

PROFEPT

Patricia Alves Godinho

Reflexões sobre Docência e Deficiência: Trilhando Caminhos para a Inclusão

Produto educacional



**Florianópolis - SC
2021**



ISBN - 978-65-88663-46-2

FICHA TÉCNICA

Este material é um produto educacional oriundo da pesquisa de Mestrado Saberes Docentes dos Professores de Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior: Contribuições para a Formação Continuada de Professores. Ele foi aplicado com 03 professores/as, destes/as 01 professor/a concluiu e avaliou o curso. Teve como objetivo capacitar professores a fim de contribuir para o processo de inclusão das pessoas com deficiência na UDESC, promovendo a difusão de saberes que favoreçam este processo, e foi pensado para professores de turmas regulares de todos os componentes curriculares da universidade. Foi defendido, aprovado por uma banca de avaliadores e apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Produção e diagramação: Patricia Alves Godinho

Orientação: Roberta Pasqualli, Prof.^a Dr.^a

Banca de avaliação:

Lorena Temponi Boechat, Prof^a. Dr^a

Raquel Frönlich, Prof^a. Dr.^a

Marilandi Maria Mascarello Vieira, Prof.^a Dr.^a

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora

Godinho, Patricia Alves

Reflexões sobre Docência e Deficiência: Trilhando Caminhos para a Inclusão/ Patricia Alves Godinho; orientação de Roberta Pasqualli. -Florianópolis, SC, 2021. 31 p.

Produto Educacional (Pós-graduação Stricto Sensu-Mestrado) – Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância-CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Inclui Referências.

1. Saberes docentes. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Formação continuada de professores. 4. Inclusão. 5. Educação Superior. I. Pasqualli, Roberta. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. III.Título.

Este material pode ser utilizado livremente para fins educacionais.

Não é permitida sua reprodução para fins comerciais.



SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	4
PREFÁCIO	5
1. Sobre deficiência: Primeiras Reflexões	7
1.1 Deficiência e Educação: um pouco de história	8
1.2 Modelos Teóricos de Deficiência e seus reflexos nas vivências dos sujeitos	11
1.3 Acessibilidade derrubando barreiras	13
2. A Deficiência e o Direito à Educação	16
3. Saberes Docentes e Inclusão no Ensino Superior	21
3.1 Saberes da Docência e Saberes da Inclusão	22
3.1.1 Gauthier e os Saberes gerais demandados pela profissão docente	22
3.1.2 Freire e os Saberes necessários à prática educativa	23
3.1.3 Nozi e os Saberes demandados para o atendimento às pessoas com necessidades especiais	26
3.2 Barreiras à Aprendizagem: refletindo sobre adequações curriculares e a atuação docente	28
Posfácio	34
Referências	35



LISTA DE SIGLAS

- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- NEE** - Necessidades Educacionais Especiais
- PcD** - Pessoa com Deficiência
- ProfEPT** - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
- UDESC** - Universidade do Estado de Santa Catarina
- UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura



PREFÁCIO

Como primeiros apontamentos para a apresentação deste produto educacional acreditamos ser relevante situá-lo dentro das perspectivas e diferenciais que compõem o mestrado profissional, entendendo-o como um programa de Pós-graduação que tem sua dinâmica e especificidades.

A área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, ao qual o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica está vinculado, define que o produto educacional deve atender a uma demanda social, ter foco na integração entre conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico (BRASIL, 2016). Nesta perspectiva, o documento da área ao destacar que “são valorizados na Área o desenvolvimento de materiais e processos educacionais, cursos de curta duração e atividades de extensão relacionadas às práticas docentes” (BRASIL, 2016, p. 8), corrobora com a proposta que apresentamos.

O Produto Educacional aqui apresentado, caracteriza-se como um curso de curta duração para formação continuada em serviço e tem como foco os saberes considerados relevantes para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência. O Produto Educacional foi planejamento, organizado, aplicação, avaliação e validação de acordo com as normatizações da área de Ensino da CAPES e as regulamentações do ProfEPT.

Entendemos que a presença, cada vez maior, de pessoas com deficiência (PcD) buscando formação profissional mostra a relevância desta proposta que vai ao encontro da direção apontada no Documento da área de Ensino/CAPES ao considerar:

Particularmente relevante é a constituição de um sistema de formação continuada de professores da educação básica e da educação superior, que qualifique continuamente os profissionais do magistério para atuar numa sociedade de informação e conhecimento em vertiginosa transformação, crescimento e ampla desigualdade (BRASIL, 2016, p. 11).

Refletindo sobre o ensino superior enquanto curso de formação profissional, o mesmo documento traz a percepção de que a Educação Superior deixa cada dia



mais perceptível que tem encontrado sérias dificuldades para atender, de maneira satisfatória, a crescente população de ingressantes oriundos de realidades diversas que ingressaram nas universidades a partir de um processo de expansão acelerada de oferta de oportunidades de acesso à beneficiários que não atendem aos padrões de acadêmicos outrora definidos como ideais. Superar estas dificuldades é um desafio para a educação superior brasileira, que não está suficientemente preparada para as grandes dificuldades encontradas por esse novo contingente de ingressantes que devem ter seu direito à permanência e conclusão com êxito, nos seus cursos, garantidos.

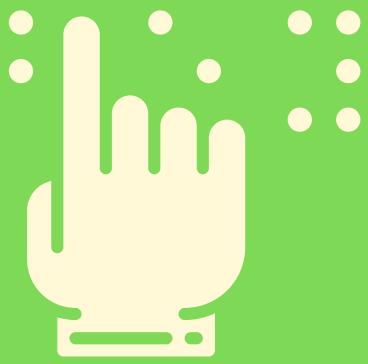
Nesta perspectiva este produto educacional vem dar conta dos objetivos desta pesquisa que apontavam para a análise dos saberes docentes mobilizados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na UDESC e para, a partir desta análise e dos estudos teóricos, elaborar um curso de formação continuada para docentes, de modo a qualificar as práticas voltadas à Educação Inclusiva. Este objetivo concretizou-se a partir do desenho, implantação, aplicação e avaliação do curso: REFLEXÕES SOBRE DOCÊNCIA E DEFICIÊNCIA: trilhando caminhos para a inclusão.

Assim, nos módulos a seguir apresentaremos elementos de estudos conceituais e históricos voltados a uma melhor compreensão da deficiência, as principais legislações voltadas ao direito à educação das pessoas com deficiência e, por fim, estudos sobre saberes docentes e alguns elementos de reflexão sobre a prática docente e adequações curriculares que se voltam à uma docência aberta à educação para todos.

Nesta perspectiva, acreditamos que essa formação consolida os objetivos propostos e materializa a pesquisa em um produto que cumpre com sua função educacional e social.

Desejamos, aos professores, boa formação!

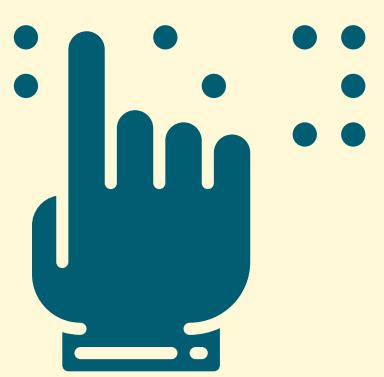




Tópico 1

Sobre Deficiência: Primeiras Reflexões





Para iniciar esta formação, traremos alguns elementos históricos e conceituais que ajudam a compreender as dinâmicas que envolvem a socialização das pessoas com deficiência, buscando focar em elementos que interferem nas suas vivências nos espaços educacionais.

1.1 Deficiência e Educação: um pouco de História

Ao longo da história da humanidade as formas da sociedade lidar com as pessoas com deficiência, tomaram proporções que foram do abandono e exclusão até os tempos que vivemos, cujas discussões especializadas trazem à tona a importância da participação destes sujeitos na sociedade de forma plena, incluindo sua inclusão nos locais de ensino regular com direito a todas as experiências que estes espaços podem proporcionar a um cidadão.

Mendes (2006) destaca que este processo de institucionalização começa a ser pensado quando o tratamento das deficiências deixa de ser objeto exclusivo da caridade religiosa e começa a ser objeto de estudos da área médica, a partir do século XVII, com iniciativas de médicos e pedagogos que buscavam apontar as potencialidades das pessoas que, até então, eram consideradas incapazes de aprender.

Nestes primeiros movimentos, considerando uma sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos, segundo nos aponta Mendes (2006, p 02), “em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos”. Em paralelo a este atendimento mais individualizado observava-se também a institucionalização em asilos como resposta social para tratamento em massa dos considerados “anormais”.

Por volta do século XIX, com as primeiras iniciativas do processo de escolaridade obrigatória e a constatação da incapacidade da escola regular em promover a aprendizagem de toda a diversidade de alunos que se apresentavam a ela, que



são constituídas classes especiais paralelas às escolas regulares, para onde eram encaminhados os alunos deficientes. Mendes (2006) destaca que o acesso à educação para as pessoas com deficiências é muito lentamente conquistado na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar depois das duas grandes guerras mundiais.

Nessa perspectiva, observa-se um movimento mais amplo da sociedade para a educação das crianças e jovens com deficiências a partir da metade do século XX, onde a emergência gerada pela necessidade de reabilitação e ressocialização dos mutilados da guerra alavancou pesquisas e debates acerca do tratamento até então oferecido a essas pessoas. Apesar dos avanços nos estudos, a segregação no processo educacional era a regra e a justificativa para tal segregação baseava-se na crença de que as pessoas com deficiência teriam as suas necessidades educacionais melhor trabalhadas se ensinadas em espaços separados dos demais.

Foi na década de 1960, com a intensificação dos movimentos sociais pelos direitos humanos, que começam os debates na sociedade sobre “os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários” (Mendes, 2006, p. 03) e a militância de diferentes grupos organizados de pessoas com deficiências, pais e profissionais, atuavam politicamente no intuito de garantir direitos e evitar discriminações. Neste contexto, estavam postas as condições para o surgimento de propostas de uma educação especial integrada à escola regular. Isso, com base nos argumentos de que: as pessoas com deficiência teriam direito de participação plena e sem restrições em todas as atividades acessíveis para os demais estudantes; haviam pesquisas educacionais que indicavam novas formas de ensinar as pessoas consideradas, até então, não educáveis; e, associada a essa ideia, há a necessidade de favorecer a independência e autonomia das pessoas com deficiência para proporcionar o seu desenvolvimento e a inserção social das mesmas.

Mendes (2006) ainda identifica outros dois fatores que influenciaram a mudança na visão do atendimento escolar desse público que foram: o custo elevado dos programas segregados e a explosão da demanda por ensino especial a partir da



década de 1960. Estes fatores fizeram com que a ideologia da integração passasse a ser amplamente difundida em função da economia que a mesma representava para os cofres públicos.

Esses movimentos promoveram, em diferentes países, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências e a instituição da matrícula obrigatória ou preferencial nas escolas regulares, bem como, a aprovação de diretrizes e regramentos legais que garantiam tais condições.

Tal proclamação aponta para o início de uma caminhada para uma educação especial que trabalhe na perspectiva de uma educação inclusiva, mas que, na prática cotidiana, ainda encontra-se em um movimento de integração e não de efetiva inclusão.

A integração, neste contexto, é apontada por Mantoan (2015) como um processo que “ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar da classe regular ao ensino especial em todos os seus tipos de atendimento escolar especiais” (2015, p. 27) e que configura em uma inserção pautada em serviços educacionais segregados, parciais e discriminatórios.

Em contraposição às propostas de integração, Mantoan (2015) aponta que o processo de inclusão “implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais” (2015, p. 28). Acrescentando que uma escola, na perspectiva inclusiva, visa atender a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhos ou planejamentos diferenciados para alguns e sem regras específicas e atividades separadas.

No caminho de uma inclusão plena que segue um percurso de resistências, ações que favoreceram a integração, quando desveladas nas práticas cotidianas dos espaços educativos, podem apontar caminhos para, entre outras ações, um trabalho de reflexão que favoreça outros olhares e desmascare os preconceitos sobre as pessoas com deficiência. Pois é necessário vê-los como estudantes



plenamente capazes desde que dadas as condições adequadas para o seu aprendizado.

1.2 Modelos Teóricos de Deficiência e seus Reflexos na Vivência dos Sujeitos

Após conhecer um pouco da história sobre as ideias de educação das pessoas com deficiência que foram se consolidando até que se garantisse o pleno direito ao acesso à educação nos espaços regulares de ensino, vamos conhecer as concepções de deficiência que se apresentam ao longo dos estudos sobre ela e que são determinantes para o favorecimento ou não de uma cidadania plena destas pessoas. Convidamos a assistir o vídeo do professor Adriano Henrique Nuernberg - Professor Aposentado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - que apresenta estes modelos teóricos:

Falaremos hoje sobre os modelos teóricos de deficiência.

Modelos teóricos da deficiência.

Link para o vídeo:
<https://youtu.be/Jv81FUCm1Sc>

Em síntese, estes modelos teóricos de deficiência, que emergiram ao longo da história, apontados pelos pesquisadores Bock e Nuernberg (2018), são os três apresentados a seguir:

Modelo Caritativo

O modelo caritativo tem a caridade como princípio fundante da convivência entre



as pessoas com e sem deficiência, colocando as pessoas com deficiência em uma posição de necessários cuidados e impossibilidade de convívio independente. Especificamente na educação, estes autores apontam como principal característica deste modelo a superproteção, a limitação nos desafios, a criação de classes ou escolas especiais e a filantropia (BOCK; NUERNBERG, 2018).

Modelo Biomédico

No modelo biomédico pauta-se na necessidade de correção, conserto ou cura, tendo como parâmetro um padrão de normalidade corporal regulador de discursos e práticas. No campo educacional, este modelo caracteriza-se por oferta de recursos para que as pessoas com deficiência consigam acompanhar as atividades da classe, a superação das limitações da sua deficiência é responsabilidade dos indivíduos, tendo este que superar sua deficiência e acompanhar as atividades do curso em um ritmo que é padronizado para todos os estudantes (BOCK; NUERNBERG, 2018).

Modelo Social

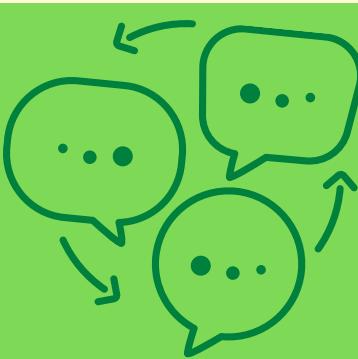
O modelo social surge das lutas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e denuncia a deficiência como uma construção social, distinguindo a lesão (biológico) da deficiência (social) e colocando que a esta pode ou não ser experimentada por um sujeito com lesão, dependendo do contexto social. Ou seja, quem produz a deficiência é a sociedade ao construir barreiras que inviabilizam a plena participação na sociedade das pessoas com deficiência. No contexto educacional, este modelo é vivenciado quando são pensadas diferentes maneiras de participação e aprendizagem, o planejamento leva em consideração a diversidade humana e os modos diferenciados de efetivar a aprendizagem (BOCK; NUERNBERG, 2018).

As formas de compreensão da deficiência, incutidas nas concepções acima apontadas, quando desveladas nas práticas cotidianas dos espaços educativos, podem apontar caminhos para, entre outras ações, um trabalho de formação que favoreça um olhar crítico sobre a forma como estamos percebendo e atuando sobre a deficiência. Esse olhar crítico, ao levar o educador para a



compreensão da deficiência a partir do modelo social, aponta para uma visão destes estudantes como plenamente capazes desde que dadas às condições necessárias para o seu desenvolvimento enquanto estudantes.

Atividade 1: Fórum de discussão



Os modelos teóricos de deficiência não estão dados em uma linha temporal onde um substitui o outro a partir de novos estudos e lutas sociais. Eles estão presentes nos dias atuais e coabitam nos espaços educativos e nas ações educativas.

Na sua atuação docente você consegue perceber a influência de algum destes modelos? Apresente uma situação que evidencie essa influência?

1.3 Acessibilidade derrubando Barreiras

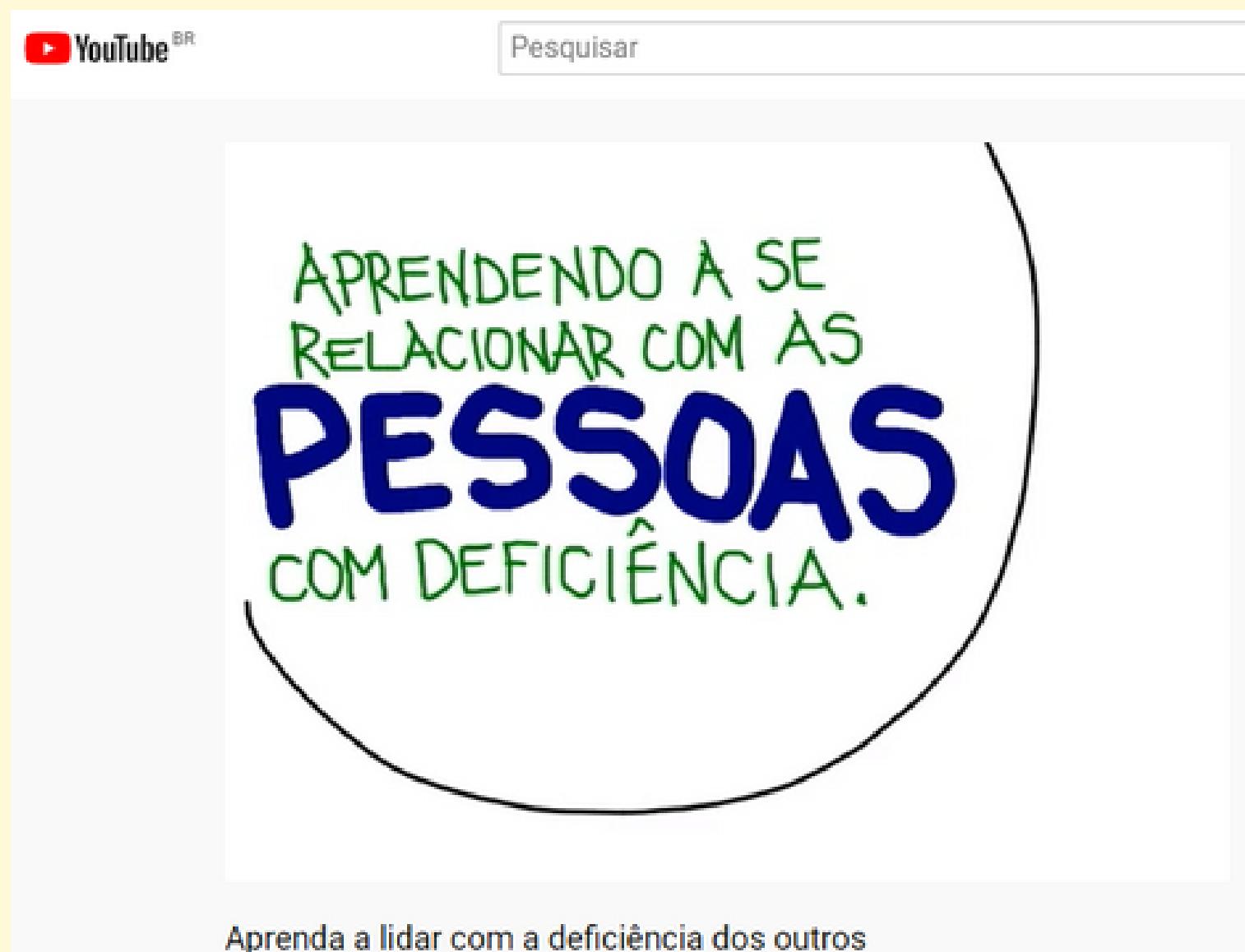
Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, acessibilidade refere-se à possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Trazendo este conceito para a educação superior, os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2013), que traz orientações para avaliações institucionais com relação à acessibilidade, aponta para diferentes tipos de acessibilidade, uma vez que o público da educação superior apresenta características específicas que devem ser consideradas para a garantia do direito à educação neste nível de ensino. A seguir, apresentam-se as formas de acessibilidade que tal documento aponta que devem ser observadas nas instituições de ensino superior:



- Acessibilidade atitudinal: Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.

Apresentamos a seguir um vídeo que apresenta dicas sobre convívio social que ajudam a rever atitudes diante da deficiência:

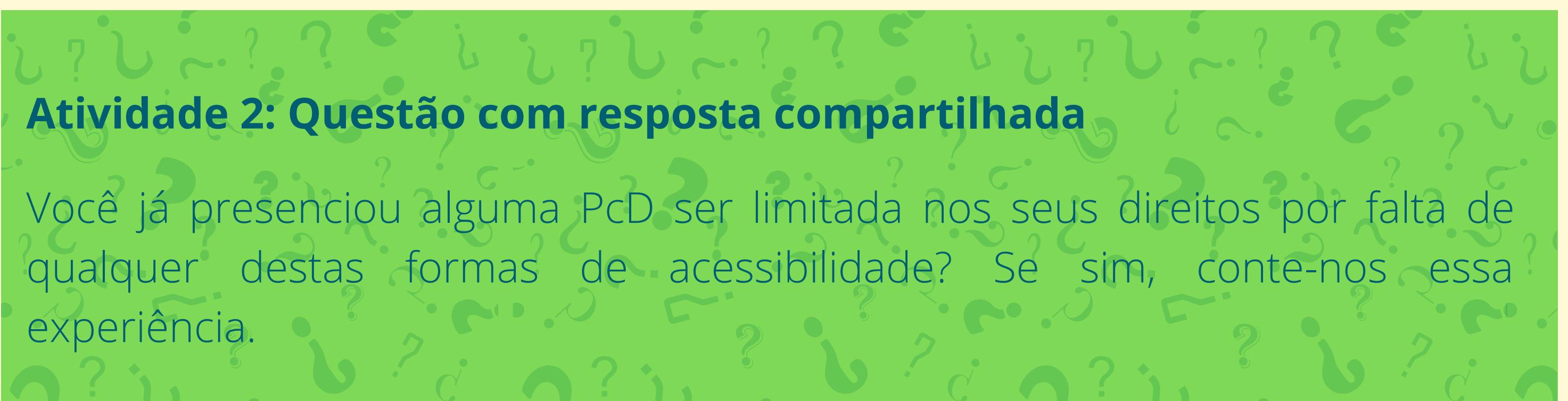


Link para o video:
<https://youtu.be/x68-nhx8WZ8>

- Acessibilidade arquitetônica: Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos.
- Acessibilidade metodológica: Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.
- Acessibilidade programática: Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros).
- Acessibilidade instrumental: Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).



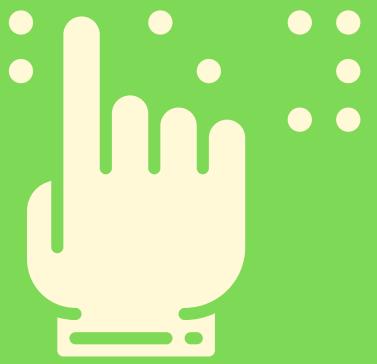
- Acessibilidade nos transportes: Forma de acessibilidade que elimina barreiras não só nos veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte.
- Acessibilidade nas comunicações: É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).
- Acessibilidade digital: Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados e de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.



Atividade 2: Questão com resposta compartilhada

Você já presenciou alguma PCD ser limitada nos seus direitos por falta de qualquer destas formas de acessibilidade? Se sim, conte-nos essa experiência.





Tópico 2

A Deficiência e o Direito à Educação





Neste tópico apresentaremos aspectos legais de reconhecimento e garantia do direito à educação para as pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, teremos um panorama geral das garantias legais que foram se consolidando, de forma mais contundente, a partir da década de 90 e que até os dias atuais buscam a consolidação de políticas educacionais que favoreçam o processo de inclusão em todos os níveis de ensino. Durante a leitura, sugerimos fazer uma reflexão sobre a efetivação destes direitos no nosso espaço educativo.

A Declaração Mundial sobre educação para todos (UNESCO, 1990), ao proclamar a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, aponta para o fato de que era preciso “tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”, defendendo, assim, a necessidade de que as instituições buscassem as condições para atendimento às condições diferenciadas de atendimento a estes estudantes.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), por sua vez, dissertando sobre estrutura de ação em educação especial, coloca que tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. Ainda no contexto desta estrutura de ação, aponta que o termo ‘necessidades educacionais especiais’ (NEE) refere-se a todas as pessoas cujas NEE são geradas a partir das deficiências ou dificuldades de aprendizagem, acrescentando que muitos experimentam, ao longo da escolarização, dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum momento do percurso escolar (UNESCO, 1994). Ainda na Declaração de Salamanca, verificamos que o conceito de escola inclusiva se desenvolveu a partir da existência de um consenso “de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças.” (UNESCO, 1994, p. 03-04). No contexto desta declaração,



o desafio em torno deste conceito de escola inclusiva estava situado no desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno que fosse capaz de educar a todos, independente de condição específica, de forma exitosa. A provisão para a inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior também foi proclamada como necessária.

Em nível nacional, cabe destacar algumas legislações que, a partir dos anos 90, começaram a traçar diretrizes que conduziam a espaços educacionais mais inclusivos em todos os níveis da educação. Dentre estes regramentos, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996, que prevê a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. E que, ao tratar da educação especial, define que a sua oferta tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, apontando para o caráter de que esta modalidade educativa deve ocorrer em todos os níveis de ensino chegando também ao Ensino Superior (BRASIL, 1996).

A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008), ao voltar-se à inclusão no ensino superior, traz a informação de que “entre 2003 e 2012, o número de estudantes passou de 5.078 para 26.663 estudantes, representando um crescimento de 425%” (BRASIL, 2008, p. 9). Seu texto deixa evidente que, neste nível de ensino, “a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes” (BRASIL, 2008, p. 12) e que tais ações devem envolver o planejamento e a organização de recursos e serviços que promovam as acessibilidades: arquitetônica, de comunicações, dos sistemas de informação, de materiais didáticos e pedagógicos. Esses recursos e serviços devem atingir dos processos seletivos ao desenvolvimento das atividades do ensino, da pesquisa e da extensão (BRASIL, 2008).

No Decreto 6949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre as Pessoas com Deficiência, em seu Art. 1º, destacamos o conceito de pessoas com deficiência como “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em



igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2009). Este mesmo Decreto atribui novo significado ao conceito de deficiência, apontando que este é um conceito em evolução e, nesta perspectiva, proclama que a limitação está relacionada à questão da promoção da acessibilidade pela sociedade, assim, deixa claro que as barreiras estão impostas nos meios, que impedem ou limitam a participação social das pessoas com deficiência. Ele, ao identificar a deficiência como uma condição humana que caracteriza um determinado grupo social que apresenta impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais, defende que as pessoas com deficiência tornam-se limitados na medida em que a sociedade onde estão inseridos impõe barreiras, ao desconsiderar as diferenças nas mais variadas interações que compõe o convívio social.

Corroborando com esta ideia, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, traz a mesma definição de pessoa com deficiência já apresentada em outras regulamentações e citada anteriormente ao nos referirmos ao Decreto 6949/2009. Com relação à educação, este Estatuto reforça direitos importantes, tais como a garantia de oferta pelo Estado de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, assegurando educação de qualidade à pessoa com deficiência e protegendo-a de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Ainda no campo da educação e pensando nas determinações que devem ser refletidas no Ensino Superior para o atendimento aos estudantes com NEE, a Lei 13. 146/2015 coloca, em seu Art. 28, que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- 1) o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem;
- 2) projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis;
- 3) adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência;



4) adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores;

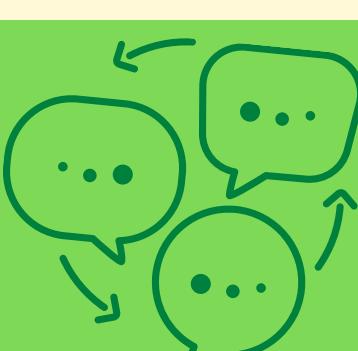
5) formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

6) acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

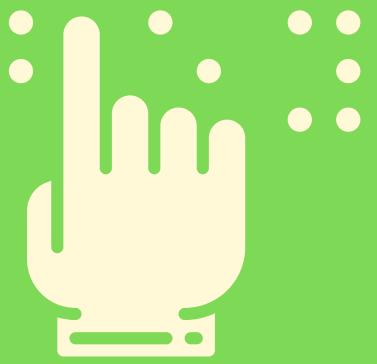
7) acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, conquista de movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, vem ratificar e ampliar direitos. Na educação, ele busca a concretização das ações apontadas por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão; o atendimento às características dos estudantes com deficiência, garantindo o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. Ainda traz a garantia de ações voltadas à pesquisas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva e à inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Atividade 3: Fórum de discussão



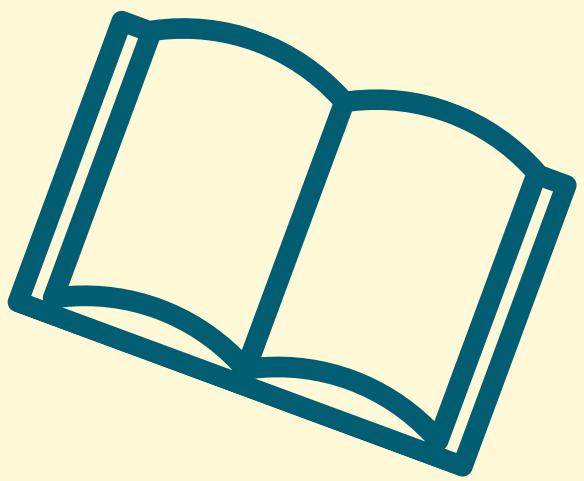
Considerando os direitos à educação das pessoas com deficiência pautados neste módulo, analise o seu espaço de atuação docente, reflita se é possível perceber ações que garantam todos esses direitos e relate as suas percepções sobre a temática em questão.



Tópico 3

Saberes Docentes e Inclusão no Ensino Superior





Neste tópico, a intenção é aproximar as discussões da sala de aula, iniciando com a apresentação de saberes intrínsecos à profissão docente de forma geral e alguns apontamentos voltados à uma “docência acessível”. Finalizando com sinalizações para um currículo flexível que contemple a diversidade de formas de aprendizagem.

3.1 Saberes da Docência e Saberes da Inclusão

Para melhor compreensão do que são, afinal, os saberes que constituem a profissão docente, apresentamos categorias destes saberes que transitam entre saberes gerais apresentados por Gauthier et al (2006), saberes voltados para uma reflexão ético e política com Freire (2005) e saberes que favorecem o processo de inclusão apresentados por Nozi (2015).

3.1.1 *Gauthier e os Saberes gerais demandados pela Profissão Docente*

Gauthier et al (2006), ao realizar pesquisa sobre estudos voltados aos saberes docentes, traz como síntese destes saberes os seguintes componentes:

Saberes disciplinares: São concebidos como a matéria a ser ensinada que não estão relacionados à formação pedagógica. São saberes produzidos pelos cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento e adquiridos pelos docentes nas universidades. Esses atores, no ato de ensinar, extraem desses saberes aquilo que é importante ser ensinado.

Saberes curriculares: São referentes aos programas de ensino, formam o conjunto de conhecimentos que deverão ser ensinados. Programas de ensino formados de conhecimentos produzidos e legitimados socialmente que são selecionados e transformados em conteúdos escolares por instâncias administrativas superiores, ou ainda por especialistas das várias áreas de conhecimento.



Saberes das Ciências da Educação: Se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento, organização escolar e referente também às aprendizagens e à didática, estes geralmente são os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada do docente.

Saberes da tradição pedagógica: São saberes pertencentes ao reservatório de saberes da profissão docente. Eles referem-se às representações que cada docente possui a respeito da escola, da docência, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc., construídas em etapas anteriores ao ingresso na formação inicial e na carreira. Esse saber, apesar das suas fragilidades, em muitas situações, serve de molde para o comportamento dos docentes.

Saberes experienciais: São saberes que representam a própria experiência do docente e que, por sua vez, correspondem aos conhecimentos construídos por eles em um processo individual de aprendizagem da profissão.

Saberes da ação pedagógica ou repertório de saberes: São os saberes experienciais que foram testados e validados pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Ancora-se a perspectiva de uma necessária testagem e validação dos saberes da experiência para que sejam legitimados profissional e socialmente.

3.1.2 Freire e os Saberes necessários à Prática Docente

Complementando a ideia de saberes da docência, Freire (2005), trazendo a reflexão do docente como um ser político, aponta para saberes necessários à prática educativa que trazem ao debate elementos que levam a percepção da ação do docente como um instrumento fundamental na formação humana dos sujeitos dentro de uma perspectiva de mudança de valores éticos, sociais e a construção de uma sociedade mais igualitária. Sendo assim Freire (2005, p. 16) nos afirma que:



“

O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquele e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar.

(FREIRE, 2005, p. 16).

”

Ao trazer ao debate ideias como, a relação intrínseca da docência com a discência, o ensinar como um uma experiência que extrapola a mera transmissão de conhecimento e explicitar o ato de ensinar como uma especificidade humana, leva o educador à percepção de detalhes incutidos no seu trabalho que podem fazer a diferença na formação plena do educando e na sua emancipação enquanto cidadão que deve ser conduzido a ter consciência crítica da sua realidade, para poder, se necessário, lutar para transformá-la.

Quando coloca a intrínseca relação da docência com a discência, aponta para o respeito aos educandos e seus saberes, ao exercício da aceitação das diferenças e militância constante contra qualquer forma de discriminação. Aponta também para o conhecimento da realidade dos educandos como ponto fundamental para a prática educativa, sendo que, por meio dela, o educador pode tornar significativos os conhecimentos científicos a serem ensinados, pois, ao incorporá-los no debate sobre aquilo que é problema real da vida destes, abre a possibilidade de apreensão significativa e dotada de sentido desses conhecimentos pelo educando.

Ao colocar o ensinar como um uma experiência que extrapola a mera transmissão de conhecimento, Freire (2005) alerta os educadores sobre seu



inacabamento, sobre a necessidade de coerência da sua teoria com a prática e explicita que o esforço de superar a ideia de processo educativo como transmissão de conhecimento é "pensar certo", que "é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 2005, p. 49)." Traz a ideia de que aquele que ensina sempre tem algo a aprender e aquele que aprende sempre tem algo a ensinar e é na abertura para as trocas que a educação se faz viva, alegre e movida de esperança.

Sobre alegria e esperança na prática educativa Freire (2005, p. 72) ainda coloca que:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.
(FREIRE, 2005, p. 72).

Ao explicitar o ato de ensinar como uma especificidade humana e como tal, uma forma de intervenção no mundo, Freire (2005), aponta que tal intervenção não está somente ligada a transmissão do conhecimento representado pelos conteúdos que são "bem ou mal ensinados e/ou aprendidos", mas também implica na reprodução e ruptura com a ideologia das classes dominantes. Em um movimento histórico de manutenção e também de revelação da realidade que gera sucessivas e progressivas tentativas de superação da mesma, indicando, neste sentido, que nenhum comportamento humano é neutro, tampouco o ato educativo, e levando, assim, o educador a pensar sobre a sua prática e a quem ela está favorecendo.

Dentro desse contexto, Freire (2005) reclama à docência a apreensão de saberes



que a ligam diretamente a questões éticas e políticas, de tomada de consciência e posição diante da realidade imediata. Assim, os saberes essenciais ao educador e educadora são explicitamente propostos como: rigorosidade metódica; prática da pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade, bom-senso, alegria e esperança; preocupação com a ética e a estética na sua ação; ser o exemplo daquilo que professa; saber lidar e trabalhar com a diversidade, o risco e o novo; saber escutar e querer bem aos educandos. Estes saberes, apontados aqui de forma objetiva, são trazidos pelo autor promovendo uma profunda reflexão sobre a prática educativa e a responsabilidade do educador na promoção de uma educação que favoreça a emancipação humana e a capacidade de transformação de realidades sociais desiguais.

3.1.3 Nozi e os Saberes Docentes demandados para o atendimento das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais

Ainda dentro desta pequena reflexão sobre saberes necessários à docência, cabe apresentar a análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com NEE, identificados por Nozi (2013), que aponta para cinco dimensões de saberes docentes voltados para a inclusão das pessoas com deficiência:

Na Dimensão atitudinal, aponta que o docente deve:

- Valorizar a diferença e a heterogeneidade;
- Acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles;
- Ter responsabilidade pedagógica: compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- Dispor-se a ressignificar conceitos e práticas;
- Dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação;



- Formação continuada ou em serviço; dispor-se à alteridade;
- Ser favorável à Educação Inclusiva e dispor-se a buscar apoio.

A Dimensão procedural, é associadas à:

- Identificar e atender as necessidades educacionais de cada aluno;
- Proceder ao planejamento das aulas, as adaptações e/ou diferenciação curricular e a avaliação dos alunos com NEE;
- Desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas;
- Trabalhar coletivamente/colaborativamente/cooperativamente com professores e alunos;
- Estabelecer relações teórico/práticas;
- Desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE;
- Adquirir conhecimentos didático-pedagógicos;
- Promover procedimentos que visem a socialização e respeito entre os alunos;
- Proceder a avaliação e organização do espaço físico da sala de aula.

Na Dimensão das características pessoais do professor que favorecem a inclusão de alunos com NEE, destaca:

- Ser um professor que reflete sobre sua prática;
- Ser crítico;
- Ter autonomia;



- Ser criativo;
- Ser flexível e ter autoconhecimento.

Na Dimensão conceitual, aponta para o professor:

- Ter conhecimentos específicos sobre as deficiências e as NEE;
- Ter conhecimento das teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem;
- Conhecer a legislação e lutar pelos seus direitos e dos alunos com NEE;
- Conhecer e compreender a importância dos pressupostos da educação inclusiva e conhecer sobre o uso das tecnologias para o ensino.

A Dimensão contextual, direciona para a:

- Responsabilidade político-social;
- Diálogo com o contexto sociocultural dos alunos.

3.2 Barreiras à Aprendizagem: Refletindo sobre Adequações Curriculares e a Atuação Docente

Após os estudos que mostram os saberes fundamentais da profissão docente e as dimensões que contribuem para o processo de inclusão das pessoas com NEE nos espaços educacionais, entraremos em aspectos relacionados ao currículo que devem ser pensados no trato direto do docente quando há presença de estudantes com deficiência nas salas de aula. Nossa intenção é suscitar reflexão sobre as práticas pedagógicas que podem contribuir para uma docência mais acessível e inclusiva.

Lembrando que os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência nas



universidades são das mais variadas ordens e, dentro do processo de ensino-aprendizagem, estes desafios são colocados também para os docentes. Assim, como primeiro ponto importante no processo educativo das pessoas com deficiência no ensino superior, destacamos a necessidade de escuta deste estudante, pois ele já passou por todo um processo de educação básica e como jovem/adulto tem plenas condições de descrever a possíveis dificuldades e suas potencialidades. Essa primeira atitude contribui significativamente para amenizar e até mesmo eliminar algumas barreiras à aprendizagem e à participação que são identificadas e auxiliam na busca por soluções de forma dialogada e colaborativa.

Como exemplo destas barreiras, podemos destacar aquelas associadas às políticas, o currículo, os métodos de ensino e as formas de interação (atitudes) que ocorrem na sala de aula. Esses são exemplos de barreiras que podem dificultar a vida escolar de qualquer aluno, não só dos que têm alguma deficiência. Embora se perceba a necessidade de uma reorganização educacional para que o modelo inclusivo de educação se viabilize de forma integral, enquanto caminhamos neste processo se faz necessário garantir aqui e agora a permanência dos estudantes com deficiência que já tiveram sua vaga no ensino superior conquistada.

Tendo como foco as relações estabelecidas em sala de aula e os desafios enfrentados cotidianamente pelos docentes e estudantes com deficiência dentro de um sistema despreparado para atender da melhor forma possível os estudantes com NEE, estaremos trazendo à reflexão algumas ponderações sobre acessibilidade metodológica e pedagógica ligadas a adequações curriculares.

As adequações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Elas implicam adequações do currículo regular, quando necessário, de modo a considerar as peculiaridades dos estudantes com NEE. Não se trata de constituir um currículo diferente, mas um currículo dinâmico, alterável, para que atenda a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares aludem ações docentes fundamentadas nas questões: O que o aluno deve aprender? Como e quando aprender? Que formas de organização do ensino são mais eficientes



para o processo de aprendizagem? Como e quando avaliar o aluno? (BRASIL, 2003).

Tais adequações são apresentadas no documento "Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2003), elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Tal documento aponta que estas adequações são caracterizadas como não significativas e significativas. Nesta formação, apresentaremos possibilidades de adequações não significativas, pois, de modo geral, constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula e são facilmente realizadas pelo docente no planejamento normal das atividades docentes.

No documento citado anteriormente as Adequações Não Significativas do Currículo apresentam as seguintes categorias:

As **adequações organizativas** têm um caráter facilitador do processo de ensino-aprendizagem e dizem respeito:

- ao tipo de agrupamento de alunos para a realização das atividades;
- à organização didática da aula: propõe conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados, bem como disposição física de mobiliários, de materiais didáticos e de espaço disponíveis;
- à organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas: propõe previsão de tempo diversificada para desenvolver os diferentes elementos do currículo na sala de aula.

As **adequações relativas aos objetivos e conteúdos** dizem respeito:

- à priorização de áreas ou unidades de conteúdos que garantam funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores. Ex: habilidades de leitura e escrita, cálculos etc.;
- à priorização de objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do estudante. Ex: desenvolvimento



de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa etc.;

- à sequência pormenorizada de conteúdos que requeiram processos gradativos de menor à maior complexidade das tarefas, atendendo à sequência de passos, à ordenação da aprendizagem etc.;
- ao reforço da aprendizagem e à retomada de determinados conteúdos para garantir o seu domínio e a sua consolidação;
- à eliminação de conteúdos menos relevantes, secundários para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos considerados básicos e essenciais.

As **adequações avaliativas** dizem respeito:

- à seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o estudante: modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação e a sua linguagem, de modo diferente e que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais.

As **adequações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem** referem-se ao como ensinar. Dizem respeito:

- à alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos;
- à seleção de um método mais acessível para o aluno com deficiência;
- à introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados que podem ser facilitados pelos trabalhos diversificados, que se realizam no mesmo segmento temporal;
- à introdução de atividades prévias que preparam o estudante para novas aprendizagens;
- à alteração do nível de abstração de uma atividade oferecendo recursos de



apoio, sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos etc.;

- à alteração do nível de complexidade das atividades por meio de recursos do tipo: eliminar partes de seus componentes (simplificar um problema matemático, excluindo a necessidade de alguns cálculos, é um exemplo); ou explicitar os passos que devem ser seguidos para orientar a solução da tarefa, ou seja, oferecer apoio, especificando passo a passo a sua realização;
- à alteração na seleção de materiais e adaptação de materiais. Ex. uso de máquina braille para o aluno cego, calculadoras científicas para alunos com altas habilidades/superdotados etc.

As **adequações na temporalidade** dizem respeito:

- à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos;
- ao período para alcançar determinados objetivos.

Pensando em adequações que são possíveis no nível de sala de aula, apesar de poderem ser mais amplas ou até mesmo individualizadas, apresentamos, a seguir, pontos para reflexão sobre medidas que estão no nível de realização do docente e destinam-se, principalmente, à programação das atividades da sala de aula no que diz respeito à organização e os procedimentos didático-pedagógicos, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreça a efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem.

Nesta perspectiva, convidamos você a fazer uma reflexão sobre os seguintes pontos:

- na relação docente/estudante considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, sistema braille ou similares etc.);
- na relação entre colegas incentiva e valoriza atitudes positivas;



- sugere agrupamentos dos estudantes de modo a favorecer as relações sociais e o processo de ensino e aprendizagem;
- realiza trabalho entre docentes e outros profissionais envolvidos de forma cooperativa, interativa e bem definida do ponto de vista de papéis, competência e coordenação;
- na organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula, considera a funcionalidade, a boa utilização e a otimização desses recursos;
- a seleção, adequação e utilização dos recursos materiais e equipamentos realizam-se de modo que favoreça a aprendizagem de todos os estudantes;
- na organização do tempo, considera os serviços de apoio ao estudante e o respeito ao ritmo próprio de aprendizagem e desempenho de cada um;
- a avaliação é flexível de modo que considera a diversificação de critérios, de instrumentos, procedimentos e leva em conta diferentes situações de ensino e aprendizagem e condições individuais dos estudantes;
- nas metodologias, as atividades e procedimentos de ensino organizados e realizados leva-se em conta o nível de compreensão e a motivação dos estudantes;
- as atividades são realizadas de várias formas, com diferentes tipos de execução, envolvendo situações individuais e grupais, cooperativamente, favorecendo comportamentos de ajuda mútua.

Atividade 4: Diário de bordo



Considerando os pontos de reflexão apresentados, você considera que estes estão presentes na sua prática atual? Quais são os principais desafios enfrentados na sua prática docente acerca do processo de inclusão das PCD?



POSFÁCIO

Chegamos ao final desta formação alertando que estamos longe de esgotar as reflexões sobre os saberes necessários ao atendimento às necessidades educacionais das pessoas com deficiência no ensino superior, tampouco tivemos a pretensão de direcionamento do trabalho docente. Esperamos, contudo, que os elementos apontados nesta formação tenham levado a reflexão sobre a prática e o apontamento de possibilidades que deem algumas respostas aos dilemas enfrentados cotidianamente na educação superior, a partir do ingresso das pessoas com deficiência e NEE que foi, gradativamente, sendo garantido por meio de políticas públicas de inclusão.

A constante atualização de estudos voltados aos saberes docentes e ao processo de inclusão nos convida a uma crescente busca por conhecimentos que conduzam o docente no aprimoramento do seu trabalho. Por isso, entendemos o breve estudo disponibilizado nesta formação como parte integrante de um processo que tem continuidade nas pesquisas, outras formações, espaços de aprendizagem compartilhada, entre outros que devem ser uma constante nas instituições de Educação Superior.



REFERÊNCIAS

- BOCK, Geisa Letícia Kempfer; NUERNBERG, Adriano Henrique. **As Concepções de Deficiência e as Implicações nas Práticas Pedagógicas.** 2018. Disponível em: <http://www.academia.edu/35936469/AS_CONCEP%C3%87%C3%95ES_DE_DEFICI%C3%8ANCIA_E_AS_IMPLICA%C3%87%C3%95ES_NAS_PR%C3%81TICAS_PEDAG%C3%93GICAS>. Acesso em: 09 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Documento de Área - Ensino.** 2016. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/DOCUMENTO_DE_AREA_ENSINO_2016_final.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto6949_seesp.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2003.
- BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).** 2013. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia. Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente.** 2. ed - Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Summus. 2015.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** vol.11 no.33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em: 05 abril. 2020.
- NOZI, Gislaine Semcovici. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/pc/Downloads/Gislaine%20Semcovici%20Nozi.%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.Mestrado%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.



UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 23 set. 2020.

