la primera pregunta y objetivo específico, las mismas que buscan identificar las barreras e facilitadores de la inclusión educativa.

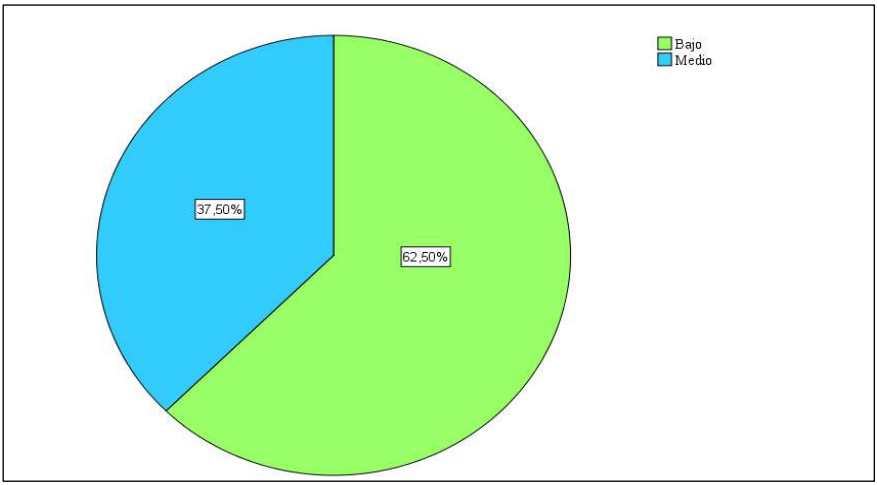
Tabla 1 - Facilitadores de la inclusión educativa en la educación del Ecuador

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Adecuar la infraestructura a las necesidades de los alumnos	13	54,2	54,2	54,2
	Barreras de acceso al currículo	3	12,5	12,5	66,7
	Educar a la población y realizar adecuaciones curriculares.	5	20,8	20,8	87,5
	Otros	3	12,5	12,5	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Fuente: Ogonaga Gudiño Anderson Alexis (2020). Base de datos: Estadísticos obtenidos en la encuesta aplicada a estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

La segunda pregunta tuvo como objetivo conocer el nivel de inclusión educativa en la educación formal e informal del Ecuador, siendo el criterio más manifestado en los alumnos encuestados el bajo, sin embargo, un poco menos de la cuarta parte indicaron en que el nivel de la inclusión educativa es medio, esta pregunta responde a la tercera pregunta específica, ya que se conoció el nivel y también al tercer objetivo general, puesto que se determinó el nivel de inclusión.

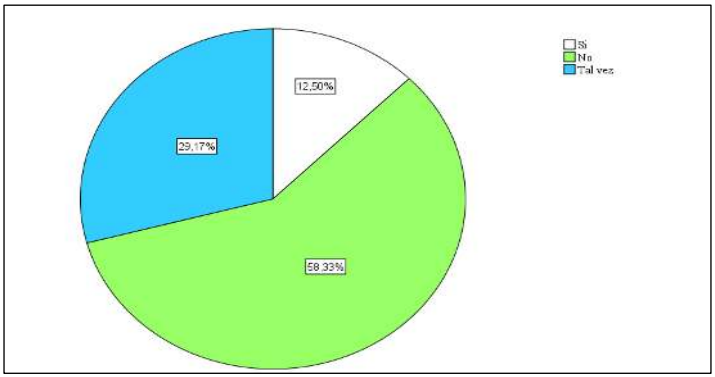
Gráfico 2 - Niveles de inclusión educativa en la educación formal e informal del Ecuador



Fuente: Elaboración propia.

La tercera pregunta formulada tuvo por finalidad conocer las opiniones de los estudiantes de la carrera de Educacion Basica, sobre si en las instituciones educativas del Ecuador se está atendiendo a la diversidad, indicando la mayoría (más de la mitad) en que no se atiende a la diversidad, por otra parte, un poco más de la cuarta parte señalan en que tal vez se los esté atendiendo, sin embargo, muy pocos alumnos resaltan en que si se está atendiendo. Esta pregunta responde en gran medida a la segunda pregunta específica y por ende al segundo objetivo específico.

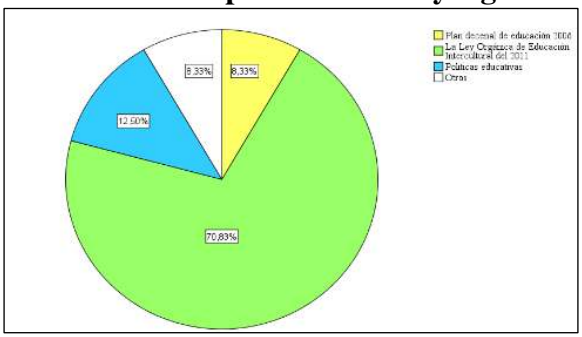
Gráfico 3 - Atencion a la diversidad



Fuente: Elaboración propia.

Se buscó conocer y determinar los aspectos teóricos y legales de los procesos de atención a la diversidad, los alumnos a quienes se les brindo el formulario indicaron en casi su totalidad en que estos son la Ley Orgánica de Educacion Intercultural del año 2011, por su parte la segunda elección de los estudiantes fue en que estos aspectos son las políticas educativas, sin embargo, muy pocos alumnos concordaron en que estos aspectos son el plan decenal de educación del 2006 y otros.

Gráfico 4 - Aspectos teóricos y legales



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

El primer objetivo específico es identificar las barreras y facilitadores de inclusión educativa en la educación del Ecuador, se identificaron 2 barreras las cuales son las creencias y actitudes que los docentes puedan tener sobre los servicios educativos para los estudiantes con discapacidad, así como también la barrera de acceso siendo la infraestructura y espacios. Por su parte los facilitadores identificados son adecuar la infraestructura a las necesidades de los alumnos y el segundo es educar a la población y realizar adecuaciones curriculares.

El segundo objetivo específico fue conocer los aspectos teóricos y legales de los procesos de atención a la diversidad en la educación del Ecuador, estos aspectos son la Ley Orgánica de Educacion Intercultural del año 2011 y las políticas educativas. Por su parte los alumnos también manifestaron en que no y tal vez se está atendiendo a la diversidad.

El tercer y último objetivo específico fue determinar el nivel de inclusión educativa en la educación formal e informal del Ecuador, el nivel determinado de mayor consideración por los alumnos es un nivel bajo, sin embargo, menos de la cuarta parte indicaron en que el nivel de inclusión es medio.

REFERENCIAS

CASTILLO, J. L. A.; FERNÁNDEZ, M. B. “Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación”. **Revista Complutense de Educación**, vol. 26, n. 3, 2015.

DARROW, L. “Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. Profesorado”. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol. 23, n. 1, 2009.

TORRES, J.; FERNÁNDEZ, M. “Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional”. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, vol. 18, n. 1, 2015.

UNESCO. “Inclusión en la educación”. **UNESCO** [2008]. Disponível em: <www.unesco.org>. Acceso en: 23/01/2023.

CAPÍTULO 11

Orientação Escolar e Profissional na Política Nacional de Educação Especial para Inclusão Educativa em Angola

ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA INCLUSÃO EDUCATIVA EM ANGOLA

Henriques Jamba Dachala

Alfredo Maria de Jesus Paulo

Desde os primórdios da humanidade aos dias atuais, os embasamentos da liberdade, da paz e da justiça consistiram sempre na construção de uma sociedade igualitária entre os homens independentemente das particularidades de cada um, embora tal pensamento não tenha sido materializado em determinados períodos históricos, sempre constituiu o ideal mais perfeito do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, assim como de seus direitos inalienáveis descritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1945, cujas influências da mesma estenderam-se na maior parte dos países do mundo, inclusive em Angola, constituindo,deste modo,um movimento de dimensão internacional amplo. Destarte, como bem se percebe na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1945, toda a pessoa tem direito à educação. Apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para materializar esse direito a todos, ainda persiste uma realidade muito distante daquela idealizada. Isto quer dizer que, os pressupostos legais colocados no contexto internacional para garantir a exequibilidade do direito à educação para todos, não são os mesmos que garantem o ensino de qualidade para a diversidade de alunos que compõem o tecido escolar. Como bem asseverou, Facion (2008):

> A escola para todos não é a escola de todos. As desigualdades sociais e econômicas vividas pela

> população promovem essa diferença, que a proposta de inclusão tenta reduzir ao estabelecer que os governos devem priorizar uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento pleno de seus educandos (FACION, 2008, p. 57) .

Assim, pode-se perceber que embora a legislação seja importante para guiar a política educativa da inclusão, não terá sua maior expressividade se a mesma não for materializável para todas as pessoas da sociedade independentemente de sua particularidade. Daí que a educação inclusiva não deve reduzir-se na simples ação administrativa de colocar alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, mas sim na construção de ambientes educacionais de qualidade que promovam a verdadeira inclusão com repercussões na justiça social, equidade educativa e na qualidade da educação de todas as pessoas que compõem a escola como prenúncio que garante o exercício adequado de determinada profissão. Na mesma senda, a Constituição da República de Angola, no artigo nº 23,estabelece que:

> Todos são iguais perante a Constituição e a lei e ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever, em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica, social e profissional.

Assim, a materialização da Política Nacional da Educação Especial Orientada para a Inclusão Educativa (PNEEOIE), se transforma num imperativo constitucional à medida que contribui de modo significativo no equilíbrio da igualdade de oportunidade e

consequentemente no estabelecimento da justiça social. Não obstante, a PNEEOIE (2017) defende que as redes de ensino assegurem o direito de acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos sem exceção com particular destaque aos alunos com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades nas escolas comuns. Nesta perspectiva:

> A política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Educacional estabelece como estratégia de resignação de suas estruturas que as escolas especiais passem a atuar como Núcleos de Apoio à Inclusão (NAI), cujo objectivo é apoiar a rede de escolas da educação geral por meio de formação continuada, formação em serviço, produção de materiais e ensino de modos de comunicação. Nesse sentido, os alunos com deficiências, transtornos de espectro autista altas habilidades são matriculadas nas escolas comuns exercendo seu direito à educação em convívio com as demais crianças e adolescentes (INEE, 2017, p. 23).

Esta política educativa foi inspirada na Declaração de Salamanca, Convenção sobre os Direitos das Crianças com Necessidades Educativas Especiais e outros normativos de carácter nacional como o Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial, INEE, Angola 2007/2015; Lei de Bases do Sistema de Educação nº 17/16 de 7 de Outubro incluindo a sua alteração na Lei 32/20 de 12 de Agosto de 2020, que aprova a modalidade de Educação Especial como transversal à todos os subsistemas do sistema de educação; Lei da acessibilidade, nº10/16, de 27 de sustentada no Decreto-Lei nº21/21, de 30 de Julho Diário da República, I Série nº 125, entre outros que constituem marcos referenciais nas áreas de educação especial orientada para a inclusão

escolar e dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. A implementação da Política da Educação Especial Orientada para a Inclusão (PNEEOIE) surge como fundamento da materialização da educação inclusiva como forma de combater todos os tipos de discriminação, desigualdades, com particular realce a promoção de igualdade de gênero, justiça educativa e equidade educativa. Assim, o parecer apresentado caminha na direção da materialização do carácter transversal da Educação Especial em todo os subsistemas que compõem o sistema de educação em Angola. Fato que deve ser acompanhado com todas as transformações necessárias quer seja, na eliminação de barreiras arquitetónicas, atitudinais e comunicacionais, bem como a criação de condições de tipo humanas como a abertura dos Gabinetes de Orientação Escolar e Profissional como garantia de uma adequada inclusão, colocando-se deste na dianteira das políticas educativas inclusivas com as demais agências socializadoras em busca da inclusão social e profissional de uma escola aberta às diversidades naturais dos alunos e daquelas que resultam das necessidades educativas especiais.

Desta feita, a efetivação cabal da política de educação inclusiva, exige acima de tudo, a reestruturação de princípios inclusivos procurando investigar formas de acolhimento a todos os alunos, independentemente das diferenças de ordem psicofisiológica, cognitivas, afetivas e combater qualquer atitude preconceituosa e estigmatizadora. Exige também a criação e execução de estratégias, metodologias para os mais diversos grupos que se situam no âmbito das necessidades educativas especiais. Nessa conformidade, a Orientação Escolar e Profissional contribui para congregação de todos os atores sociais na construção de viés inclusivos e não discriminatórios. As diversas características dos alunos com Necessidades Educativas Especiais implicam a materialização da Orientação Escolar e Profissional nos espaços escolares para atender às diferenças individuais que resultam da natureza dos próprios seres humanos e aquelas que advêm das

necessidades educativas especiais que até certo ponto influenciam a escolha da carreira a ser cursada pelo aluno com Necessidades Educativas Especiais e consequentemente a profissão a ser exercida após o término do período formativo com intuito de garantir a inclusão socioprofissional.

Diante deste quadro, pode-se afirmar que a Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (Lei nº 32/20 de 12 de Agosto) consagrou a inclusão educativa no Sistema de Educação, de modo geral, colocando Angola na escala de outros países que fomentam a inclusão educativa como o Brasil, Portugal, Estados Unidos da América, Cuba, Alemanha, entre outros. Porém, apesar desse avanço do ponto de vista normativo, ainda falta percorrer um longo caminho para a efetivação plena das políticas de educação inclusiva defendidas. Pois, a efetivação da mesma na atualidade, exige a reformulação ampla do funcionamento das instituições educativas e uma ampla mobilização de todas as agências socializadoras para que seja possível permitir não só o acesso de alunos às escolas, como também uma resposta educativa adequada às necessidades especiais dos mesmos. Por conseguinte, a abertura dos Gabinetes de Apoio Psicopedagógico que tornariam exequível a Orientação Escolar e Profissional e, não só, nas escolas no contexto angolano, por enquanto constituí um desafio enorme se considerarmos a exiguidade de professores especializados em educação especial e outras especialidades que compõem a equipa multidisciplinar para o referido serviço. Contudo, não é uma tarefa impossível de ser realizada, pelo contrário, o avanço alcançado do ponto de vista legislativo e dos resultados a nível da materialização das políticas de educação inclusiva no contexto angolano é um indicador substancial a ter em conta na luta da construção plena do sistema educacional em abordagem.

Assim, para o cumprimento do desiderato acima referenciado, torna-se necessário o empreendimento do processo de

transformação e rutura de paradigmas educativos e culturais que não caminham na direção da educação inclusiva. Por outro lado, é imprescindível a reformulação das escolas, bem como a criação de condições de tipo material, financeiro e humano para tornar possível o ideal educativo na perspetiva da inclusão. Entretanto, a inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. Como bem expressa a Declaração de Salamanca de (1994):

> O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11-12).

Nesse sentido, pode-se perceber que a efetivação da educação inclusiva em sua plenitude implica a criação de condições para atender as diversidades que os alunos apresentam em função de suas especificidades e de outros serviços referentes ao apoio psicopedagógico na perspectiva da Orientação Escolar e Profissional com maior destaque nas instituições escolares inclusivas. Portanto, pode-se afirmar que, o simples fato da criança com NEE estar num

mesmo espaço com os demais, não significa que esta esteja incluída no contexto escolar. Para que haja efetiva inclusão devem ser desenvolvidas práticas que favoreçam relações significativas que culminem a aprendizagem. Nesta perspectiva, a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem nenhum tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino, pode redundar em fracasso, à medida que esses alunos apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e pelos baixos níveis de aprendizagem (CANJEQUE, 2018). Desta feita, a formação de professores para este desafio, bem como o planejamento de ações educativas que envolvam a família, através da Orientação Escolar e Profissional, poderá proporcionar mudanças significativas no ambiente escolar contribuindo para o fortalecimento do processo de educação inclusiva. A ser assim, a sua plena efetivação nas escolas poderá responder a muitos questionamentos que os pais ou encarregados de educação e professores fazem no momento em que se apercebem da Necessidade Educativa Especial do aluno, como, por exemplo: o plano formativo ou os cursos pré-existentes ajustam-se às Necessidades Educativas Especiais do aluno? O aluno terá sucesso no processo de escolarização? Será capaz de exercer uma determinada profissão após o processo de escolarização? Entre outros questionamentos que a Orientação Escolar e Profissional aborda nos processos de Educação inclusiva.

Assim, o presente artigo tem como objetivo principal demonstrar a importância da Orientação Escolar e Profissional na efetivação do processo de educação inclusiva com maior realce a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Educação Inclusiva em Angola dos alunos com necessidades educativas especiais face às limitações destes, advindas da especificidade da necessidade educativa especial, que de certo modo condicionam o processo adequado de inclusão e consequentemente o da profissão

na ausência da orientação escolar e profissional que se desenvolva a partir da intencionalidade, planificação e sistematicidade.

A ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE)

Antes de adentrarmos nos aspectos ligados à Orientação Escolar e Profissional trataremos de definir a Educação Inclusiva e posteriormente agregar a componente de Orientação Escolar e Profissional face ao seu contributo na materialização da Política Nacional de Educação Especial Orientada à Inclusão Educativa em Angola. Nesta senda, pode-se afirmar que a sustentabilidade da Educação Inclusiva não advém exclusivamente da importância que a mesma proporciona aos alunos com Necessidades Educativas Especiais ou pela necessidade de reforma da educação especial. Os seus fundamentos situam-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos e se posicionam como obrigação dos poderes públicos na garantia de um ensino não segregador consubstanciado na inclusão de todos alunos, independentemente das condições físicas, sociais ou culturais. Nesta perspetiva, a criação de condições adequadas para que o aluno com NEE seja incluído torna-se dever do Estado e consequentemente da escola; pois, a instituição escolar deve garantir uma educação de qualidade para todas as pessoas e materializar as transformações que se julguem pertinentes para que a Educação Inclusiva se efetive na sua plenitude. A declaração final da Conferência Mundial das Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca (Espanha) de 7 a 10 de junho de 1994, partilha também a mesma posição, na medida em que um dos seus compromissos versa sobre o direito de escolarização da pessoa com NEE na escola regular tendo como suporte uma pedagogia centrada

nas características do aluno capaz de combater as atitudes discriminatórias e criar comunidades inclusivas , construindo, deste modo, um sistema educacional que seja para todas as pessoas.

Angola aderiu à Declaração de Salamanca no mesmo ano de sua publicação e estabeleceu, deste modo, um período de transição e evolução da educação especial, rompendo não só com as barreiras segregacionistas e estigmatizadoras, mas, permitindo que as crianças com deficiências pudessem frequentar as escolas normais. Deste modo, as escolas regulares passaram a ser o melhor espaço para acolher estas crianças, implicando para tal um envolvimento direto das famílias e da comunidade, garantindo, assim, igualdade de direitos e oportunidades para todos. Com esse acontecimento, se assume que as diferenças humanas são um valor, e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades das crianças ao invés de manter um trabalho segregado voltado às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (INEE, 2006). No entanto, Lopes e Sivério (1989) ressaltam que as necessidades educativas dos alunos não deveiam requerer um sistema dual, pois ele podia fomentar atitudes injustas e desapropriadas em relação à educação. Assim, segundo vários autores, inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo o discente com NEE significativas na classe regular com o apoio dos serviços da educação especial. Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para todas as crianças, incluindo aquelas portadoras de NEE significativas na classe regular.

Na mesma perspectiva, Torres (1995), assegurou que o princípio da inclusão implica regular e ter atenção a todas as crianças e alunos, observando os três níveis de desenvolvimento essenciais, tal como o académico, o socioemocional e o pessoal, de forma a garantir uma educação apropriada para maximização do potencial dos alunos. Portanto, a inclusão escolar é uma forma de inserção em

que a escola, comumtradicional, é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes, (SASSAKI, 1998). Portanto, a preocupação da escolarização dos alunos com Necessidades Educativas Especiais repercute no processo de empregabilidade destes, por isso, a Orientação Escolar Profissional pode ser propícia para guiar a efectivação das políticas educativas voltadas à inclusão escolar. Para a compreensão mais acabada dos contributos da Orientação Escolar e Profissional na Educação inclusiva procederemos à destrinça de algumas expressões ligadas à Orientação, como, por exemplo: escolar, profissional vocacional, entre outras. Destarte, na maior parte das vezes, a Orientação vocacional e profissional são usadas como sinônimas, porém possuem significados diferentes. Pois a vocacional faz referência à vocação concebida como uma aptidão inata, já o termo profissional refere-se à profissão e tem uma relação com a escolha da área de trabalho (FERRETTI, 1988; SAVILOMBO, 2012).

Assim, a Orientação Vocacional é o "processo em que um indivíduo descobre a sua vocação. Esta inclui entrevistas, utilização de testes de aptidão, personalidade e questionários de interesse" (SAVILOMBO, 2012, p. 15). Tem como foco a orientação vocacional e profissional do aluno. Do latim, vocatione significa ato de chamar, escolha, chamamento, predestinação, tendência para qualquer estado, ofício, profissão, disposição natural do espírito, talento e aptidão. Mattos (2008, p. 23-24 *apud* SAVILOMBO, 2014) diz que "é sobre este chamado, sobre este designar o que realmente queremos vivenciar através da nossa ação no mundo". Para a mesma autora, o chamamento interior é o que todos buscamos constantemente para nos adaptarmos admiravelmente ao mundo por intermédio da nossa vocação. Continua a autora dizendo que é o que os pais esperam: que seus filhos possam adaptar-se admiravelmente ao mundo gerando frutos rendosos e prazerosos. Nesta

conformidade, o conceito de Orientação Escolar, na visão de Crestani (2010), prende-se com a ajuda que o aluno necessita para ultrapassar as dificuldades e encontrar soluções eficazes no processo de aprendizagem. O mesmo autor olha para orientação escolar como apoio ou suporte na vida escolar dos alunos e também como uma ajuda nas dificuldades dos alunos em adotar técnicas de estudo. A Orientação Escolar verifica-se:

> Na ação psicopedagógica exercida sobre os escolares no sentido de garantir a cada um (a) nos diversos momentos da sua escolaridade, uma integração no tipo de estudos que lhe seja mais conveniente e que, por isso mesmo, possa propiciar-lhe uma futura integração profissional que facilite a sua realização pessoal e social (*Idem*, p. 57).

Deste modo, entende-se que a orientação escolar constitui o fundamento para a percepção das necessidades dos alunos no contexto escolar e proporciona um conhecimento mais exato da realidade do aluno, suprindo, deste modo, as necessidades educativas, desenvolvendo habilidades, talentos no decurso da formação e no exercício da profissão. No concernente a Orientação Profissional, Pieron (1935) afirma que:

> A orientação profissional tem como objetivo assegurar uma correspondência ótima dos adolescentes com as tarefas profissionais que a sociedade lhes impõe. Assim, a Orientação Profissional procura fazer corresponder aos interesses e as aptidões individuais com as exigências das profissões, tendo em conta os condicionalismos do mercado de trabalho. A orientação profissional orienta o processo de escolha da profissão ou grupo

> de profissões que mais convém a determinado individuo, em harmonia com as suas aptidões físicas, mentais e fisiológicas, previa e devidamente diagnosticados por um conjunto de provas apropriadas e tendo em conta as condições do mercado de trabalho (PIERON, 1935, p. 189).

Assim, acredita-se que a escolha do plano formativo ou curso, tem implicância no exercício da futura profissão. Por isso, o processo de Orientação Profissional ajuda a precisar as habilidades ou capacidades do aluno em correspondência com as opções profissionais no intuito de apoiar a tomada de decisão do aluno na escolha da profissão e com isto alcançar resultados satisfatórios. Nesta senda, na busca de soluções para a aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais é fundamental refletir sobre as capacidades destes face às suas especificidades bem como as limitações que advêm destas na hora de se definir o plano formativo e consequentemente a escolha da profissão nos processos inclusivos. Pois, a escolha do curso ou do plano formativo do aluno com Necessidade Educativa Especial se não for definida com sucesso poderá condicionar a aprendizagem do aluno dificultando deste modo o processo de educação inclusiva. Por isso, a Orientação Escolar e Profissional logra um grande contributo na consolidação e aperfeiçoamento do processo de educação inclusiva por primar nas três atuações do aluno com Necessidades Educativas Especiais, como: a análise para conhecer as capacidades, limitações e interesses; análise da tarefa para que o aluno com Necessidades Educativas Especiais conheça os requisitos e oportunidades dos vários planos formativos que remetem às diferentes profissões e, por último a comparação destes tipos de análise para pensar nas relações entre esses dois tipos de dados (CARVALHO, 1995, CHINDEMBELE, 2010). Assim, a Orientação Escolar e Profissional é de extrema importância na materialização do Plano

Nacional da Educação Especial orientada para o processo de Educação Inclusiva por ter como foco o desenvolvimento das habilidades do aluno com Necessidades Educativas Especiais, através do fornecimento de ajudas propícias para tomadas de decisões concretas e corretas no plano formativo a ser seguido pelo aluno com NEE. Porquanto, nas Necessidades Educativas Especiais, a escolha do plano formativo com implicância na profissão a ser exercida após o término do mesmo fica condicionada pelas especificidades dos alunos. Isto significa que o aluno com Necessidades Educativas Especiais não tem as mesmas possibilidades de escolher com liberdade qualquer plano formativo ou carreira, como o tem o aluno "normal" por estar limitado pela sua necessidade educativa especial. Desta feita, a limitação aflorada no processo de Educação Inclusiva é suprida pela Orientação Escolar e Profissional, por entender-se como:

> Processo sistemático de ajuda, dirigido a todas as pessoas em período formativo, de desempenho profissional e de tempo livre com a finalidade de desenvolver as condutas vocacionais dos alunos que lhes preparem para a vida adulta mediante uma intervenção técnica baseada nos princípios de prevenção, desenvolvimento e intervenção social com a implicação dos agentes educativos socioprofissionais (CRESTANI, 2010, p. 23).

Neste entretanto, a Orientação Escolar e Profissional é imprescindível, está diretamente ligada ao processo de inclusão educativa e profissional, auxiliando o aluno com Necessidades Educativas Especiais no processo de adaptação e orientação na escolha de um determinado curso que esteja entre as capacidades e o desejo do aluno nos processos de educação inclusiva, promovendo, deste modo, a harmonia interativa entre os professores e os alunos.

Face aos argumentos apresentados, pode-se afirmar que a não efetivação da Orientação Escolar e Profissional nas escolas inclusivas e especiais pode constituir barreiras no processo de Educação Inclusiva; pois ao se incluir determinado aluno com NEE em uma sala regular se torna perentório pensar nas capacidades e limitações que a necessidade educativa especial impõe a este, sob pena de agravar as dificuldades do mesmo e obstaculizar ainda mais o processo de adaptação deste ao ambiente escolar. O fracasso do aluno com NEE que redunda da não compatibilidade existente entre o curso e as habilidades do aluno, face ao tipo de necessidade educativa especial, poderá desmotivar o processo de inclusão.

Daí que a Orientação Escolar e Profissional nas pessoas com Necessidades Educativas Especiais é indispensável por primar pelo princípio da prevenção primária, dando maior ênfase ao período crítico dos alunos com necessidades educativas especiais onde têm de enfrentar a escolha vocacional ou formativa com implicância direta na escolha da profissão em relação às potencialidades e limitações que o tipo de necessidade educativa especial impõe. Tal princípio, pressupõe atuar de modo proativo, intervindo antes que apareçam o agravamento das dificuldades ou outros problemas no aluno com necessidades educativas especiais, antecipando as conjunturas obstaculizadoras e problemáticas (SAVILOMBO, 2012). Nesta conformidade, Caplan (1970) advoga que a prevenção primária em Orientação Escolar e Profissional abarca dois objetivos fundamentais:

> 1. A necessidade de reduzir a frequência do mal-estar que resulta da exigência e rigor do curso ou carreira formativa em relação às potencialidades e limitações do aluno com necessidades educativas especiais; 2. A necessidade de proporcionar uma contribuição emocional a alunos com necessidades educativas especiais que se encontram na situação acima

referenciada. Não obstante, a Orientação Escolar e Profissional abarca também o princípio da prevenção secundária, terciária e de desenvolvimento por trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais afetados pelo baixo rendimento, problemas de conduta, emocional, de adaptação, entre outros, no sentido de empreender um modelo terapêutico, que reduza os problemas já existentes de certa gravidade, eliminando, deste modo, dentro do possível os efeitos do problema. Tal ação proporciona o desenvolvimento da personalidade do aluno com necessidades educativas especiais fortalecendo desta maneira o processo de Educação Inclusiva a partir do contexto escolar do aluno (Idem). Nesta perspectiva, a Orientação Escolar e Profissional contribui para a consolidação do processo de Educação Inclusiva, por oferecer um autoconhecimento do aluno com necessidades educativas especiais, conhecimento da realidade formativa e profissional e apoio à tomada de decisões; pois, esta estabelece a conformidade entre aquilo que o aluno com necessidades educativas é, em termos de capacidades, aptidão e aquilo que são as exigências do curso, o mundo do trabalho e o desejo do mesmo. Nesta conformidade, a Orientação Escolar e Profissional é um meio para o aconselhamento, assessoramento e cumpre com a função diagnóstica e processual do aluno com necessidade educativa especial. Esta habilita-o a tomar suas próprias decisões diante de suas características, especificidades, interesses, desajustes, ajudando-o a desenvolver o projeto de vida e ponderar a tomada de decisões através de atividades que potenciem o autoconhecimento e a conscientização sobre as suas próprias possibilidades diante da deficiência ou necessidade que o acomete; fator a não descurar no aperfeiçoamento do processo de educação inclusiva assim como na inclusão social. A indispensabilidade da Orientação Escolar e Profissional na inclusão educativa, transcende o próprio aluno com necessidades educativas especiais,

> estendendo-se também na sociedade, servindo como meio de consulta aos distintos membros da comunidade educativa no intuito de garantir intervenções adequadas ao contexto dos destinatários, como professores, pais e organizações, ou seja, os atores, concebendo, deste modo, o processo de inclusão dos alunos com NEE como um construto social que requer a participação de todas as agências socializadoras (SEBASTIÁN *et al*., 2003 *apud* SAVILOMBO, 2018).

Portanto, é imperioso que Orientação Escolar e Profissional se torne um fato nas escolas inclusivas ou em processo de inclusão, providenciando meios necessários para a abertura dos Gabinetes de Apoio Psicopedagógico com foco na Orientação Escolar e Profissional, passando também por uma ampla atividade de divulgação de sua importância com maior destaque aos professores das escolas inclusivas, com intuito de garantir que as aulas que se ministram nestas escolas proporcionem a orientação escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Na visão de Helena *et al*. (2010), o professor será a figura privilegiada e indispensável para realizar a orientação profissional dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas por ser ele quem mais participa no dia-a-dia do aluno através das interações que se estabelecem através da aula. Na mesma senda, González (2003 *apud* SAVILOMBO, 2018) asseverou que a aula pode servir de ponto de partida para o conhecimento do estudante com necessidades educativas especiais, para além de que esta oferece, algumas potencialidades que facilitam o professor realizar a Orientação Escolar e Profissional na Inclusão Educativa.

METODOLOGIA

Neste epígrafe, apresenta-se a metodologia usada, a população e a amostra. Desta feita, para se buscar a percepção que os professores têm da Orientação Escolar e Profissional na materialização da Inclusão Educativa, aplicou-se um inquérito por questionário a 18 professores do Complexo Escolar do Ensino Inclusivo/Especial do Cuito Bié no universo populacional de 28 professores. Na seleção da população alvo obedeceram-se aos seguintes critérios: Critério de inclusão: 1. Professores ativos no período da realização do estudo; 2. Dar o consentimento expresso para participar do estudo colaborando no preenchimento do questionário e entrega na hora prevista. Critério de exclusão: Professores que não estiveram ativos no período da realização do estudo e daqueles que embora tenham dado o consentimento expresso para participarem na presente investigação não preencheram os questionários aplicados.

Análise dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos professores (as)

Na primeira questão, onde se procurou saber por parte dos inquiridos se já ouviram falar da Orientação Escolar e Profissional, a menor parte (6 professores) respondeu que sim, enquanto que a maior parte (professores) respondeu que não. Os primeiros fundamentaram as suas respostas na experiência adquirida na formação superior a nível da licenciatura. Pois, o currículo frequentado por estes contemplava a cadeira de Orientação Escolar e Profissional com maior incidência nas especialidades de Psicologia, Psicopedagogia e Educação Primária. Face às respostas, se pode inferir que o grau de conhecimento que determinados

professores têm pode ser fundamental para a materialização da Educação Inclusiva, bem como na socialização destes conhecimentos com professores que não tiveram a oportunidade de obter informações relacionadas à Orientação Escolar e Profissional a nível de suas formações. Por outro lado, demanda uma grande necessidade de se refletir em torno da grade curricular de formação de professores em outras especialidades no sentido de agregar transversalmente a disciplina de Orientação Escolar Profissional ou trabalhá-la na perspectiva interdisciplinar em algumas cadeiras que sejam correlatas com a Orientação Escolar e Profissional na formação de professores a nível superior. Quanto à segunda questão que procurava saber por parte dos inquiridos a conceitualização que atribuem à Orientação Escolar e Profissional, as respostas circundaram em torno do seguinte argumento: "A Orientação Escolar e Profissional é o processo que consiste em direcionar o aluno para o mercado de trabalho ou para escolha de uma profissão ao longo do processo de escolarização".

Analisando a questão, pode-se dizer a conceitualização supracitada foi apresentada pelos professores que tiveram ao longo de sua formação a cadeira de Orientação Escolar e Profissional, o que é bastante positivo, pois o conceito apresentado concorda com Crestani (2010) e Chindembele (2010). Por outro, evidencia uma maior necessidade de empreender ações formativas e conscientizadoras. A maior parte dos professores inquiridos que não puderam apresentar qualquer noção de Orientação Escolar e Profissional, por nunca terem tido um contacto com o conteúdo da cadeira ao longo do processo formativo e do exercício profissional. No concernente à terceira questão, que procurava saber sobre a importância que a Orientação Escolar e Profissional tem para o processo de Inclusão Educativa, as respostas dos inquiridos circundaram em torno dos seguintes argumentos: 1. " A Orientação Escolar e Profissional pode ser útil para o aluno com necessidades Especiais que tenha terminado um ciclo escolar profissionalizante e

que precisa ingressar para o mercado de trabalho". 2. "A Orientação Escolar e Profissional é importante para a pessoa deficiente, porquanto, possibilita-lhe a enquadrar-se no mercado de trabalho. Analisando a questão, podemos dizer que a Orientação Escolar e Profissional não se esgota apenas no enquadramento da pessoa com Necessidades Especiais no mundo do trabalho, sua tarefa começa com o processo de escolarização e contribui para a consolidação do processo de Educação Inclusiva, por oferecer um autoconhecimento do aluno com necessidades educativas especiais, conhecimento da realidade formativa e profissional e apoio à tomada de decisões; pois, estabelece a conformidade entre aquilo que o aluno com necessidades educativas é, em termos de capacidades, aptidão e aquilo que são as exigências do curso, o mundo do trabalho e o desejo do mesmo. Por último, quanto à quarta questão que procurava saber se os alunos com NEE se beneficiam da Orientação Escolar e Profissional, a maior parte dos inquiridos (10 professores) optaram pelo critério não, enquanto que a menor parte (5 professores) optou pelo critério sim. O argumento dos professores que optou pelo sim, baseou-se nas palestras que os alunos da referida escola têm tido com as escolas que ministram cursos profissionais de curta duração nos períodos de férias. A questão supracitada, revela a necessidade de socialização da orientação escolar e profissional a nível da escola em referência para a sua materialização nas salas de aulas, bem como nos Gabinetes de Apoio Psicopedagógico ou Salas de recursos multifuncionais. Ademais, o professor preparado pode ser a figura por excelência para efetivar a Orientação Escolar e Profissional dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas por ser ele quem mais participa no dia-a-dia do aluno por intermédio das interações que se estabelecem no decurso da aula (HELENA *et al*., 2010, SAVILOMBO, 2018).

CONCLUSÃO

Face à abordagem teórica e os resultados do inquérito por questionário, pode-se concluir que a obtenção de processos educativos inclusivos e funcionais em sua plenitude no contexto angolano não é, e nem será, uma tarefa simples se considerarmos a escassez do apoio psicopedagógico voltado à Orientação Escolar Profissional dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como o exíguo apoio especializado aos alunos com NEE inseridos nas escolas regulares.

O processo de inclusão em curso em Angola por intermédio da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a educação inclusiva, poderá atingir o nível desejado se os atores do processo olharem também para o contributo da Orientação Escolar e Profissional na consolidação da educação inclusiva. Por isso, a abertura dos Gabinetes de Apoio Psicopedagógico que materializam a Orientação Escolar e Profissional nas escolas em processo de inclusão serão de extrema importância na efetivação plena da Política Nacional da Educação Especial Orientada para a Educação Inclusiva.

Porquanto, a Orientação Escolar e Profissional oferece um melhor conhecimento das oportunidades disponíveis na oferta formativa com implicância na profissão do aluno para que se façam escolhas de forma lúcida e consciente em harmonia com as limitações e capacidades que o tipo de necessidade educativa especial determina. Portanto, a Orientação escolar e profissional é um veículo que pode contribuir para o asseguramento da equidade educativa e social, no acesso a oferta formativa e profissional, pressupostos essenciais no processo de educação inclusiva. Pois, ao se pensar na escolarização da pessoa com necessidade educativa especial, consequentemente estaremos a determinar a profissão deste

à medida que quem escolhe um plano formativo estará a escolher indiretamente uma profissão.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. **Decreto Executivo Conjunto n. 144, de 09 de março de 2016**. Luanda: Ministério da Educação, 2016.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n. 20, de 18 de janeiro de 2011**. Luanda: Ministério da Educação, 2011.

ANGOLA. **Decreto-Lei n. 7, de 17 de junho de 2003**. Luanda: Ministério da Educação, 2003.

ANGOLA. **Decreto-Lei n. 10, de 27 de julho de 2016**. Luanda: Ministério da Educação, 2016.

ANGOLA. **Decreto-Lei n. 32, de 12 de agosto de 2020**. Luanda: Ministério da Educação, 2020.

ANGOLA. **Lei n. 17, de 07 de outubro de 2016**. Luanda: Ministério da Educação, 2016.

CANJEQUE, E. **A problemática da inclusão da criança com necessidades educativas especiais em Angola**. O caso de Moçâmedes – Uma reflexão psicossocial (Dissertação de Mestrado em Educação). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2018.

CAPLAN, G. **Psicología Social de la Adolescencia**. Bueno Aires: Editora Paidós, 1970.

CARVALHO, M. M. M. Y. "Orientação Profissional em grupo: Teoria técnica". **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, vol. 41, n. 3, 1995.

CHINDEMBELE, F. T. C. H. **Motivação Profissional dos estudantes do curso de psicologia no ISCED-Huambo** (Tese de Mestrado em Didáctica no Ensino Superior). Luanda: Universidade Agostinho Neto, 2010.

CRESTANI, R. A. **Orientação profissional em escola privada**. Porto Alegre: Editora Artemed, 2010.

FACION, J. R. **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

FERRETTI, C. **Uma nova proposta de Orientação Profissional**. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

INE - Instituto Nacional de Estatística. **Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial 2007/2015**. Luanda: INE, 2006.

INE - Instituto Nacional de Estatística. **Política de Educação Especial Orientada para o Processo de Educação Inclusiva**. Luanda: INE, 2017.

LÓPEZ, J.; SIVERIO, A. M. **O diagnóstico**: um instrumento de trabalho pedagógico. Havana: Editora Povo e Educação, 1989.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção Sobre os Direitos da Criança**. Genebra: ONU, 1989.

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

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

SASSAKI, R. **Quantas Pessoas têm Deficiência?** Brasília: Ministério da Educação, 1998.

SAVILOMBO, A. "Aciones de Orientación para fortalecer la Orientación Profesionl de los alunos hacia la Carrera de Técnico Medio de Mecánica en el Instituto Politécnico del Cachiungo, Huambo- República de Angola". **Anales del VII Congresso Internacional de Didácticas de las Ciencias**. Habana: Universidad de la Habana, 2012)

SAVILOMBO, A. **Orientação Escolar e Profissional**. Kuito: ESP-Bié, 2018.

SAVILOMBO, A. **Projecto de Orientação Profissional**: O adolescente e a escolha profissional". Huambo: ISCED, 2014.

TORRES, M. **Diagnóstico do Retardo no desenvolvimento psíquico**. Havana: Editora Povo e Educação, 1989.

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

Alfredo Maria de Jesus Paulo é professor universitário. Doutor em Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", Cuba. E-mail para contato: pickmaria07@gmail.com

Amanda Sousa Batista do Nascimento é professora da Rede Municipal de Ensino de Santo André. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). E-mail para contato: amandasousabatista1987@gmail.com

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira é professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail para contato: anaflavia1973@ufg.br

Anderson Alexis Ogonaga Gudiño é académico da carrera de Educação Básica pela Escuela de Ciencias de la Educación da Pontificia Universidad Católica del Ecuador. E-mail para contacto: aaogonagag@pucesd.edu.ec

SOBRE OS AUTORES

Ángela Rodríguez Rodríguez é licenciada em Trabalho Social pela Universidade de la Salle. Mestre em Desenvolvimento Social e Educativo pela Universidad Pedagógica Nacional, Colômbia. E-mail para contacto: alegnaor@gmail.com

Celso do Prado Ferraz de Carvalho é professor da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Doutor em Educação: História Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: cpfcarvalho@gmail.com

Cinthia Brenda Siqueira Santiago é graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial Inclusiva. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail para contato: cinthia-santiago-@hotmail.com

Elma Pereira Sousa é professora do ensino fundamental. Graduada em História. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail para contato: elma.educar@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

SOBRE OS AUTORES

Francisca Raquel da Costa é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência de Tecnologia do Piauí (IFPI). Doutora em História Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail para contato: raquel.costa@ifpi.edu.br

Gina Morales-Acosta é professora e pesquisadora da Universidad SEK Chile. Graduada em Fonoaudiólogia. Doutora em Ciências da Educação pela Universidad de Santiago. E-mail para contato: agafano@yahoo.com

Henriques Jamba Dachala é professor da Escola Superior Pedagógica do Bié (ESP-Bié). Mestre em Educação Especial pela Universidade Katiyavala Buila, Angola. E-mail para contato: henriquesndachala@gmail.com

Javier Ramírez Narváez é licenciado em Relações Internacionais. Especialista pós-graduado em Docência Universitária Militar. Mestre em Educação pela Corporação Universitária Iberoamericana, Colômbia. E-mail para contacto: jrmaestria@gmail.com

José Antonio Marcelino é profesor da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Mestre em Administração de Empresas. Doutor em Educação pela Universidad SEK Chile. E-mail para contato: josemarcelino@uenp.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Marta dos Santos da Silva Rodrigues é professora de Rede de Ensino do Estado de Ceará. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail para contato: marta.regirodrigues@gmail.com

Marilene Alves Martins é graduada em História pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Faveni. E-mail para contato: llennemartins82@gmail.com

Marinalva Vaz da Costa é servidora pública da União. Graduada em Pedagogia. Especialista pós-graduada em Filosofia da Educação pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM). E-mail para contato: marinalvavaz5@gmail.com

Mayderson da Costa Araújo é técnico educacional na Rede Municipal de Ensino. Especialista em Filosofia da Educação pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM). E-mail para contato: mayderson123@gmail.com

Nelly Liliam Hernández Olaya é psicóloga da Universidad Antonio Nariño. Mestre em Educação pela Corporação Universitária Iberoamericana, Colômbia. E-mail para contato: neheol@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira é professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em Pedagogia. Mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail para contato: professorricardoteixeira@ufg.br

Rute Glésia Lima Nolêto é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI). E-mail para contato: rute.noleto@ifpi.edu.br

Silma de Oliveira Ferreira é psicóloga da Secretaria Municipal de Educação de Macapá (AP). Especialista em Psicologia Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). E-mail para contato: silma.impar@gmail.com

Sueli de Souza França é professora da Rede de Ensino Municipal de Amapá. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail para contato: professora_ap@hotmail.com

Tereza Alice de Sousa Pinheiro é graduada em Pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Pós graduanda em Educação Inclusiva, Educação Infantil e Psicopedagogia. E-mail para contato: terezalicepinheiro@gmail.com

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