



**MESTRADO PROFISIONAL  
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

2023

**CURSO DE FORMAÇÃO  
REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA**

Larissa Gabrielle Ramos  
Navarro

Abigail Malavasi

CEUBAN - Santos

N322r NAVARRO, Larissa Gabrielle Ramos

**Curso de formação:** reflexões para uma prática inclusiva - Santos, 2023.

67 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Abigail Malavasi

Produto Educacional (Mestrado Profissional),  
Universidade Metropolitana de Santos, Práticas  
Docentes no Ensino Fundamental, 2023.

1. Teoria das Representações Sociais. 2. Inclusão  
Social. 3. Ensino Fundamental II. 4. Ensino e  
aprendizagem

**I. Curso de formação:** reflexões para uma prática  
inclusiva.

CDD: 370

Vanessa Laurentina Maia

Crb8 71/97

Bibliotecária Unimes

**LARISSA GABRIELLE RAMOS NAVARRO**

**ABIGAIL MALAVASI**

**CURSO DE FORMAÇÃO  
REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA**

*“Que nunca te falte: a estrada que te leva e a  
força que te levanta. O amor que te  
humaniza e a razão que te equilibra.”*

Lou Witt



Fonte: Imagem da Getty Images

**SANTOS - SP**

**2023**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	5
1 O PROFESSOR REGENTE E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	6
1.1 Vamos compreender a produção das Representações Sociais que nos marcam e nos levam a esses pensamentos e indagações? .....	7
1.1.1 As Representações Sociais.....	7
1.2 A Produção das Representações Sociais sobre as Pessoas com Deficiência ....	10
1.2.1 As influências da história.....	10
1.2.2 As influências da mídia.....	16
2 O CENÁRIO ESCOLAR ATUAL.....	18
2.1 O Nosso Município .....	20
2.2 A Inclusão Escolar precisa acontecer .....	21
3 AS BARREIRAS.....	23
3.1 Barreiras Atitudinais .....	28
3.2 O “Outro” .....	29
4 MENOS CLASSIFICAÇÕES E MENOS RÓTULOS, COMO TRABALHAR DE FORMA INCLUSIVA NA SALA DE AULA REGULAR? .....	33
4.1 Reflexões sobre a instituição escolar .....	33
4.2 Reflexões sobre a formação inicial e as influências nas Representações Sociais dos docentes .....	34
4.3 Reflexões sobre o contexto histórico, inclusão e formação docente .....	35
5 INCLUSÃO É DAR A TODOS O DIREITO DE ESTAR, DE SER E DE APRENDER DENTRO DA SALA DE AULA REGULAR.....	39
5.1 O aluno ESTAR na sala de aula regular.....	39
5.2 O aluno SER na sala de aula regular .....	40
5.3 O aluno APRENDER na sala de aula regular .....	41
6 ESTRATÉGIAS PARA UMA INCLUSÃO EFETIVA .....	45

6.1 O Plano Educacional Individual (PEI).....	46
6.2 O Ensino Colaborativo .....	48
6.3 O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) .....	52
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NA PERSPECTIVA DA MINHA ATUAÇÃO COMO PROFESSORA DO AEE SOBRE AS REFLEXÕES PROPOSTAS E AS ESTRATÉGIAS ABORDADAS.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	59
REFERÊNCIAS.....	59

## INTRODUÇÃO

Este *E-book* surge como produto final da minha dissertação de mestrado “A relação entre as representações sociais dos professores do Ensino Fundamental II de uma escola do município de Santos/SP referentes aos alunos com deficiência no processo de inclusão escolar”, que teve como objetivo principal identificar qual é a percepção dos professores e quais são as suas Representações Sociais (RS) em relação aos alunos com deficiência e as influências na sua prática e, por consequência, na inclusão escolar.

A inclusão escolar ainda é um caminho a ser percorrido. É nítido no nosso dia a dia que, mesmo com diversas leis e movimentos a seu favor, a inclusão ainda não ocorre de fato.

O objetivo deste *E-book* é oferecer curso de formação para professores visando a produção de reflexões sobre ideias e conceitos preestabelecidos em relação à Pessoa com Deficiência (PcD), no que se refere à inclusão, para que ocorra uma compreensão sobre a nossa realidade atual e uma possível quebra desses preconceitos que impedem que a inclusão escolar ocorra de fato.

Durante o percurso da pesquisa, evidenciou-se, na fala dos professores e nas minhas observações, que o aluno com deficiência não é visto. Ele ainda não pertence ao espaço da sala de aula do ensino regular, não é aceito, é como se ele tivesse recebido permissão, um favor, apenas para estar no mesmo espaço dos demais. E quando esse aluno é visto, é considerado como aquele que atrapalha, que dá trabalho. Em muitos casos, passa despercebido, ou ainda, ele não é o André, ele é o aluno autista do 6º ano.

Outra questão que ficou em evidência no decorrer da pesquisa foi a medicalização da educação, o quanto a visão da saúde está inculcada no ambiente escolar. Os profissionais da educação têm dificuldades para enxergar o aluno de forma social e humanizada. A visão médica está tão arraigada, que o aluno com deficiência passa a ser visto apenas como um laudo, pois devido às dificuldades de aprendizagem, busca-se incansavelmente um diagnóstico, atestado por laudo, para esse aluno.

Levantou-se como hipótese de pesquisa a presença, nas representações sociais dos professores, de um conjunto de imagens e autoimagens confusas que nos

secundarizam e que criam mecanismos de defesa de superioridade, promovendo a não aceitação das diferenças.

## 1 O PROFESSOR REGENTE E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS



Fonte: Gettyimagens

**Você, professor, já se colocou alguma vez em sua prática docente a fazer algum dos seguintes questionamentos?**

- ESSA SALA TEM ALUNO “DE INCLUSÃO”? AH, EU NÃO VOU QUERER ESSA SALA. (MOMENTO DA ATRIBUIÇÃO DE SALA)
- JÁ TENHO 30 ALUNOS NA SALA DE AULA, COMO VOU TRABALHAR COM MAIS 2 ALUNOS DEFICIENTES NESSA SALA?
- O MEDIADOR DESSE ALUNO FALTOU? EU NÃO TENHO COMO FICAR COM ELE SEM MEDIADOR NA SALA DE AULA. LIGA PARA A MÃE DELE VIR BUSCAR.
- ESSE ALUNO NÃO DEVERIA ESTAR AQUI, ISSO É UM SOFRIMENTO PARA ELE, ELE NÃO APRENDE.
- ESSE ALUNO SÓ ATRAPALHA, COITADOS DOS DEMAIS ALUNOS.
- ESSE ALUNO DEVERIA ESTAR NA ESCOLA ESPECIAL.
- QUEM VAI ADAPTAR AS ATIVIDADES DESSE ALUNO? EU NÃO TENHO TEMPO NEM FORMAÇÃO PARA ISSO.

— EU NÃO SOU FORMADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, NÃO SEI O QUE FAZER COM ESSE ALUNO.

Esses e outros questionamentos são comuns no cotidiano escolar, pois essas falas surgem a todo instante nos espaços escolares. E você, como professor, já fez tais questionamentos? Como é para você ter um aluno com deficiência em sala de aula?

### 1.1 Vamos compreender a produção das Representações Sociais que nos marcam e nos levam a esses pensamentos e indagações?



Fonte: Getty Imagens

#### 1.1.1 As Representações Sociais

O olhar que o professor tem sobre o aluno com deficiência vai depender das Representações Sociais (RS), construídas ao decorrer de sua trajetória, do grupo ao qual ele pertence. E, com a discussão sobre a produção das RS, é possível compreender o porquê de ainda temos tantas dificuldades no que se refere à inclusão escolar.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi discutida e serviu como aporte teórico na minha dissertação. Trago, aqui, de forma breve, o que é o conceito da TRS.

Na década de 50, a partir dos estudos de Serge Moscovici, surge na França a TRS que buscou compreender como é a construção do conhecimento do senso comum. O interesse não estava voltado apenas a compreender a produção do conhecimento, e sim pesquisar a sua consequência nas práticas sociais.

A TRS é uma teoria psicossocial que busca o entendimento de como o sujeito e o grupo no qual está inserido chegam ao conhecimento. Ou seja, como os sujeitos formam conceitos, ideias, valores e representações sobre os objetos e qual a relação destes com a realidade. Realidade que, não é realidade, mas formas de suas representações.

Portanto, é em função dessas representações que se movem indivíduos e coletividades e, saber como se formam e operam essas representações é papel essencial da TRS (Moscovici, 2015).

Moscovici (1990, p.164) apresenta a TRS da seguinte forma:

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de modo eles transformam ideias em prática – numa palavra, o poder das ideias – é o problema específico da psicologia social.

As RS surgem e são apresentadas socialmente, estabelecidas, divididas e adequadas pelo grupo social. Assim, o intuito da TRS é “[...] descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade” (Moscovici, 2015, p.79).

O autor reconhece que um sujeito pode refletir e analisar um conjunto de concepções, e assim formar o conhecimento científico. Pode também pensar e analisar um conjunto de concepções, construindo o conhecimento do senso comum.

Moscovici deixa claro a atuação direta do conhecimento do senso comum na construção das RS, ao afirmar:

A representação social é compreendida como um conjunto de conceitos, afirmações e explicações originadas no decurso do cotidiano e no decurso das comunicações interindividuais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais [...] (Moscovici, 1976, p.181).

Para Jodelet (1991), as RS constroem a forma como as pessoas se apropriam do mundo que as cerca, auxiliam na compreensão desse universo de princípios e normas, além de promoverem o entendimento quanto a sua forma de agir. Nesse contexto, Moscovici (2015, p.35) pontua que:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (Moscovici, 2015, p.35).

A fala supracitada de Moscovici (2015) deixa claro como o social se entrelaça no individual, pois estamos todos imersos em uma cultura e cercados por imagens, linguagens que são trazidas pelas representações do grupo do qual fazemos parte.

Segundo o pesquisador, praticamente tudo o que acontece no universo consensual não agrega o novo, sempre se criam expectativas quanto às mesmas situações, atitudes e ideias. E quando algo novo aparece na sociedade, o autor afirma que “[...] o não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso.” (Moscovici, 2015, p.56).

Assim, Moscovici (2015) reitera que uma das principais funções das representações sociais é tornar familiar o não familiar.

De acordo ainda com Moscovici (2015), há dois processos que geram as representações sociais: a ancoragem e a objetivação. Assim, define a ancoragem como:

Um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas (Moscovici, 2015, p. 61).

Sob essa perspectiva, ancorar implica em nomear e classificar algo, pois o que não é possível classificar e nomear é considerado estranho, inexistente e ameaçador. Quando não se é capaz de descrever e avaliar algo, cria-se uma resistência e um distanciamento. Para superar essa resistência, põe-se esse “algo” novo em uma determinada categoria, já que a tendência é rotular o novo de alguma forma.

Segundo Moscovici (2015, p.63), “[...] categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”.

A ancoragem acontece no contexto das vivências do indivíduo, perante a sua realidade social, portanto, ela não é um processo cognitivo intraindividual. A ancoragem está relacionada ao ser e às normas, acabando por determinar os valores e as ações. A ancoragem também significa introduzir conhecimentos e instituir valores.

Para Moscovici (2015), classificar uma pessoa entre os grupos é um ato de rotular e, nesse momento, mostramos a nossa teoria preconcebida da natureza humana e da sociedade. Moscovici (2015, p.63) diz:

Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitindo, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe. Quando classificamos uma pessoa como marxista, diabo marinho ou leitor do The Times, nós o confinamos a um conjunto de limites linguísticos, espaciais e comportamentais e a certos hábitos.

De acordo com Moscovici (2015), é irreal classificar sem, ao mesmo tempo, nomear. É comum, na nossa sociedade, dar nomes a alguma coisa ou a alguém. e isso possui um significado muito especial, pois “[...] ao nomear algo, tiramos do anonimato perturbador para incluir em um complexo de palavras específicas para localizar na matriz da identidade social” (p. 66).

Sobre o processo de objetivação, Moscovici (2015) diz que esse processo reúne a ideia daquilo que não é familiar com a realidade. “Objetivar é descobrir com clareza uma ideia, ou ser impreciso, é fazer algo, comparar e representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância” (Moscovici, 2015, p.72).

Assim, a objetivação é um movimento que torna o novo uma realidade para as pessoas.

A TRS foi proposta por Moscovici (1928 - 2014) e abriu portas para a Psicologia Social e para estudos de diversos outros autores (Abric, 2001; Jodelet, 1991; Sá, 1995; Faar, 1995).

Segundo Abric (2001), a TRS abandona a distinção clássica, constituída nas abordagens behavioristas entre sujeito e objeto. Na TRS, não existe distinção entre o meio externo (universo da objetividade) e o meio interno ao sujeito, pois tudo o que é subjetivamente construído ou reconstruído é o que o sujeito incumbe como sua realidade e o que ele compartilha desta realidade, isso é, a representação.

Essa contextualização nos auxilia a compreender que, de acordo com Moscovici, a inclusão é uma concepção científica que tem o objetivo de alcançar o respeito e os direitos das PcD, sendo difundida e reificada por meio do senso comum.

## **1.2 A Produção das Representações Sociais sobre as Pessoas com Deficiência**

### **1.2.1 As influências da história**

A história também influencia a produção das nossas RS, assim, é importante para a nossa reflexão compreender o percurso histórico das PcD, percorrer esse caminho e conhecer os discursos e as práticas relacionados às PcD, e como transitou nessa vertente a Educação Especial.

Segundo Moscovici (2003), as RS fundamentam-se em conhecimentos e crenças. As crenças dentro da TRS são vistas como componentes consistentes e duradouros, criados na linguagem, tradição e cultura.

Trago, aqui, de forma resumida, o contexto histórico para que se possa construir um panorama geral do que já foi percorrido no que se refere às PcD.

Segundo Fernandes (2013), percorremos quatro fases na história das PcD:

- 1- o período do extermínio;
- 2- o período da segregação/  
institucionalização;
- 3- o período de integração;
- 4- o período de inclusão.

Segundo Rosseto *et al.* (2006), temos poucos registros de pessoas com deficiências (PcD) na origem da humanidade, pois era um momento da história em que todos precisavam de habilidades individuais para sobreviver, o que nos leva a acreditar que as pessoas com deficiências eram “abandonadas”.

Na antiguidade, a nobreza, à qual pertenciam os cidadãos que tinham o poder, condenava as PcD à morte. Assim, eram descartados da sociedade todos aqueles que não possuíam funcionalidade para o trabalho (Aranha, 2005).

Posteriormente, entre os séculos XI e XII, iniciou-se uma forte corrente do Cristianismo e, perante esse movimento, que via o homem como uma criação de Deus, o extermínio de PcD passou a ser questionado (Aranha, 2005).

Ainda, nesse mesmo momento histórico, as PcD eram consideradas por muitos como uma espécie de entretenimento, sendo expostas em praças públicas para divertir a nobreza, repetindo o que acontecia na antiguidade. E seguiam à mercê de quem se dispunha a fazer caridade (Aranha, 2005).

Essas transformações na visão sobre as PcD foram graduais e ocorreram de forma lenta no decorrer da história.

Conforme se consolidaram os valores religiosos, o período de extermínio chegou ao fim, e se iniciou o período da segregação, com uma forte presença da igreja católica e suas ações assistencialistas.

Segundo Fernandes (2013), no século XVI, surgiram os primeiros asilos e abrigos com o intuito de dar assistência às PcD, ou seja, a filantropia ganhou força porque se acreditava que tais atitudes levariam à salvação da alma.

Nesse momento histórico, havia entendimento sobre as pessoas com deficiência apenas no âmbito espiritual, pois ainda eram vistas como “anormais”.

Com a revolução burguesa, a igreja católica perdeu autoridade e deixou de ser o poder absoluto, assim se abriu espaço para a industrialização, para o capitalismo e para as Ciências Naturais.

No século XVI, iniciaram-se as discussões sobre a Educação Especial, quando as PcD passaram a ser escolarizadas por médicos e educadores (Noronha; Pinto, 2014).

Considera-se que foi no século XVI que se deu o início da história relevante da Educação Especial no mundo.

De acordo com Mazzotta (2011), nos séculos XVIII e XIX, foram criadas as primeiras instituições específicas para a educação de PcD, inicialmente a maioria delas encontravam-se localizadas na Europa e tinham como objetivo preparar as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho.

Para Fernandes (2013), houve um investimento nessas oficinas porque as PcD eram vistas como uma oportunidade de mão de obra barata para trabalhar na fase inicial da indústria.

Porém, segundo Fernandes (2013), no século XIX, deu-se o início do período científico, com duas fases da Educação Especial: a integração e a inclusão. Essas marcaram um momento de defesa e promoção dos Direitos Humanos para as PcD. A fase de integração teve ainda como características as PcD como sujeitos passivos, enquanto na fase de inclusão ocorreram ações conjuntas e simultâneas, participaram delas as PcD e os órgãos representantes, buscando seus direitos e inserção social através da acessibilidade, tecnologias e conhecimentos.

Ainda, dentro desse mesmo período, em 1857, foi publicado o Tratado de Degenerescência: a teoria da degeneração do médico francês Benedict-Augustin Morel (1809-1873), iniciando-se a classificação das anomalias, doenças mentais e patologias de caráter comportamentais, que passaram a ser categorizadas e

medicalizadas. Ocorreu então uma divisão por grupos: o dos idiotas, dos instáveis e dos imbecis, surgindo assim a Psiquiatria. Nota-se que, nesse período, a classificação médico-pedagógica era muito utilizada, e ainda se dividiam as crianças em educáveis e ineducáveis (Brandenburg e Lückmeier, 2013).

Segundo Banks-Leite e Souza (2000), *apud* Alves, Guareschi e Naujorks (2017), o início do século XIX foi marcado pela divulgação do caso do menino selvagem, um garoto que, tendo sobrevivido às tentativas de extermínio, havia crescido na selva. Por volta dos 11 ou 12 anos de idade, ficou aos cuidados do médico Philippe Pinel, que o avaliou e diagnosticou como idiota, termo utilizado na época. O médico Jean-Marc Gaspar Itard (1774-1838) decidiu tratá-lo e, assim, inovou a prática de educar, ao cuidar do menino Vitor. Dessa forma, surgiu a Psiquiatria Infantil, e Itard tornou-se o precursor da Psicologia e da Pedagogia Experimental.

De acordo com Pletsch (2009), o médico Itard foi o primeiro teórico da Educação Especial, e o seu estudo mostrou ser possível educar pessoas com deficiência mental.

Destacou-se também o educador francês Édouard Séguin (1812-1880) que, seguindo os passos de Itard, trouxe de forma pioneira a teoria psicogenética da deficiência mental e fez fortes críticas à prevalência do olhar médico, acreditando na incurabilidade da deficiência mental. Sua metodologia visava à busca de estímulos para o cérebro com atividades sensoriais e físicas. Assim, o seu trabalho serviu como influência para Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852) e Montessori (1870-1925), renomados estudiosos da educação de pessoas com deficiência mental (Pletsch, 2009).

Pletsch (2009) aponta que o nome de Séguin é de extrema importância na história da Educação Especial, pois, além de apresentar pesquisas relacionadas à educação para pessoas com deficiência mental, criou, em 1837, a primeira escola para deficientes intelectuais. Tornou-se o primeiro a ocupar o cargo de presidente de uma organização de pesquisa dirigida sobre deficiência. Esta instituição foi fundada em 1876 como Associação Americana de Retardo Mental, sendo conhecida atualmente como Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento.

As ideias de Itard e Séguin, em seus estudos sobre a educação das pessoas com deficiência, tinham como concepção o diagnóstico médico baseado em um olhar organicista/biológico. Somente no século XX, essa visão começou a se modificar.

Alfred Binet em 1905, introduziu o uso das medidas de Quociente de Inteligência – QI, índice que calculava a inteligência pela relação entre a idade mental do indivíduo e sua idade cronológica. Assim, estudos científicos nessa vertente ganharam espaço e começaram a girar em torno de definições biológicas, sociais e educacionais (Pletsch, 2009).

Segundo Mazzotta (2011), a médica italiana Maria Montessori (1870-1956) aperfeiçoou os trabalhos de Itard e Séguin e, nos internatos de Roma, desenvolveu um método de treinamento para as crianças com retardo mental. Suas técnicas de ensino para pessoas com deficiência intelectual perpetuaram-se por diversos países europeus e asiáticos, marcando também a história mundial da Educação Especial.

Essas perspectivas pedagógicas, voltadas para a infância do até então denominado “anormal”, seguiram até o século XX, mas de acordo com Domingues (2009), apenas em 1960, os movimentos relacionados à Educação Especial ganharam força política, sendo que as discussões acerca do tema ocorreram ainda de forma lenta e sempre na dependência das relações sociais.

A tendência da sociedade sempre foi de colocar um estigma de incapacidade e de marginalizar as PcD. E, desde os primórdios, aquele que se distanciava dos padrões da normalidade era excluído. No entanto, afirmam Pontes *et al.* (2001) que o estigma não estava na deficiência e nem no indivíduo, e sim nos “[...] valores culturais estabelecidos pela sociedade que permitem categorizar as pessoas que fogem aos padrões de normalização, aferindo a estas determinados rótulos sociais”.

Assim, compreende-se que, em cada um desses períodos, existia um contexto social a ser considerado. Entende-se que o modo como as PcD eram vistas e tratadas refletia as crenças, ideologias, meio social e cultura que, por sua vez, se concretizavam como RS e passaram a nortear as condutas, definindo diferentes formas de relacionamentos entre essas e as demais pessoas (Moscovici, 2015).

Somente na década de 90, no Brasil, ocorreram os movimentos a favor da inclusão. De acordo com Mantoan (2011, p.1), foi a partir de 1993 que se iniciou um período “caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar”.

Em 1994, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais na Espanha, em Salamanca, com a participação de diversos países e da Unesco, promovendo a publicação da Declaração de Salamanca, importante documento para a Educação Especial, logo agregado às políticas brasileiras.

A Declaração de Salamanca indicou que 200 milhões de crianças não possuíam acesso à educação, sendo essas, em sua maioria, crianças com deficiência. Estabeleceu-se assim um compromisso mundial que tem como objetivo a garantia do direito à educação para todos, sem exceções, proporcionando e priorizando investimentos na educação no que diz respeito aos governos.

Esse foi um marco importante na história da Educação Inclusiva, e se refletirmos um pouco sobre o nosso contexto educacional atual e os acontecimentos históricos, será possível notar que os professores, aqueles que estão atuando hoje, não tiveram o convívio com PcD em sua época de estudante. Eu mesma, nunca tive um colega com deficiência em nenhuma escola em que estudei em todo o meu percurso escolar, porque as políticas a favor da inclusão só iniciaram na década de 90, e no período em que éramos alunos da Educação Básica, as crianças com deficiência ainda estavam segregadas nas instituições e escolas especiais.

Após Salamanca, com as diversas leis e políticas a favor das PcD, Educação Especial e inclusão, seguiu-se em frente com a elaboração de diversos documentos, leis, decretos, pareceres sobre a educação das PcD, (Brasil, 1988; Brasil, 1989; Brasil, 1999; Brasil, 2001; Brasil, 2002; Brasil, 2004, [...]).

Nota-se que, ao longo da história, as pessoas com deficiência por muito tempo foram marginalizadas, vistas sob perspectiva supersticiosa, como algo maligno, serviram como objeto de piada. De forma muito lenta, ultrapassou-se os períodos de extermínio, segregação e integração, chegando-se ao momento atual, mas é fácil notar que a inclusão ainda não ocorre de fato.

Por meio de reflexões, pode-se afirmar que a história da Educação Especial ainda é algo muito recente e que os contextos sociais passados explicam a visão excludente da sociedade perante as PcD, em razão de que, por muito tempo, não se conviveu com elas ou porque ainda eram exterminadas, ou segregadas, ficando à margem da sociedade, muitas vezes, internadas em manicômios, e poucos faziam questão de saber que elas existiam.

E todo esse contexto transcorrido permeia e constrói as nossas RS sobre as PcD, no que tange à educação e à inclusão.

### 1.2.2 As influências da mídia



Fonte: Getty Images

A sociedade sofre constante influência dos meios de comunicação, que podem impactar conhecimentos e atitudes, e assim dar origem às RS. Aqui, dando destaque à nossa área de interesse, vamos falar sobre a influência da mídia na produção das RS sobre as PcD.

A mídia trabalha com a produção, reprodução, divulgação de informações que alicerçam a compreensão sobre os grupos sociais. Assim, os meios midiáticos constituem ferramentas de concepção e disseminação das RS (Alexandre, 2001, p.123).

Vamos trazer, como exemplo, a divulgação de matérias sobre atletas com deficiência. Segundo Hilgemberg (2014), nota-se que os discursos, em geral, retratam o atleta com deficiência de modo estereotipado e fictício.

Hilgemberg (2014) traz, em seu artigo, os estudos de Schell e Duncan (1999), que analisaram a cobertura da imprensa norte-americana dos Jogos Paraolímpicos de 1996; as observações de Schantz e Gilbert (2001) quanto às reportagens escritas da imprensa alemã e francesa; e a análise de Thomas e Smith (2003) sobre a cobertura escrita da mídia britânica das Paraolimpíadas de 2000 em Sydney.

Segundo Hilgemberg (2014), esses estudos trazem como resultados questões parecidas, mas em graus distintos. Os estudos mencionados aqui, apontados pelo autor, mostram que todas as formas da mídia (escrita e audiovisual) retratam o desempenho dos atletas com deficiência dentro dos moldes médicos. Isso faz com que esses participantes sejam descritos como “coitados” ou “inabaláveis”, exemplos de superação, pessoas que ultrapassaram o “sofrimento” da deficiência para participar de uma atividade esportiva, cada um visto como “um super-herói” (Hilgemberg, 2014, p.50).

O autor supracitado afirma que a mídia retrata as PcD como sujeitos diferentes que não se encaixam na sociedade e, deste modo, a postura diante dessas pessoas, a partir das representações da mídia, tende a ser uma mistura de compadecimento, admiração e entusiasmo pela superação.

De acordo com Kama (2004), o estereótipo de vítima faz parte do processo de objetificação da PcD. Ocorre que esses sujeitos se transformam na personificação das suas deficiências. E como sujeitos que não são perfeitos não possuem capacidade de sobreviver sem depender dos outros. Assim, o estereótipo de coitado/vítima se sustenta e projeta a imagem da PcD como objeto de pena.

De acordo com Hilgemberg (2014), as PcD, em geral, são concebidas como pagantes de uma infortuna fatalidade, indivíduos incapacitados, dependentes, e isso as desvaloriza e desumaniza, coloca-as como sujeitos que necessitam de cuidados e piedade. Já os atletas com deficiência, como referido anteriormente, por muitas vezes, são trazidos como heróis e exemplos de superação, o que também é preocupante porque se supõe que todos devem se esforçar arduamente para chegar neste perfil de “sucesso”, e os que não chegarem serão mais uma vez julgados negativamente.

Constata-se que rótulos vão sendo gerados, imagens do ideal, imagens do sucesso, imagens do fracasso. Desse modo, representações são construídas, e julgamentos ocorrem a todo instante. Assim, o que está sendo considerado pelo imaginário como positivo, na verdade, reforça estereótipos e preconceitos.

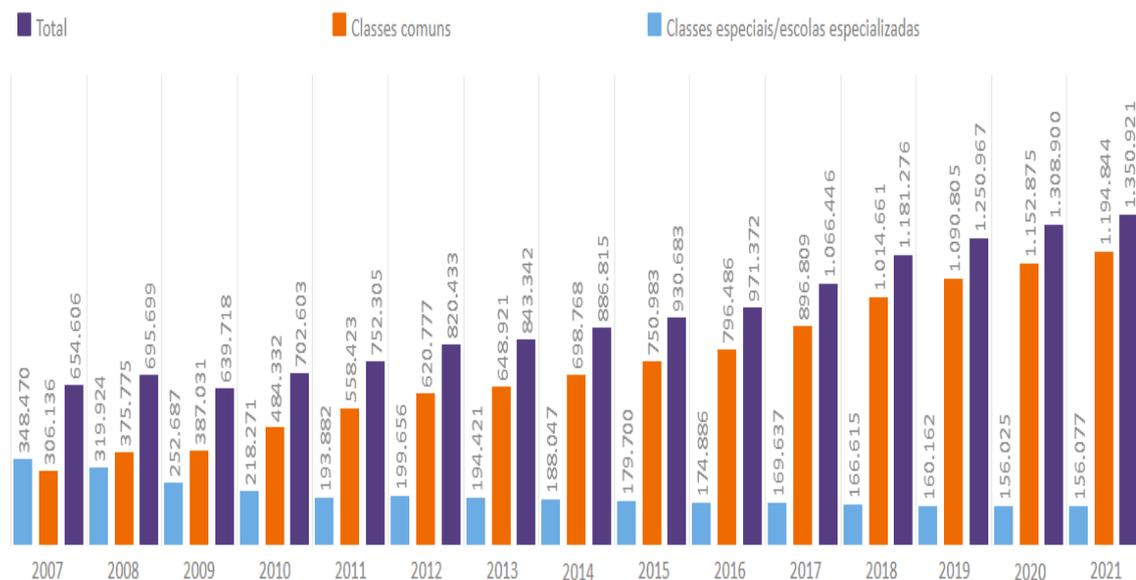
## 2 O CENÁRIO ESCOLAR ATUAL



Fonte: Getty Images

Os alunos com deficiência estão presentes nos espaços escolares. Esta é uma realidade atual, o número de matrículas no ensino regular vem aumentando, dia após dia, conforme podemos ver na imagem abaixo:

Estudantes da Educação Especial por tipo de classe



Fonte: site diversa.org. Indicadores Nacionais – MEC/Inep e informações obtidas via Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527), protocolada pela plataforma Fala.BR a partir dos protocolos 23546.066150/2022-38 e 23546.054413/2022-66.

O gráfico mostra os dados em nível nacional. Podemos ver que, de 2007 para 2021, houve um aumento significativo do número de alunos com deficiência matriculados em seu total, e as matrículas nas salas regulares aumentaram.

Este outro gráfico mostra o tipo da rede de ensino em que o aluno com deficiência está matriculado, a faixa etária dos alunos e a etapa que estão cursando.

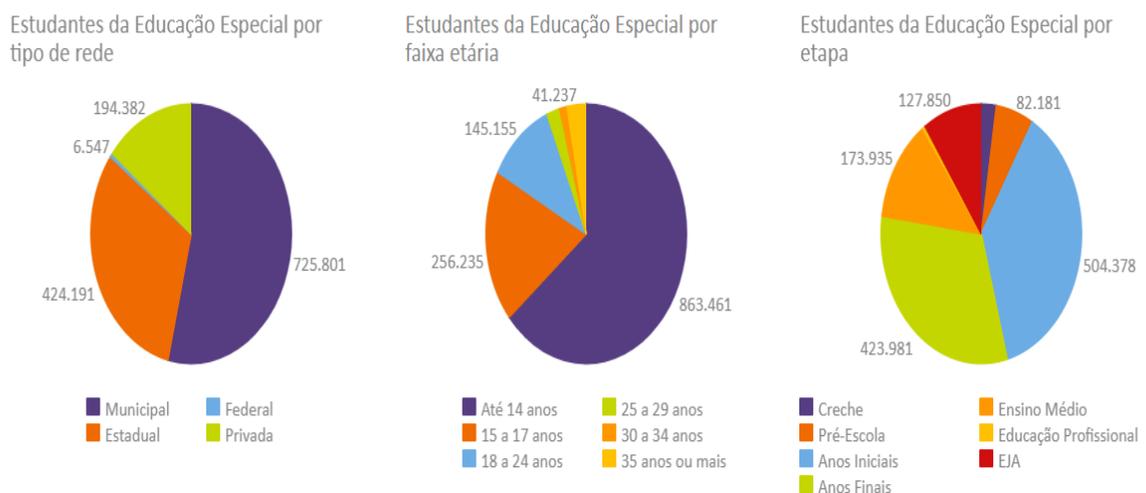


Imagem: site diversa.org Fonte: Indicadores Nacionais – MEC/Inep e informações obtidas via Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527), protocolada pela plataforma Fala.BR a partir dos protocolos 23546.066150/2022-38 e 23546.054413/2022-66.

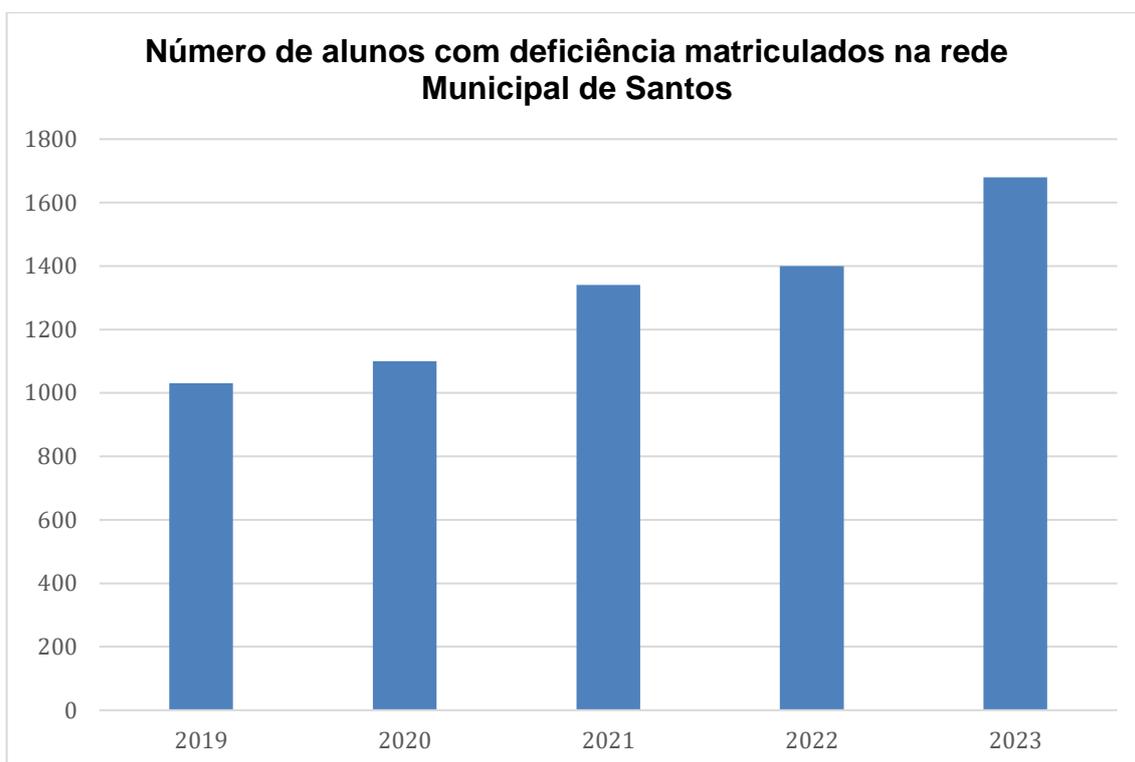
Os gráficos mostram que a maior parte dos alunos que estão na rede municipal de ensino têm até 14 anos, o que contempla, em sua maioria, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Segundo os dados do Inep, que monitoram os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024, relacionados à meta 4, visando à universalização do acesso à Educação Básica para as PcD na faixa etária de 4 a 17 anos, as matrículas de alunos com deficiência no ensino regular tiveram um aumento de 85.3%, em 2013, para 93,5%, em 2021.

Considera-se um resultado positivo esse aumento de 8.2 pontos percentuais, faltando pouco para que se universalize esse atendimento.

## 2.1 O Nosso Município

O Município de Santos/SP teve um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência em sua rede de ensino municipal. Segundo informações obtidas na Seção de Educação Especial (Sedesp), podem ser apontados os dados dos últimos cinco anos no gráfico abaixo.



Fonte: Sedesp

Em 2019, eram 1031 alunos com deficiência matriculados na Rede de Ensino Municipal de Santos; em 2020, passaram a 1100; em 2021, chegaram a 1341; em 2022, eram 1400 e, atualmente, em 2023, temos 1680 matrículas de alunos com deficiência na rede.

## 2.2 A Inclusão Escolar precisa acontecer



Fonte: Getty Imagens

“O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008).

E de acordo com a Conferência Mundial de Educação Especial (1994, p.4): “Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.”

Quando discutimos o uso do termo “inclusão”, precisamos também trazer entendimento sobre o termo “integração”, pois, segundo Mantoan (2003, p.15):

O processo de integração 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: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. E sabido (e alguns de nós têm experiência própria no assunto) que os alunos que migram das escolas comuns para os serviços de educação especial muito raramente se deslocam para os menos segregados e, também raramente, retornam/ingressam às salas de aula do ensino regular. Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção.

Assim, na integração, o ensino será adaptado com avaliações específicas e distintas, objetivos educacionais reduzidos para compensar as dificuldades de aprendizagem. Resumindo: “[...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (Mantoan, 2003, p.16)”.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão é antagônica à integração, porque almeja a inserção do aluno na escola de modo radical, completo e sistemático. A escola inclusiva preconiza uma organização do sistema pedagógico que respeita as necessidades de todos os alunos e se estrutura de acordo com essas necessidades.

Além disso, Mantoan (2003, p.16) pontua: “[...] a 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, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Assim, a Educação Inclusiva concebe um paradigma embasado no pensamento dos Direitos Humanos, que traz a diferença e a igualdade como princípios inseparáveis, caminhando em direção “[...] à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008, p.1).

Em nosso cenário atual, ainda predomina a integração e se faz necessário persistir na busca pela inclusão, para isso é preciso eliminar as barreiras excludentes.

Assim, Carvalho (2004, p.72) pontua que:

Para remover barreiras há que identificá-las, examinando-se todos os fatores a elas ligados. Esse movimento traduz-se como processo contínuo, por meio da avaliação mediadora (Hoffmann, 1993), pois ela nos oferece os subsídios para identificar e implementar as transformações que se fazem necessárias. As barreiras para a aprendizagem e para a participação dizem respeito à construção de conhecimentos, bem como às interações dos aprendizes entre si, com seus educadores, familiares e com os objetos do conhecimento e da cultura. Remover barreiras implica num trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto [...]

Conforme citado, para Carvalho (2004), a remoção das barreiras demanda a sua identificação e, para isso, é fundamental um olhar atento de todos os profissionais que trabalham diretamente com esse aluno, enfatizando-se também a necessidade de um trabalho coletivo.

### 3 AS BARREIRAS



Fonte: Getty Imagem

No que se refere à inclusão de modo geral, de acordo com a lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a acessibilidade, barreiras são:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2000, p.1).

E podem ser classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação [...] (Brasil, 2000, p.1).

Não é preciso ir muito longe para observar que essas barreiras ainda estão presentes em nossa sociedade, pois em uma simples volta no bairro em que moramos, encontraremos diversas barreiras, como: ruas e calçadas com buracos, calçadas sem rebaixamento, pavimentação irregular, inexistência de piso tátil, falta de vagas para estacionamento reservadas para PcD.

É comum constatar em prédios públicos, escolas e em locais comerciais, espaços sem rampas de acesso, balcões altos que impossibilitam o alcance de pessoas em cadeira de rodas, ausência de piso tátil, inexistência de contraste no piso, falta de corrimão, mobiliário que impede a circulação, entre outros obstáculos. É possível notar que a própria organização arquitetônica e urbanística das cidades revela-se excludente, gerando RS de que a PcD não pertence à sociedade.

Ainda é possível notar a falta de meios de transporte acessíveis: ônibus sem a rampa de acesso, e quando essa existe, está quebrada; ausência de identificações em braile, falta de avisos sonoros. Ainda é tudo muito deficitário e precário para a PcD que busca um pouco de autonomia e de dignidade quando sai à rua.

Quanto aos espaços escolares, segundo Ferreira (2016), as escolas não foram projetadas para PcD, e sim feitas para as pessoas sem deficiência, o que coloca os alunos com deficiência à margem.

Carvalho (2004) aponta os principais problemas referentes às barreiras nos espaços escolares. Entre eles, podemos citar a falta de placas de sinalização, de mapas táteis e de placas em braile para identificar as portas.

Sasaki (2006) discorre sobre as barreiras instrumentais, que são as que impedem o acesso do aluno às ferramentas usadas nos espaços escolares, entre elas: livros didáticos, materiais de escrita, materiais tecnológicos, etc.

De acordo com o autor supracitado, existem também as barreiras pedagógicas ou metodológicas, que são os obstáculos nos métodos de estudo como, por exemplo, ausência de aulas e avaliações acessíveis para o aluno.

No entanto, com o intuito de eliminar as barreiras presentes na sociedade, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, dispõe sobre a acessibilidade e estabelece normas gerais para a sua promoção:

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras [...]

De acordo com essa lei, acessibilidade pode ser definida como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

E ainda consta na mesma lei:

A construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida[...].

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Apontamos alguns trechos importantes da lei, mas para ter acesso à lei na íntegra, acesse: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>

Embora, a lei esteja disponível desde o ano 2000, com o objetivo de promover a eliminação das barreiras; na prática, o que ainda vemos é uma frequente falta de acessibilidade, pois a lei só vigora para os novos projetos de urbanização.

As barreiras ferem a dignidade das PcD e as impedem de ter autonomia, o que gera situações constrangedoras que, por vezes, chegam a ser noticiadas pela mídia como, por exemplo, os casos a seguir:

### **Aluno Cadeirante enfrenta Falta de Acessibilidade em Escola Estadual de S. André**



Fonte: Repórter Diário

<https://www.reporterdiario.com.br/noticia/3237493/aluno-cadeirante-enfrenta-falta-de-acessibilidade-em-escola-estadual-de-s-andre/>

## Cadeirante denuncia Falta de Acessibilidade no Fórum de Justiça de Paranaguá



Fonte: JB Litoral

<https://jblitoral.com.br/cadeirante-denuncia-falta-de-acessibilidade-no-forum-de-justica-de-paranagua/>

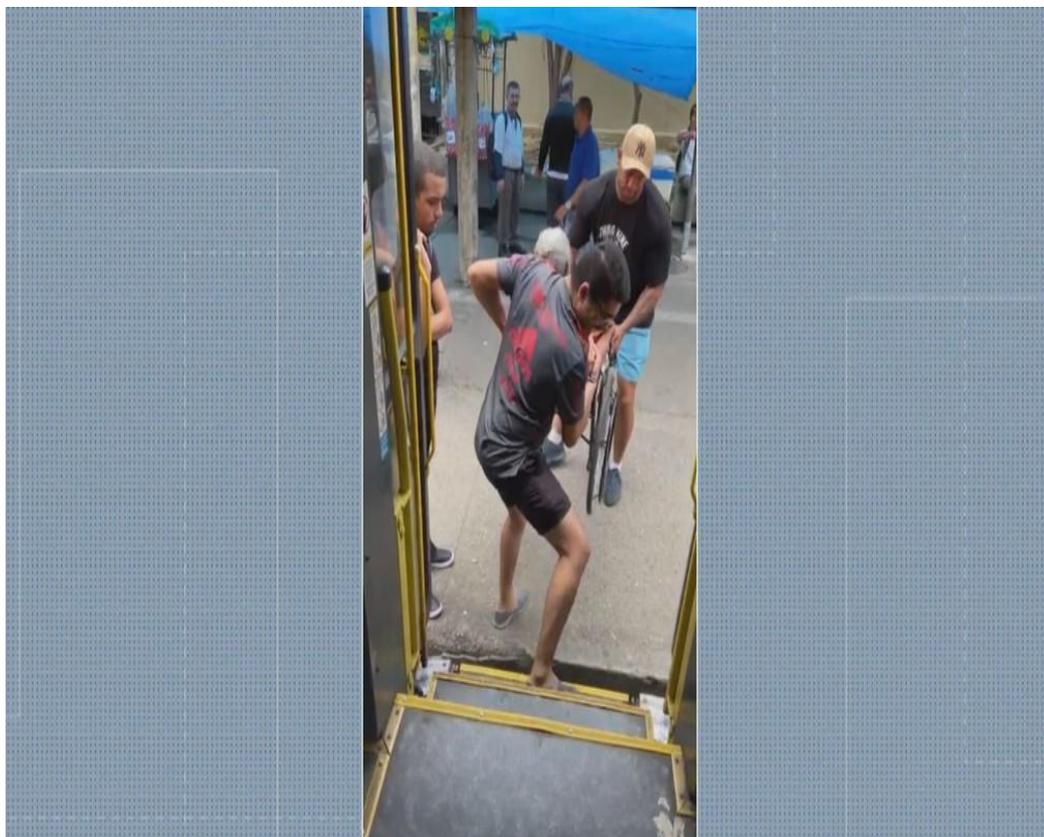
## Cadeirante reclama de Falta de Acessibilidade e Descaso no Cinépolis Rio Poty, em Teresina



Imagem: Oitomeia Notícias (Cinépolis do Shopping Rio Poty, em Teresina - Foto: Reprodução)

<https://www.oitomeia.com.br/noticias/2022/07/22/cadeirante-reclama-de-falta-de-acessibilidade-e-descaso-no-cinepolis-rio-poty-em-teresina/>

## Pessoas com Deficiência denunciam Falta de Acessibilidade e Elevadores Quebrados em Ônibus: 'Tem Que Se Arrastar'



Fonte — Foto: Reprodução/TV Globo

Diante da constatação de impedimento à acessibilidade ao meio de transporte, devido ao elevador quebrado, homens ajudam passageira em cadeira de rodas a embarcar em ônibus.

Notícia disponível em:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/01/25/pessoas-com-deficiencia-denunciam-falta-de-acessibilidade-e-elevadores-quebrados-em-onibus-tem-que-se-arrastar.ghtml>

## Mulher com Deficiência acusa Discriminação na Casacor: 'Mandou Ir Embora'...



Imagem: Universa UOL (A advogada Nathalia Blagevitch na Mostra de Design e Decoração CASACOR São Paulo)

Notícia na íntegra disponível em:

<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/10/24/fui-chamada-de-mentirosa-mulher-pcd-denuncia-preconceito-na-casacor-sp.htm>

### 3.1 Barreiras Atitudinais

A lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000, discorre como já mencionado sobre as barreiras e, entre elas, estão as barreiras nas comunicações e no acesso à informação. Como definição, temos:

[...] barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação [...] (Brasil, 2000, p.1).

Como podemos verificar no trecho acima, a atitude pode se tornar uma barreira para a inclusão. Sob essa perspectiva, vamos discorrer um pouco sobre as barreiras atitudinais.

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), as barreiras atitudinais são: “[...] atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”.

E segundo Poersch (2020):

Comportamentos discriminatórios, materializados em discursos, atitudes e/ou ações de certos grupos sociais, devido a sua raça, crença religiosa, deficiência, opção sexual e poder financeiro, acabam por construir barreiras atitudinais, processo que se dá por meio de ações, omissões e linguagens produzidas socialmente, que isolam os sujeitos “não normatizados”, resultando no desrespeito e/ou impedimento aos direitos desses indivíduos, limitando ou incapacitando o exercício de seus direitos e deveres sociais.

Assim, as barreiras atitudinais se encaixam exatamente naquilo que já discutimos sobre a produção das representações sociais, pois, estão introjetadas no imaginário social, nas nossas atitudes em sociedade e, por consequência, nas práticas pedagógicas, com ideias preconcebidas de forma negativa sobre as PcD.

As barreiras atitudinais impedem de modo significativo a consolidação da inclusão. No entanto, é necessário pensar em acessibilidade atitudinal com a percepção do outro, sem discriminações, preconceitos, estereótipos.

Por meio da observação e pesquisa, constatamos o quão invisível é o “outro”, o aluno com deficiência que não se encaixa em um molde dentro da norma. Vamos refletir um pouco sobre o “outro”, com o intuito de romper essa barreira atitudinal.

**É necessário enxergar esse aluno, enxergar esse “Outro”.**

### **3.2 O “Outro”**

Antes da adaptação dos recursos, deve-se pensar nas estratégias inclusivas. É necessário primar por princípios de uma escola democrática, pois todos os alunos precisam ser respeitados e enxergados em suas especificidades (Favacho e Santos, 2023). Fala-se em equidade como: proporcionar as mesmas possibilidades para que todos acessem a mesma situação de forma mais “justa”.

Favacho e Santos (2023, p.2) diz que:

Muitas vezes ilustra-se este conceito como crianças de tamanhos diferentes, atrás de um muro de um campo de futebol. Uma precisa de um banquinho, outro de uma escada e outro só precisa estar de pé para enxergar do outro lado. Se pensarmos que a barreira (muro) pode ser derrubada, não haveria

necessidade dos recursos adaptados. O que temos muitas vezes é uma escola que não abre mão de sua filosofia e valores e busca formas de fazer com que os estudantes se “encaixem”. [...] aspectos médicos e biológicos devem ser considerados, mas o rótulo da deficiência não deve vir antes do reconhecimento do indivíduo como ser humano.

Assim, Favacho e Santos (2023) discorrem que não há receita sobre como trabalhar com determinada deficiência, sendo necessário ENXERGAR e conhecer o aluno e, partindo deste ponto, planejar as atividades voltadas para ele.

Skliar (2006, p.17) afirma que há várias formas de se compreender a Educação Especial e de se definir seus paradigmas. E ainda aponta que:

[...] é possível afirmar que a “educação especial” não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas ideias e os conceitos vagos do “normal”, da “norma”, da “normalidade”. Tal invenção disciplinar talvez tenha tido como objetivo principal, em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção [...] que chamamos habitualmente de “anormalidade”.

Segundo o autor, a Educação Especial flutua sobre o vaivém das representações entre os modelos clínicos e antropológicos. A visão predominante ainda é a de que o problema está nas “anormalidades”, nos “anormais”, o que não é profícuo para a Educação Especial, nem mesmo para a educação em geral, pois com essa visão, “anormalizam tudo e a todos”.

Segundo Skliar (2003), quando se questiona quem são os outros no ambiente escolar, existe uma colonização do indivíduo.

[...] há, em primeiro lugar, a imagem colonial de um outro, quer dizer, imagem de um outro maléfico. O outro colonial e maléfico é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo-Poderoso [...] não se trata de uma equivalência culturalmente natural; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser outro que é irreduzível em sua alteridade (SKLIAR, 2003, p. 42-43).

A colonização do outro na sua alteridade, de acordo com Skliar (2003), faz com que ocorra uma invasão do sujeito que perde sua essência e se assume como alguém rotulado, com uma vida fragmentada e reduzida quanto a questões nosológicas. O sujeito, visto apenas como um diagnóstico, embora seja um indivíduo humano com características e personalidade, passa a ser anulado, pois o foco incide apenas na deficiência.

O enfoque na deficiência e na anulação do sujeito se faz presente no ambiente escolar. Sobre isso, Skliar (1997, p.6) nos diz que:

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é uma caracterização excludente a partir da deficiência que possui, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção hermenêutica; se se acredita que a deficiência, por si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico.

Para o autor, esse “processo clínico” ocorre devido a uma prática docente que objetiva “normalizar” o aluno, tentando suprimir a deficiência como se ela fosse uma doença que precisasse ser curada. É considerada também uma “intervenção hermenêutica”, pois impõe valores e representações antes de admitir o estudante como sujeito, enxerga a deficiência como o centro do aluno.

Diante desses aspectos, o aluno com deficiência é visto como um indivíduo estereotipado, rotulado, não pertencente ao grupo de alunos, não pertencente ao ambiente escolar. A inclusão não tem espaço em um lugar onde ainda predominam falas como: “Eu tenho três inclusões na minha sala”, “Na minha sala tenho um especial”, “Não tem como trabalhar com dois alunos de inclusão nessa sala”, “O meu autista não para quieto”.

Skliar (2003, p.41) aponta que esse modo de ver o sujeito, sob o enfoque das marcas da deficiência, o coloca em um lugar denominado pelo autor como o Outro, que “[...] pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos”. Assim, “[...] há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível”.

É notável a dificuldade da sociedade em enxergar esse Outro trazido pelo autor, esse Outro que é distante por não se assemelhar categoricamente, esse Outro, estigmatizado como maléfico, e assim incompreendido e não aceito. E quando esse Outro realiza uma atividade sem dificuldades, coloca em xeque os conhecimentos limitantes e ultrapassados sobre a deficiência.

Skliar (2006) ainda nos leva ao questionamento: como que esse sistema político, cultural, educativo, que é produtor da exclusão, quer propor um sistema de inclusão, integração?

Seria essa uma forma de controle, como diria Foucault (2000),

[...] um mecanismo de controle populacional e/ou de controle individual: o sistema que exercia o seu poder excluindo, e tem se tornado agora cego aquilo que acontece lá fora – e já não pode controlar com tanta eficácia -, se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora.

De acordo com o autor, concebe-se a ilusão de um espaço inclusivo, e é nesse ambiente que acontece a eliminação de todos os outros que são tidos como ambíguos e anormais.

O outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das "falhas" sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência do deficiente; e a exclusão, do excluído" (Duschatzky; Skliar, 2001, p.124).

Desse modo, os sistemas políticos, educacionais, jurídicos, dentre outros, se eximem das suas responsabilidades perante esse Outro. Assim, por exemplo, se o aluno não aprende, a culpa é dele, que deve "ter" alguma "anormalidade".

Para Skliar (2006, p.29), "[...] Ou se entende a educação como uma experiência de conversação com os outros e dos outros ou se acaba por normalizar e fazer refém todo outro nos termos dos "nós" e do "eu" educativo, um "nós" e um "eu" tanto improváveis quanto fictícios".

O autor nos traz que seria interessante, ao se tratar das diferenças nos espaços educacionais, não colocar nenhuma referência de distinção entre "nós" e "eles", nem condicionar uma aceitabilidade em torno do outro e dos outros.

No âmbito educacional, não se deve buscar a melhor caracterização por diversidade e por quem a constitui, mas sim melhor entender sobre as diferenças que nos firmam como humanos, pois somos formados por diferenças, não com o objetivo de anulá-las, adestrá-las.

Compreendemos assim, com as reflexões de Skliar (2006), a necessidade de reformular as relações com os outros, no âmbito da Pedagogia. Menos classificações, menos rótulos e mais humanismo.

## **4 MENOS CLASSIFICAÇÕES E MENOS RÓTULOS, COMO TRABALHAR DE FORMA INCLUSIVA NA SALA DE AULA REGULAR?**

### **4.1 Reflexões sobre a Instituição Escolar**

É necessário refletir sobre o espaço escolar normalizador, no qual as crianças estão inseridas, em um contexto de produção de subjetividades, sob um poder eficaz na docilização e disciplinarização dos corpos (Foucault, 2008). Assim, as práticas escolares de disciplina caminham análogas às de adestramento.

De modo reprodutor, por vezes inconsciente, o professor trabalha a fim de colocar todos os alunos dentro de uma norma. Busca-se pela homogeneização da turma, e o aluno com deficiência sofre também uma tentativa de ser normalizado e, quando não se alcança esse objetivo, todos que não cabem na “caixinha” acabam à margem.

De modo intencional, a escola age como um dispositivo de controle e punição, e o poder da disciplina adentra e transforma sujeitos em “corpos dóceis” (Foucault, 1999). Essa transformação dos sujeitos nada mais é que uma forma homogeneizadora de tornar todos dóceis e úteis.

Para essa produção de corpos dóceis e úteis, de acordo com Foucault (2008), acontece uma normalização disciplinar por meio de um modelo preexistente tido como o ideal e que busca transformar cada indivíduo conforme o modelo preexistente.

Essa normalização disciplinar se fundamenta na norma, e é de acordo com ela que se determinará o que é normal e o que é anormal. A disciplina existe para regulamentar tudo ao seu redor, e assim estabelece o que é proibido e o que é permitido, o que deve ser obrigatório e o que deve ser impedido.

Entram na questão, os dispositivos de segurança que, segundo Foucault (2008), estão pautados nas noções de risco e nos cálculos dos perigos. Sendo assim, não basta apontar o normal e o anormal de acordo com aquele modelo preexistente, é necessário fragmentar as diferentes normalidades implementando, como disse Foucault (2008, p.82), “o jogo das normalidades diferenciais”.

No “jogo das normalidades diferenciais”, temos um sistema contrário àquele que se observava nas disciplinas, o qual iniciava-se pela norma, sendo o treinamento dado com base na “normalidade” estipulada, para se diferenciar o normal do anormal. Agora, ao inverso, há uma caracterização de diferentes níveis de normalidade, a partir

do que se considera normal. Assim, será em razão do normal que as normas serão determinadas e compartilhadas (Foucault, 2008, p.82).

Nesse contexto, os diferentes níveis de normalidade agem uns em relação aos outros, fazendo com que os menos favoráveis sejam trazidos para os mais favoráveis, nas palavras de Foucault (2008, p.83):

Temos, portanto, aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras [...] O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização.

Essa percepção de normalidade/anormalidade está imbuída no nosso sistema de crenças, pois passamos a nossa vida comparando e classificando objetos, pessoas e comportamentos, de acordo com padrões impostos pela sociedade. Essas percepções de mundo estão enraizadas em nós de um modo muito forte e pertencem ao nosso sistema subjetivo, porque nascem e percorrem um contexto histórico e cultural, sendo mantidas pelas relações sociais (Abdalla, 2016).

**Com essa reflexão, podemos chegar à realidade de hoje: a nossa sociedade não é homogênea, ela não é igual. E a nossa sala de aula também é heterogênea, é diversa.**

— COMO VOCÊ LIDA COM ESSA SALA DE AULA?

— COMO VOCÊ PROCEDE QUANDO TEM UM ALUNO QUE “FOGE À NORMA”?

— COMO É A SUA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DIANTE DE UM ALUNO QUE NÃO TEM FACILIDADE PARA APRENDER?

— COMO VOCÊ LIDA COM A SITUAÇÃO DE TER UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA?

#### **4.2 Reflexões sobre a Formação Inicial e as Influências nas Representações Sociais dos Docentes**

Para Napoleão Freitas (2006), quando o professor inicia a sua formação no curso de Pedagogia e/ou licenciatura, possivelmente, já traz consigo uma ideia preconcebida de aluno, isso porque carrega suas representações sociais da época em que era estudante. Assim, frequentemente, o docente idealiza um aluno, sem levar

em consideração que trabalhar com uma sala de aula diversa é algo inerente à prática docente. Portanto, não condiz pensar nessa atuação com a diversidade como algo fora do comum.

E de acordo com Napoleão Freitas (2006), os cursos de formação reforçam os estereótipos de “aluno ideal”, quando utilizam como referência, em sala de aula, um “aluno padrão” projetado.

Essas representações sociais, que trazem ao professor esse olhar estereotipado, são bem difíceis de serem desfeitas. Em alguns casos, a representação social se desfaz com o tempo e, em outros, não se desfaz nunca, o que contribui para o aumento da exclusão no espaço escolar.

Assim, Napoleão Freitas (2006, p.170) diz:

Romper com essas representações, discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor.

De acordo com Napoleão Freitas (2006), é necessário pensar em uma formação de professores que traga uma visão educacional de equiparação de oportunidades e qualidade, em relação ao que é oferecido para todos os estudantes.

#### **4.3 Reflexões sobre o Contexto Histórico, Inclusão e Formação Docente**

Temos como referência histórica, ainda segundo Napoleão Freitas (2006), a ideia de que, desde os tempos remotos, existem evidências de práticas de segregação, os saberes sempre foram acessíveis para poucos.

É longo o caminho a ser percorrido na educação, da exclusão à inclusão escolar.

As pessoas com deficiência carregam consigo o estereótipo de incapaz, devido a sua condição mental, sensorial, física, e assim viveram e/ou ainda vivem com a impossibilidade de ter acesso ao conhecimento produzido historicamente na educação regular, sendo segregados em instituições destinadas somente a eles, as chamadas escolas especiais (Napoleão Freitas, 2006).

Segundo Napoleão Freitas (2006), Vygotsky ao trazer em sua base teórica que “[...]os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais em uma constituição mútua entre fenômenos interpessoais e intrapessoais [...] é na e pela

interação social que o homem se constitui enquanto sujeito”, colabora para a ruptura da ideia de que a PcD não é capaz de aprender em um espaço que não seja de segregação.

Jacobo (1999), *apud* Napoleão Freitas (2006, p.165), evidencia a constatação de que quando a escola “inclui” a PcD no ensino regular,

[...] imediatamente se levantam vozes inconformadas exigindo a sua exclusão encobertas por uma racionalidade educativa que propõe treinamento e reabilitação particular para tais sujeitos. Essa argumentação “pseudocientífica” proclamada na especificidade da diferença implica em uma exclusão inconsciente da diferença.

Essa visão faz com que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem sejam considerados deficientes e incapacitados, e, frequentemente, acabam por ser encaminhados para a Educação Especial. Assim no imaginário coletivo se faz a clara divisão: os alunos “normais” devem frequentar o ensino regular, e os alunos “deficientes” devem estar no Ensino Especial para serem atendidos e/ou reabilitados (Napoleão Freitas, p.165).

Se pensarmos em termos legislativos, dentro desse contexto, a nossa Lei Maior, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, traz em seu texto uma seção sobre os direitos e deveres dos cidadãos e do Estado, em relação à garantia à educação. E prevê a educação como direito de TODOS e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, garantindo ainda a oferta do atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Embora se constate aí o uso do termo “preferencialmente”, um passo foi dado nesse longo caminho que estamos percorrendo, rumo à inclusão. Entretanto, no que se refere à formação dos professores, na década de 90, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 – LDB foi promulgada, após anos de discussões, dispondo dos deveres e das garantias da Educação Especial.

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, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial (Brasil, 1996).

No artigo seguinte da LDB é exposta a responsabilidade das escolas perante os alunos com deficiências. Como por exemplo, assegurar “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 (Brasil, 1996).

A palavra “preferencialmente” aparece mais uma vez, o que suscita a crítica de Mantoan (2011), que considera esse termo muito subjetivo e dar margem a variadas interpretações.

Dentro do tema que de fato nos interessa, Mantoan (2011) faz outra crítica referente à LDB, e essa é direcionada à formação dos professores. A autora informa que pesquisas recentes, realizadas na Universidade Estadual de Campinas – SP, revelam que os professores precisam receber uma formação para poderem ensinar a TODOS, e não apenas aos alunos com deficiência, assim, os estudos apontam que a real dificuldade está em lecionar para todos os alunos.

A crítica de Mantoan (2011) apresenta-se como ponto crucial para a nossa reflexão. Assim como a autora supracitada, Mazzotta (2011, p.48) também faz uma importante colocação, quando enfatiza que a educação dos alunos com deficiência tem os mesmos objetivos da educação de qualquer indivíduo.

Portanto, quando se discute a formação inicial dos professores, sabe-se que essa é falha no que remete ao todo e não apenas à inclusão.

De acordo com Napoleão Freitas (2006), é preciso refletir sobre a atual conjuntura da formação de professores, pois torna-se necessária a inserção de uma profissionalização embasada na competência profissional. Para desenvolver essa competência, é necessário utilizar metodologias que articulem a teoria com a prática e resolvam situações-problema. Deve-se promover uma reflexão sobre a prática profissional como principal ferramenta pedagógica, pois também existem os projetos educativos e a produção do conhecimento.

Assim, Napoleão Freitas (2006, p.169) diz que: “A formação do professor de modo geral (educador especial ou educador da classe comum) deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares”.

Mas ainda resta a pergunta: “Seria necessário então trazer uma formação técnica, especializada sobre o “Outro específico”? A quem está sendo proposta a inclusão?” Skliar (2006, p.31) traz essa pergunta, e a sua resposta a essa indagação é NÃO! “[...] Não faz falta um discurso racional sobre a surdez, por exemplo, para se

relacionar com os surdos, não é necessário um dispositivo técnico acerca da deficiência mental para se relacionar com os chamados “deficientes mentais”, e assim por diante.”

Apresenta-se como pertinente a questão trazida por Skliar (2006), no parágrafo acima, porque é comum solicitarem, aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), formações sobre deficiências ou transtornos específicos, com a justificativa de que esse é o conhecimento que apenas “eu, especialista” tenho, e que a falta deste conhecimento impede a prática inclusiva dos demais professores (que não são especialistas em Educação Especial).

Observa-se, no dia a dia escolar, a necessidade e o interesse dos docentes em conhecer cada deficiência em específico, em saber identificá-las, na busca incansável por conhecimentos da área da saúde, por termos médicos, frequentemente, utilizados de modo equivocado.

Skliar (2006, p.32-33) diz 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. Eu lhe diria que se aproxime das experiências que são dos outros, mas não o reduza na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação.

Assim, a formação deve ser entendida como:

[...] um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. (Tardif, 2002 *apud* Napoleão Freitas, 2006, p.169).

É possível compreender a urgência de uma atualização na formação inicial e na formação continuada, com o objetivo de manter como foco o preparo do professor para trabalhar com alunos diversos. É necessário compor esse cenário com formações que tragam estudos de casos e discussões sobre situações que fujam do comum e do pensar apenas no estereótipo de “aluno ideal”; formações que tragam para o professor a conscientização da necessidade de ter um olhar humanizado que enxergue o aluno como um todo; formações que agreguem estratégias de aprendizagem, entre outras.

## **5 INCLUSÃO É DAR A TODOS O DIREITO DE ESTAR, DE SER E DE APRENDER DENTRO DA SALA DE AULA REGULAR**



Fonte: Getty Imagens

### **5.1 O Aluno ESTAR na Sala de Aula Regular**

Todas as reflexões trazidas até o momento apresentaram enfoque nas barreiras físicas e atitudinais, assim, compreende-se, no que se refere à inclusão escolar, a necessidade de haver uma rampa de acesso, até mesmo um elevador, se necessário, e de acordo com a estrutura arquitetônica da escola, a carteira deve ser adaptada para aquele aluno.

Também é imprescindível pensar em materiais adaptados que funcionem como facilitadores na realização das atividades pedagógicas, bem como providenciar material de apoio, tudo que possa favorecer a autonomia do aluno.

É preciso rever a organização dos espaços escolares, da sala de aula como ambiente propício ao processo de aprendizagem.

É preciso oferecer o lugar mais adequado para o aluno dentro da sala de aula, levando-se em conta a rotina escolar, e repensar sobre o excesso ou a falta de estímulos visuais, sonoros, etc. Todas essas questões precisam gerar reflexões por toda a escola, incluindo todos os seus membros.

## **MAS ESSAS QUESTÕES DEVEM SER PENSADAS APENAS COM O OLHAR NO ALUNO COM DEFICIÊNCIA?**

Não, devemos sempre pensar em TODOS os alunos, independentemente de laudo médico, de CID. Precisamos avaliar as necessidades e demandas de qualquer um dos nossos alunos. É preciso garantir a frequência e a permanência de TODOS. E essa questão é de responsabilidade política, educacional, jurídica, etc.

Torna-se imprescindível considerar questões relativas à alimentação do aluno, pois há casos de alunos com seletividade alimentar ou até mesmo alergias alimentares, que necessitam de uma dieta específica. Tudo precisa ser analisado para garantir o acesso e a permanência do aluno na escola.

Os Profissionais de Apoio Inclusivo que acompanham os alunos, ajudando nas questões referentes à autonomia das Atividades da Vida Diária, devem ser considerados, pois atuam como facilitadores na aprendizagem. Todas essas questões precisam ser pensadas e solucionadas de forma conjunta e contando sempre com a parceria de toda escola, comunidade, família e órgãos competentes.

Carvalho (2004, p.113) diz que: “[...] a boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões”.

### **5.2 O Aluno SER na Sala de Aula Regular**

Cada aluno precisa ter garantido o direito de ser quem é, de ter o seu tempo e os seus limites respeitados. O aluno não deve ser obrigado a se moldar à escola para, só assim, pertencer a ela. A escola precisa se moldar aos alunos a fim de favorecer uma aprendizagem de qualidade.

#### **É preciso conhecer os alunos para compreendê-los.**

Recentemente, um aluno (13 anos), durante o atendimento comigo na sala de recursos, perguntou como poderia fazer para “disfarçar” o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disse que, na sua visão, faltava pouco para que as pessoas não percebessem que ele está dentro do espectro. Assim, queria dicas para conseguir “esconder” o TEA.

A minha percepção é de que o aluno, desde sempre, se sentiu pressionado a se moldar à sociedade. Enfatizo que todos os nossos alunos precisam ter o direito de SER, e se sentir acolhido e respeitado, com todas as suas peculiaridades.

### **5.3 O Aluno APRENDER na Sala de Aula Regular**

Considero necessário romper com a fala de que o aluno com deficiência tem o direito de aprender. Percebo que devemos dizer que TODOS os alunos têm o direito de aprender, porque é comum observar, na sala de aula regular, muitos alunos não tendo acesso à aprendizagem.

#### **Como você professor planeja a sua aula?**

**VOCÊ PENSA EM UMA SALA DE AULA HOMOGÊNEA, COM 30 ALUNOS QUE RESPONDEM A UM MODELO ESTEREOTIPADO DE ALUNO IDEAL, OU PENSA EM UMA SALA DE AULA HETEROGÊNEA, COMPOSTA POR ALUNOS DIVERSOS EM SEU MODO DE APRENDER?**

Infelizmente, o que ainda é visto são professores planejando a aula pensando em uma sala homogênea. O objetivo aqui não é generalizar, é apenas dizer que isso ainda é muito frequente e, nesse modelo de planejamento de aula, muitos alunos ficam à margem da aprendizagem, e não apenas aqueles com deficiência.

A aula precisa ser planejada para TODOS. Não pode ser pensada apenas para os alunos que se encaixam no estereótipo de aluno ideal, não pode considerar apenas os seus 28 alunos, deixando o João (TEA) e o Gustavo (D.I.) esquecidos, acreditando que quem deve adaptar as atividades do João e do Gustavo é a Profissional de Apoio Escolar Inclusivo que os acompanha, com a justificativa de que ela os conhece melhor, ou com a justificativa de que você já tem 28 alunos para dar conta, ou ainda, com a desculpa de que você não tem conhecimento para isso, não tem formação em Educação Especial, e, portanto, a AEE deveria então fazer as adaptações necessárias.

Precisa, então, o professor regente, ter formação em Educação Especial para conseguir planejar uma aula para TODOS?

A resposta é não, como já trazido nas reflexões acima, o aluno com deficiência é apenas mais um aluno com as mesmas necessidades educacionais de TODOS. Novamente, trago a fala de Mazzotta (2011, p.48): “[...] a educação dos alunos com deficiência tem os mesmos objetivos da educação de qualquer indivíduo”.

Assim, se você (professor) planeja uma atividade para toda a sala, precisa pensar em cada um dos seus alunos. Precisa conhecer cada um deles e o modo como cada um aprende, tornando acessível a sua proposta de aprendizagem para todos.

Quando isso não acontece, o que é comum, o aluno fica na sala de aula sem ter acesso a qualquer aprendizagem, ou ainda, faz uma atividade paralela, totalmente diferente do contexto que está sendo trabalhado com os demais. Isto não é inclusão, é crime de discriminação, de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015).

Enquanto planejarmos as nossas aulas pensando em uma turma homogênea, sempre teremos muitos alunos à margem, e vamos atingir a aprendizagem apenas de uma minoria de alunos. Sempre será aquela sala que, de 30 alunos, pelo menos 17 “não aprendem”, “não fazem” o que é proposto, “não participam”, “não colaboram”, “são indisciplinados”.

**Quantos alunos você tem na sua sala que “não aprendem”? Quantos alunos são “indisciplinados”?**

**ENTÃO COMO FUNCIONA? EU (PROFESSOR REGENTE) TENHO QUE DAR CONTA SOZINHO DA INCLUSÃO DO ALUNO?**

Não, o trabalho é conjunto, é um trabalho colaborativo com a participação de todos os presentes no cenário escolar.

Assim, o AEE é responsável por orientar e colaborar para a eliminação das barreiras, disponibilizando recursos para o aluno utilizar em sala de aula, como materiais de apoio quando necessário. De acordo com as Diretrizes da Educação Inclusiva de Santos (2023):

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. [...]

O professor do AEE observará, orientará e apoiará o trabalho dos Professores do ensino regular, Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo e Professores do Atendimento Pedagógico Domiciliar, juntamente com a

Equipe Gestora, dando suporte, trazendo conhecimentos que colaborem com o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

O Profissional de Apoio Escolar Inclusivo (PAEI) é responsável por ser o facilitador em tudo que se refere às necessidades relativas à autonomia do aluno e a sua aprendizagem. Conforme apontam as Diretrizes da Educação Inclusiva de Santos:

A principal função desse profissional é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, atuando nas questões sociais, de comportamento, na comunicação e linguagem, nas tarefas, brincadeiras e nas atividades pedagógicas dirigidas, intra e extra escolares, tais como: a sala de aula, as dependências da escola, o pátio, o recreio, a educação física, os passeios, entre outras, zelando pela qualidade do processo inclusivo e quanto aos cuidados de vida diária do aluno.

É importante frisar que “A responsabilidade por todos os alunos da sala de aula é do professor titular, sendo o PAEI apenas um elo, um facilitador nestas relações” (Santos, 2023). No que se refere à equipe gestora, segundo as Diretrizes de Educação Inclusiva de Santos, cabe ao Orientador Educacional:

Encaminhar para a Sedesp a lista de profissionais necessários (Intérprete de Libras, Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo) para atuação na Unidade, bem como acompanhar o trabalho realizado pelos mesmos [...]  
Verificar as atualizações de laudos médicos/diagnósticos no Sistema Integrado de Gestão Escolar (Siges), bem como providenciar o encaminhamento de cópias destes laudos para a Sedesp. Realizar encontros periódicos com os Professores de AEE, Professores do APD, Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo e Intérpretes de Libras para esclarecimentos e orientações [...]

**Cabe ao Coordenador Pedagógico:**

Acompanhar as adequações curriculares dos alunos com deficiência, bem como articular este trabalho junto ao professor de AEE, ao Profissional de Apoio Escolar Inclusivo e ao professor titular [...]  
Favorecer a construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI) com os profissionais envolvidos, direta ou indiretamente, no atendimento dos alunos com laudo de deficiência ou respaldados pela Nota Técnica nº 4.  
Realizar encontros periódicos com os Professores de AEE, Professores do APD, Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo e Intérpretes de Libras.

**Cabe ao Diretor e ao Assistente de Direção:**

No ato da matrícula, serão registrados no Siges os alunos com deficiência. Via malote ou e-mail, serão encaminhadas à Sedesp as cópias dos laudos novos ou atualizados.  
Na previsão de demanda para os anos seguintes, é recomendado que a organização das salas esteja de acordo com o número de alunos laudados, seguindo o bom senso e as devidas especificações de cada caso.

Todos os profissionais que atuam na área da Educação são responsáveis pela inclusão, incluindo agentes escolares como: os inspetores, bibliotecários, porteiros, cozinheiros, faxineiros. É importante ressaltar que compete a todos os profissionais o trabalho a favor da inclusão. Com o envolvimento de todos os profissionais, muitas das barreiras arquitetônicas e atitudinais poderão ser transpostas.

No recorte da sala de aula, o planejamento e as atividades ficam a cargo de você, professor regente, que precisa trazer para TODOS os seus alunos, sem exceção, um conteúdo acessível. No momento do planejamento, pode contar com a colaboração do professor do AEE, da equipe escolar, e assim será realizado um trabalho colaborativo.

Cabe a todos a colaboração, mas não tem como outro profissional trazer uma atividade para apenas um aluno da sua sala em específico, e essa atividade ser considerada uma adaptação. Essa será uma atividade paralela que, como já foi dito, não contempla o que é proposto pela inclusão. Afinal, você tem 30 alunos, e não 28 mais 2 “especiais” que não te pertencem.

E quando você planejar as suas aulas pensando em TODOS, no João e no Gustavo (alunos com laudo); na Laura e no Juliano (alunos com dificuldades de aprendizagem), além dos outros 26 alunos, você conseguirá atingir TODOS e desenvolver a aprendizagem da turma por completo.

Assim, vamos conseguir pôr um fim naquela necessidade de encaminhar os alunos que têm alguma dificuldade para a área de Saúde. Vamos conseguir romper com o olhar médico que vê o aluno apenas como um laudo. O aluno só precisa e deve ser ENXERGADO de uma forma humanizada!

## **6 ESTRATÉGIAS PARA UMA INCLUSÃO EFETIVA**

### **QUAIS FERRAMENTAS POSSO UTILIZAR PARA FAVORECER O “ESTAR”, O “SER” E O “APRENDER” DE TODOS OS MEUS ALUNOS?**

Após refletir sobre as questões trazidas referentes às nossas RS e tendo rompido com as barreiras que nos impossibilitam de enxergar o “outro”, é necessário pensar em estratégias para favorecer a inclusão.

A seguir, são apresentadas três estratégias que podem colaborar na nossa prática inclusiva:

- Plano Educacional Individualizado
- Ensino Colaborativo
- Desenho Universal de Aprendizagem

Acredito que não exista “receita de bolo” no processo ensino/aprendizagem, mas, podemos utilizar as ideias dessas abordagens de acordo com a nossa realidade e as nossas necessidades, priorizando sempre TODOS os nossos alunos e trazendo essas abordagens de modo a favorecer a inclusão e a qualidade escolar de TODOS.

São estratégias que conversam com tudo que já foi discutido aqui anteriormente, sobre ter um olhar humanizado para os nossos alunos, sobre as salas de aula serem heterogêneas e a nossa necessidade de saber trabalhar com essa turma sem “forçar” uma homogeneização, sobre planejar aulas em que o conteúdo está acessível para TODOS, sobre a colaboração de todos os profissionais da escola e a compreensão de que o aluno é NOSSO.

É possível que essas três estratégias se complementem dentro das nossas necessidades. São ideias que somam entre si e que valem a pena serem estudadas, para que nós tiremos dessas abordagens o que cabe e o que é viável na realidade da nossa escola e possamos criar estratégias, planos de ação para trazer para a prática uma transformação do ambiente escolar em um local inclusivo.

A seguir, serão abordadas, brevemente, as estratégias voltadas à prática inclusiva.

## 6.1 O Plano Educacional Individual (PEI)

### O que é o PEI?

O PEI é um documento do aluno, apresentado em diversos modelos, no qual, geralmente, são registrados dados como: a história do aluno, o perfil, o desenvolvimento, as necessidades, as potencialidades, os objetivos, as estratégias, o que já foi e o que falta ser alcançado, os recursos que são ou serão utilizados, etc. E assim, é direcionado um planejamento pedagógico que contemple as individualidades do aluno.

De acordo com Brito e Bassi (2019), “O PEI, como planejamento pedagógico, pressupõe a definição dos conteúdos, recursos, estratégias metodológicas e prazos, traçados a partir dos objetivos educacionais gerais, tendo em vista as necessidades educacionais especiais apresentadas pelo aluno”.

Para Pletsch e Glat (2013), o PEI é um documento norteador para o professor, uma vez que ele traz um mapeamento do aluno com as barreiras que precisam ser eliminadas, além de suas progressões, possibilitando que o professor tenha um direcionamento no desenvolvimento do aluno.

Com o PEI, os diversos professores que trabalham direta ou indiretamente com o aluno, podem compartilhar as suas estratégias e dar continuidade ao trabalho que está obtendo resultados positivos.

Segundo Valadão (2010), o PEI pode ser considerado um recurso que colabora para a melhora na educação do estudante.

O PEI contribui para que o aluno seja visto de forma humanizada, para que se conheça de fato aquele sujeito e ele seja respeitado em suas individualidades. Com o PEI, não se define o aluno em um laudo médico, independentemente do CID (código internacional de doenças). O aluno é único em suas especificidades, e no PEI, essas particularidades são colocadas no papel, são interpretadas e estudadas para a elaboração de um planejamento escolar que atenda a esse aluno.

Assim, o PEI pode ser compreendido como uma estratégia pedagógica que objetiva “[...] contemplar a diversidade dos estudantes presente, hoje, em nossas escolas e, principalmente, como resposta educativa aos casos de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” (Pletsch; Glat, 2013, p.18).

O PEI deve ser construído para todos os alunos com deficiência e pode ser elaborado para aqueles que apresentam qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem, independentemente de terem ou não um laudo médico relacionado.

Para que o PEI seja bem elaborado, se faz necessário um trabalho colaborativo. Ele precisa ser pensado em conjunto com todos os profissionais da educação que trabalham com esse aluno, e pode-se contar com a ajuda dos familiares.

É de responsabilidade do professor regente a elaboração do currículo e do planejamento das suas turmas, pois é ele que tem o domínio dos conteúdos que serão trabalhados. O professor do AEE tem o conhecimento sobre a inclusão, sobre deficiências. É fundamental que ambos participem juntos da construção do PEI planejando estratégias, elaborando recursos, traçando objetivos, avaliando e reavaliando o aluno constantemente. Outros profissionais que conhecem o aluno também podem e devem colaborar na construção do PEI, como os Profissionais de Apoio Escolar Inclusivo, inspetores, coordenadores, equipe pedagógica, e os pais também devem ser ouvidos e participar dessa construção. Esse aluno, como já foi dito anteriormente, é NOSSO, assim, todos na escola são responsáveis pela sua inclusão.

Segundo Pletsh e Glat (2013), o PEI colabora com o trabalho do professor do AEE, que será feito de modo complementar ou suplementar na sala de recursos. Assim, não apenas a sua construção é coletiva, o seu uso, também. E irá favorecer a todos os profissionais que se relacionam com o aluno no ambiente escolar.

Importante ressaltar que o PEI é um direito do aluno, garantido pela Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que diz em seu Art. 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

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;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia [...]

VII - 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; [...]

Compreende-se então, o quanto é necessário envolver todos os profissionais que atuam no cotidiano escolar, construindo coletivamente o Plano de Ensino Individualizado (PEI) para os alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, de modo a identificar habilidades, preferências e aprendizados, ressignificando a ação pedagógica.

## 6.2 O Ensino Colaborativo

O que é o Ensino Colaborativo?

Para Rabelo (2012), o Ensino Colaborativo é um modo de trabalhar entre os profissionais da Educação que têm diferentes conhecimentos e experiências. É um trabalho em parceria, voltado à construção de uma experiência pedagógica na escola.

Rabelo (2012, p.54), diz que: no Ensino Colaborativo, os professores do ensino regular, junto aos professores do AEE,

[...] precisam compartilhar um trabalho educativo, sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala pertencem à equipe, desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamento, tudo é compartilhado por professores com habilidades diferentes.

O Ensino Colaborativo é algo novo, os primeiros estudos sobre esse tema, no Brasil, ocorreram em 2012. Essa proposta de trabalho também pode ser denominada Co-Ensino.

Em sua abordagem, os profissionais com formações diferentes, embora semelhantes, trabalham de forma colaborativa. Para isso, todos os envolvidos nesse trabalho precisam estar abertos a dialogar, refletir, reconsiderar concepções e atitudes introjetadas, pois o objetivo é trabalhar em conjunto com outros sujeitos para transformar o ambiente escolar em um local inclusivo (Rabelo, 2012).

É possível ver que o Ensino Colaborativo trabalha a favor do que é melhor para todos os alunos e, quando se pensa no todo, há o favorecimento por inteiro, sem exceções, e, nesse momento, podemos idealizar uma real inclusão. Diferentes profissionais, pensando e planejando juntos um trabalho que contemple a todos os alunos, propiciam boas ideias, soluções e ações que levem a melhores resultados.

O que ainda vemos com frequência, no cotidiano escolar, são dois profissionais na mesma sala de aula, que por muitas vezes não parecem ter colaboração entre si.

Nesse contexto, ao invés de acontecer a inclusão, ocorre a discriminação. É devido a essa falta de trabalho colaborativo, que chegamos àquela situação já citada, em que o Profissional de Apoio Escolar Inclusivo ou o professor do AEE traz as adaptações para trabalhar em paralelo com o aluno com deficiência na sala de aula, e por vezes, o professor regente sequer faz qualquer direcionamento ao aluno e a esse profissional.

Assim, notamos que a falta de um trabalho colaborativo gera exclusão e discriminação. Portanto, se for possível envolver a todos em um trabalho colaborativo, em prol não só desse aluno com deficiência, mas sim de todos os alunos da sala de aula, objetivos significantes podem ser alcançados a favor de uma real inclusão.

Para isso, é importante que o professor do AEE e o professor regente tenham em conjunto um olhar para todos os alunos da turma, desenvolvendo um trabalho em parceria. Caso o professor do AEE se torne o único responsável pelos alunos com deficiência, realizando todas as adaptações consideradas necessárias, teremos apenas a repetição do mesmo modelo de sala de aula homogeneizada e excludente, em que o aluno com deficiência fica à margem, enquanto outro trabalho segue sendo realizado em paralelo. Não é essa a concepção do Ensino Colaborativo que se espera realizar a fim de se alcançar uma verdadeira inclusão.

Assim, Rabelo (2012) nos traz que o trabalho dos professores especializados, na sala de aula regular, não pode ter como princípio uma via de “mão única”, em que um profissional *expert* aborda a situação, ignorando os profissionais que já estão na sala como se não possuíssem nada para ofertar. É sim o oposto, o Ensino Colaborativo exige uma via de “mão dupla”, um compartilhar conjunto, em que profissionais se unem para trabalhar em parceria e agregar os seus conhecimentos em busca de um único propósito: o sucesso na escolarização de todos os alunos, sem exceções.

A ideia aqui proposta está de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.26), que trazem o Ensino Colaborativo como um suporte promissor para a inclusão, visto que esta demanda uma reestruturação escolar alicerçada na disponibilização de professores especializados no AEE para atuar em conjunto na sala de aula. Além disso, apontam a importância da “[...] formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na sala de aula e a melhoria na qualidade de ensino para todos os alunos”.

De acordo com Braun e Marin (2016, p.9), as ações realizadas e pautadas no ensino colaborativo, com abordagens de ensino diferenciadas, são importantes,

[...] tanto para o aluno que requer adequações, quanto para os demais alunos, os quais a partir dessas diferenciações acabam, também, sendo privilegiados com diversas possibilidades de aprender e demonstrar o aprendizado. Além disso, há uma compreensão mais contextualizada sobre a diversidade em sala de aula, sendo a mesma vislumbrada sob a perspectiva da possibilidade, com a busca de novos caminhos; tirando o foco dos limites ou das dificuldades como balizadores do fazer pedagógico do aluno.

Assim, o Ensino Colaborativo pode favorecer a inclusão escolar, uma vez que promove um trabalho conjunto e colaborativo entre o professor regente, o professor do AEE, o PAEI e demais profissionais da escola.

De acordo com Capellini e Zerbato (2019, p.40):

[...] a construção da cultura colaborativa e o trabalho com o Ensino Colaborativo não envolve apenas os professores das disciplinas comuns e professores de Educação Especial, envolve também profissionais especializados que atuem na escola, gestão administrativa, funcionários em geral, familiares, comunidade externa e os próprios estudantes envolvidos no processo formativo.

O Ensino Colaborativo exige um grande envolvimento de todos os profissionais atuantes no sistema de ensino, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), e é necessário que todos tenham o conhecimento quanto aos princípios da inclusão e estejam cientes da importância de trazê-los para a prática. Se isso não ocorrer, é fatídico o fracasso escolar dos alunos com deficiência, provocando um efeito “dominó”, tendo início no ápice da pirâmide escolar, com a isenção da responsabilidade da equipe gestora e administrativa, o que geraria por si só o descomprometimento dos docentes e demais atores escolares.

Segundo Walther-Tomas, Korinek e McLaughlin (1999) *apud* Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), para que aconteça o Ensino Colaborativo, é necessário a edificação de um bom suporte administrativo.

Os diretores e coordenadores são atores importantes na articulação do desenvolvimento de uma comunidade escolar colaborativa, pois eles que irão prover os recursos necessários para as formações continuadas dos atores escolares e os recursos necessários para promover o Ensino Colaborativo como, por exemplo: a quantidade necessária de professores especialistas no AEE para suprir o atendimento na sala de aula regular, o horário dos especialistas e o tempo de trabalho, viabilizando o planejamento em conjunto, o tamanho da sala de aula e a organização dos espaços.

Algumas das questões citadas acima, como o número de professores especialistas para atuar no espaço escolar, na realidade da Rede Municipal de Santos, não representam decisões que cabem à equipe gestora da unidade escolar definir, e sim à Secretaria da Educação e às políticas educacionais do município.

De acordo com Lehr (1999), *apud* Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.48), o Ensino Colaborativo demanda uma administração apta a ouvir, a gerir as situações de conflito e capaz de superar os obstáculos. Assim, o autor sugere para a equipe gestora da escola que:

- Trate o ensino colaborativo como uma oportunidade de crescimento profissional e encoraje os professores a trabalharem colaborativamente.
- Dê aos professores tempo adequado para o planejamento colaborativo.
- Forneça experiências de formação apropriadas para preparar os professores para a colaboração.
- Faça do ensino colaborativo a representação de uma visão altamente característica do programa acadêmico da sua escola.

É essencial para viabilizar o trabalho da proposta do Ensino Colaborativo, que haja respeito, tranquilidade e parceria entre os profissionais atuantes. Todos precisam querer compartilhar as responsabilidades dentro de um objetivo comum, pois não pode haver hierarquia dentro desse trabalho.

Para Capellini; Zerbato (2019, p.39):

O Ensino Colaborativo não acontece em uma sala de aula comum, na qual um professor age como o “principal”, enquanto que o outro atua como “ajudante”; muito menos, quando a atividade com o estudante PAEE é ensinada pelo professor especializado no canto de uma sala de aula, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe.

Segundo Zerbato (2012), no Ensino Colaborativo, o papel do professor do AEE precisa ser redefinido, pois deixa de desempenhar um trabalho direcionado apenas aos alunos com deficiência e passa a ter um trabalho voltado a todos os alunos da sala comum.

Capellini e Zerbato (2019, p.38) nos trazem alguns exemplos de trabalho docente que não se enquadram adequadamente na proposta do Ensino Colaborativo:

- Professores que se alternam para ministrar as disciplinas.
- Um professor ensina, enquanto o outro faz somente adaptação de materiais ou simplifica a atividade do aluno.
- Um professor ensina a lição, enquanto o outro permanece sentado, observando, sem função ou tarefa específica.
- Quando as ideias de um professor prevalecem ou determinam o que ou como algo deve ser ensinado.
- Um professor agir como um tutor, auxiliar, ajudante ou voluntário.
- Um professor ensinar e o outro ter o papel de cuidador.

- Quando se tem dois professores habilitados ensinando para uma classe organizada para ser mais homogênea, e que, por exemplo, agrupa alunos considerados “fracos” numa mesma turma.

Com esses exemplos do que “não é” Ensino Colaborativo, ficam evidentes os cuidados que devemos ter ao desenvolver essa proposta. E Friend e Hurley-Chamberlain (2007) *apud* Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.67) apontam as características essenciais para o Ensino Colaborativo:

- Opção de prestação de serviços pela qual os alunos do público-alvo da Educação Especial recebem educação especializada e serviços relacionados no próprio contexto da sala de aula comum da escola regular.
- Há dois ou mais profissionais licenciados para ensinar que atuam como coprofeores, sendo um o “educador geral” e o outro um “educador especial”.
- Ambos participam plenamente, embora de forma diferente, do processo de ensino. O “educador geral” mantém a responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto os educadores especiais se responsabilizam por facilitar o processo de aprendizagem.
- Os alunos são agrupados de forma heterogênea e ambos os professores trabalham com todos os estudantes. Assim, várias combinações com estudantes e tamanhos de grupo podem ser usadas, de modo que cada aluno tenha todo seu potencial de aprendizagem explorado. Os coprofeores devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são “nossos alunos”, e não como “os meus e os seus estudantes”.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o Ensino Colaborativo é uma proposta de trabalho centrada em alcançar um ensino melhor para todos.

Muitas das ideias trazidas na abordagem do Ensino Colaborativo podem ser desenvolvidas na prática docente, como estratégias para inclusão, em conjunto com outros instrumentos, por exemplo, o PEI e o DUA.

### **6.3 O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA)**

O que é DUA?

O conceito de Desenho Universal foi criado, inicialmente, com base na Arquitetura para trazer acessibilidade a todas as pessoas e, nessa vertente, é trazido para a esfera educacional.

A abordagem do DUA tem como princípio promover ensino e aprendizagem mais acessíveis e funcionais para todos. Prais e Rosa (2017, p.415) afirmam que:

A organização da atividade de ensino subsidiado pelos princípios orientadores do DUA planifica as atividades, os objetivos, os recursos e as estratégias pedagógicas, as intenções e as práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva, ou seja, visa a assegurar o direito de todos

à educação, por meio de um ensino organizado para satisfazer às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Na concepção do DUA, devemos observar o ambiente escolar, visando identificar as barreiras que impedem uma aprendizagem efetiva e, assim, eliminar ou ao menos reduzir essas barreiras, ao traçar caminhos flexíveis que favoreçam a aprendizagem de todos.

Ribeiro e Amato (2018, p.126) pontuam que: “[...] nem todos os alunos têm acesso ao currículo, porque a escola planeja suas ações para um único tipo de aluno e desconsidera que os alunos diferem entre si nos aspectos físico, intelectual, social, cultural, econômico, nas habilidades, nos interesses e nas aptidões”.

E é exatamente a essa necessidade que o DUA busca atender, por meio da utilização de diversos recursos pedagógicos e tecnológicos, estratégias, materiais, tudo o que possa facilitar a aprendizagem e tornar o currículo acessível para todos.

A ideia principal do DUA é pensar no global, evitando adaptações específicas para as PcD e, assim, contemplar uma maioria de pessoas, independentemente de suas especificidades, provendo acessibilidade, autonomia e segurança para todos, sem exceções (Carletto; Cambiaghi, 2008).

Portanto, o DUA revela-se um modo de efetivar a inclusão, uma vez que, com essa abordagem, o objetivo é tornar a aprendizagem acessível para todos.

Baseados no DUA, pode-se pensar na acessibilidade de todos os alunos, contemplando as diversas esferas do ambiente escolar, desde as físicas, estruturais, até as pedagógicas e administrativas. Sempre com a proposta de alcançar a eliminação das barreiras.

De acordo com Zerbato (2018), a perspectiva do DUA busca colaborar para que os docentes e os demais profissionais atuantes na escola assumam concepções de ensino pertinentes à aprendizagem dos alunos, de modo a escolher e produzir estratégias e materiais de ensino que contemplem a necessidade de todos os alunos.

No entanto, são planejados modos variados e diferenciados de ensino e aprendizagem para todos os alunos, ao invés de se trabalhar com adaptações individualizadas para um aluno com deficiência em específico. O que é planejado com um olhar voltado para esse aluno com deficiência poderá beneficiar todos os alunos, pois assim se constroem práticas universais de ensino e aprendizagem.

A abordagem do DUA é inclusiva, pois objetiva atender a todos, e é fundamental que ocorra um trabalho conjunto e colaborativo entre professores

regentes e professores do AEE, para o planejamento das atividades, construção de materiais e recursos, organização dos ambientes escolares, buscando-se flexibilidade para favorecer a aprendizagem e atingir, assim, os diferentes jeitos e ritmos de aprender de todos os alunos.

O DUA abrange uma sala de aula heterogênea, respeita as especificidades individuais de cada aluno, sem tentar homogeneizar, pois compreende que todos os sujeitos são diferentes e que cada um tem o seu ritmo e o seu modo de aprender.

É importante compreender que mesmo a proposta do DUA tendo um olhar aos alunos de modo global, caso o aluno com deficiência apresente alguma necessidade específica, ela não será ignorada, será trabalhada. Essa questão é abordada de forma clara no Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009.

O Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, promulgou que: “Desenho Universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (Brasil, 2009, p.5).

Cast (2011) traz alguns dos princípios que norteiam o DUA e que devem servir como objetivos no planejamento de um ensino inclusivo:

- i) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo,
- ii) proporcionar vários modos de ação e expressão do conteúdo pelo aluno,
- iii) promover a participação, interesse e engajamento na realização das atividades pedagógicas.

Sendo assim, o DUA apresenta um encaminhamento metodológico maleável, aberto e flexível, com uma proposta que traz elementos para que o docente possa planejar e replanejar, utilizando caminhos adequados ao perfil e às necessidades dos alunos de uma turma (Zerbato; Mendes, 2018).

No entanto, evidencia-se, na proposta trazida pelo DUA, que a escola deve se adaptar à diversidade dos alunos, e não o oposto (Alves; Ribeiro; Simões, 2013). E para Cast (2011), o DUA tem como lema: “o que é essencial para alguns é bom para todos.”

De acordo com Vitaliano e Manzini (2010), o DUA beneficia a todos os alunos, sejam eles indivíduos com ou sem deficiência e, desse modo, não rotula e não deixa à margem nenhum daqueles que podem usufruir dos seus benefícios, promovendo assim uma efetiva inclusão escolar.

## **7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES NA PERSPECTIVA DA MINHA ATUAÇÃO COMO PROFESSORA DO AEE SOBRE AS REFLEXÕES PROPOSTAS E AS ESTRATÉGIAS ABORDADAS**

Aproveitando a explanação sobre o DUA, em que os autores Vitaliano e Manzini (2010) nos trazem a percepção de que o DUA beneficia a TODOS os alunos e que, desse modo, não rotula e não deixa nenhum aluno à margem, considero essa proposta sensacional e é nisso que eu, enquanto professora do AEE, acredito que precisamos alcançar, e é seguindo por esse caminho que vamos conseguir que a inclusão aconteça.

Onde se consegue ter um ensino planejado para todos, do modo proposto pelo DUA, também se alcança uma autonomia maior no contexto escolar. Com uma visão social e humanizada do aluno, a concepção biomédica perde espaço, o laudo do aluno passa a não ser mais o foco central, e a atenção volta-se para o aluno. Supre-se a necessidade de TODOS os alunos, sem exceções, e assim se detém a busca incessante pelos diagnósticos.

A escola se valoriza quando exerce de forma clara o seu papel de oportunizar uma educação de qualidade para todos. Não tem como existir educação de qualidade enquanto não ocorrer uma série de transformações. Temos todos que compreender que a sala de aula é diversa e não podemos ficar dependentes do sistema da saúde, pois muitas vezes nos perdemos em nossos propósitos educacionais quando focamos no olhar biomédico e nos enganamos achando que são necessários conhecimentos específicos da área da saúde para o exercício da docência.

Deixo claro que, em momento algum, a intenção seja diminuir a importância dos serviços da saúde. O laudo tem toda a sua relevância para as ações dos médicos e de toda equipe responsável pelas terapias, que são de extrema valia para o desenvolvimento da pessoa que delas precisa. A questão é que a educação, como aprendizagem pedagógica, precisa ser assumida completamente pela escola, local propício ao ensino e à aprendizagem, direito de todas as crianças. É no ensino regular que as crianças com deficiência ou sem deficiência são ensinadas, pois a segregação tem que ficar lá no passado, não pode mais pertencer ao momento atual.

O PEI é uma estratégia já utilizada na minha escola. Realizamos uma construção conjunta e colaborativa do PEI, com a participação de todos os professores que atuam com aquele aluno, equipe gestora e professor do AEE. O

momento da elaboração do PEI é muito rico, é a oportunidade de trocar informações sobre o aluno, práticas que estão dando certo, de traçar os objetivos, etc. No final do ano letivo, revemos, avaliamos e deixamos o PEI pronto para o ano seguinte. Caso o aluno seja transferido de escola, enviamos o seu PEI. Já quando ele permanece na nossa unidade escolar, no início do ano letivo, eu, como professora do AEE, converso com os novos professores de cada aluno, e apresento o PEI construído no ano anterior. Assim, observamos as práticas que já estavam dando certo e iniciamos discussões para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem e, no decorrer do ano, vamos reconstruindo esse documento.

Atualmente, construímos o PEI apenas dos alunos com deficiência, mas acredito que podemos ampliar essa construção para todos os alunos que tenham qualquer dificuldade de aprendizagem, independentemente de serem público-alvo da Educação Especial.

Sobre o Ensino Colaborativo, apenas algumas das estratégias trazidas na abordagem são utilizadas. Acredito que é importante utilizar o que é viável dentro da realidade da nossa escola. Trabalhamos com apenas uma professora do AEE por período, sendo assim, não é possível trabalhar de modo totalmente conjunto na sala de aula com o professor regente, pois atendo aos alunos do turno inverso ao da escolarização. No entanto, tenho horários disponíveis para atender aos professores nos horários de HTI (horário de trabalho pedagógico individual) e também realizo visitas às salas regulares. Assim, é possível fazer observações, troca de informações e colaborar com o trabalho dos professores regentes e dos PAEIs. Deixo claro, nesse momento da minha prática, que não tenho soluções prontas e que, juntos (professor regente, AEE e PAEI), devemos discutir, planejar e traçar as soluções necessárias.

Na nossa prática, também contamos com a parceria da família, e costumo participar das reuniões com os responsáveis dos alunos com deficiência, junto com o professor regente e um dos membros da equipe gestora, o que costuma ser bastante positivo.

Agora, sobre os encaminhamentos, recentemente, tivemos uma situação que me fez refletir sobre a minha prática e sobre todo o sistema no qual estamos inseridos, e vem de encontro com o que foi discutido nos capítulos anteriores. Serão utilizados nomes fictícios para que as pessoas envolvidas não sejam expostas.

A aluna Bruna foi encaminhada pela professora para uma avaliação devido as suas dificuldades e ao seu comportamento. Eu, no papel de professora do AEE,

realizei a avaliação da aluna e notei que realmente era necessário um parecer médico, e que ela deveria iniciar o atendimento educacional especializado, com o respaldo da Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, na qual consta que os alunos em processo de avaliação médica, com hipótese de deficiência, podem ser atendidos quando percebida a necessidade pelo professor do AEE.

Está dentro das minhas competências profissionais seguir essa dinâmica da escola em relação aos encaminhamentos. Ressalto que tenho um olhar muito atento e só prossigo com o direcionamento quando se torna evidente a necessidade de avaliação médica, e noto que possivelmente esse aluno pertence ao público-alvo da Educação Especial. Esse trabalho ocorre em conjunto com a Orientadora Educacional.

Assim, a mãe da aluna Bruna foi convocada pela Orientadora Educacional, para dar prosseguimento ao encaminhamento, porém não compareceu. Só após inúmeras tentativas, tivemos sucesso e contamos com o seu comparecimento.

Foi realizada uma reunião com a participação da professora regente, da orientadora educacional, da professora do AEE (Eu) e da mãe. Nessa reunião, em momento algum, afirmamos que a aluna apresenta alguma deficiência. Conversamos apenas sobre a necessidade de uma avaliação médica e entregamos o encaminhamento da escola para que a mãe levasse à Unidade Básica de Saúde (UBS). Enfim, seguimos o protocolo da rede municipal.

Porém, a mãe de Bruna carregava lembranças negativas decorrentes de experiências que teve com o filho mais velho. Marcos, aluno com deficiência auditiva, havia concluído os estudos em nossa escola. Com bastante indignação, a mãe nos fez os seguintes questionamentos:

“Por que vocês estão me chamando aqui? Vocês querem que eu leve minha filha no médico para ele dar um laudo pra ela de deficiência mental? Eu sei que vocês querem isso, passei por isso com o Marcos, aí vocês vão me dizer que ela deve ser internada em uma clínica psiquiátrica ou que devo levá-la pra uma escola especial. Quem tem que ver isso não são vocês, com o Marcos ele já saiu do hospital com o laudo, por que isso agora?”

E ela continuou dizendo:

“Aqui no nosso bairro não temos os serviços da saúde, não temos as terapias, vou ter que ir pra Santos? Eu não vou! Já passei por tudo isso com o Marcos! A inclusão não existe, a escola nunca esteve preparada para o meu filho, a escola não

aguentava ele, me ligavam para buscá-lo, me obrigavam a dar Ritalina pra ele, a escola não serviu pra nada, só pra me aborrecer, me perguntem se hoje o meu filho precisa de Ritalina? Ele não precisa! A escola queria que ele aprendesse Libras, que ele tivesse um intérprete, mas a fonoaudióloga não concordava, foi uma briga imensa, e o meu filho fala, o ensino de Libras iria prejudicá-lo e a escola insistia nisso”.

E seguiu com seus questionamentos:

“Por que vocês precisam de um laudo para atender a minha filha? Por que vocês precisam de um laudo para ela frequentar o AEE?”

Essas foram algumas indagações da mãe, e na sua fala vemos muitas denúncias de um sistema falho, e eu me pergunto: até quando vamos reproduzir todas essas falhas? As políticas precisam ser reformuladas, precisamos ter autonomia dentro da nossa área que é a educação. A mãe tem toda razão nos seus questionamentos. Por que precisamos de um laudo para dar suporte à aluna dentro do ambiente escolar?

Há necessidade urgente de mudanças. Se o aluno precisa de um profissional que o auxilie em sala de aula, se ele precisa do AEE, se precisa de um reforço escolar, se precisa de uma adequação curricular, o aluno deve ser atendido de acordo com as suas demandas, sem a necessidade de um laudo da saúde, pois a escola deve ter autonomia para definir e suprir as necessidades dos seus alunos.

Por isso, acredito que temos urgência em buscar por reflexões, enxergar esse “outro”, como discutimos anteriormente, e unir o DUA, o PEI, o Ensino Colaborativo para que possamos ter uma escola inclusiva e de qualidade.

É imprescindível dar real importância a formações continuadas de qualidade, que abordem novas propostas pedagógicas, e não estejam focadas em uma deficiência em específico. Por exemplo, saber tudo sobre o que é o autismo não irá colaborar com a nossa prática, mas adotar ideias e estratégias para atuar com uma turma diversa, sim.

No meu dia a dia, as reflexões são constantes, a resignificação da minha prática é diária, assim como as tentativas que acontecem dentro dessas perspectivas. No entanto, percebo que é um trabalho de “formiguinha”, cheio de entraves e barreiras que vamos, todos juntos, tentando transpor para alcançar a inclusão escolar.

Espero que, com a cooperação de todos, seja possível dar o primeiro passo, romper com as antigas representações sociais, enxergar o “outro”, compreender que TODOS “cabem” e devem pertencer ao ambiente escolar. Diante da diversidade da

sala de aula, deve-se buscar pelo desenvolvimento da aprendizagem de TODOS, sem exceção. Assim, com muito estudo, dedicação, colaboração, parceria, será possível caminhar em direção à verdadeira inclusão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desse *E-book* concentrou-se em promover uma reflexão sobre as RS em relação aos nossos alunos com deficiência. Para repensar ideias que estão inculcadas em nós, é necessário compreender como elas surgiram, descobrindo a origem de cada uma.

Após promover o entendimento sobre as nossas RS, a proposta seguinte teve como foco ponderar sobre a nossa atuação, como as RS se refletem na prática docente. A ideia é que, após a reflexão proposta, nós, professores, sejamos capazes de romper com as barreiras atitudinais, trazidas para o cotidiano escolar, e que após transpor essas barreiras, consigamos “contaminar” positivamente os nossos colegas, levando-os a essa reflexão. A inclusão não depende apenas de nós, professores, mas podemos contribuir para que ela aconteça de modo efetivo.

Com esse olhar, de acordo com a Unesco (1994), almeja-se firmar um maior compromisso da escola com o processo de ensino e aprendizagem, o que vai além de possibilitar somente o acesso à matrícula. Existe a necessidade de garantir a plena participação do aluno, ao prover uma educação de qualidade.

Pensando em uma escola inclusiva e acessível a todos, apresento como sugestão trabalhar com as ideias das abordagens do DUA, Co-ensino e com o PEI.

Não acredito em um método de inclusão, muitos menos em uma “receita de bolo” para fazer a inclusão acontecer, mas sei que, com muita reflexão e comprometimento, podemos buscar nosso aprimoramento enquanto profissionais, transformando o ambiente no qual estamos inseridos, o que irá se refletir positivamente tanto na prática pedagógica quanto na realidade dos nossos alunos.

## **REFERÊNCIAS**

ABDALA, A. P. **Representações de Professores sobre a Inclusão Escolar**. Dissertação (mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro–SP. p. 128. 2016.

ABRIC. **O estudo experimental das representações sociais**. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 155-171.

ALEXANDRE, M. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**, v. 6, n. 17, p. 111-125, 2001.

ALVES, M. D.; GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M. I. Alunos com autismo: um estudo dos tempos e dos espaços de escolarização. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 262-285, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3753>

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>> Acesso em: 18 de nov. 2020.

BRANDENBURG, L.E.; LUCKMEIER, C. **A História da Inclusão X Exclusão Social na Perspectiva da Educação Inclusão**. São Leopoldo – RS: EST, v. 1, 2013. Disponível em: <<http://anais.est.edu.br/index.php/teologiar/article/view/191>> Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>> Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Uso de Medicamentos e Medicalização da Vida: recomendações e estratégias**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/fevereiro/14/ERRATA-Livro-USO-DE-MEDICAMENTOS-E-MEDICALIZACAO-DA-VIDA.pdf>> Acesso em: 05 julho 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB 9394**. Brasília: Diário Oficial da União, nº 248 de 20/12/1996.

BRASIL. Congresso Nacional, Secretaria Geral. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão - LBI**

BRASIL. **Decreto n. 914, de 06 de setembro de 1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 06 de set.

BRASIL. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação. - Lei nº 10.172**–Brasília - DF, 2001. Diário Oficial da União. Publicado em 10 jan. 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico especializado domiciliar – estratégias e orientações**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação /SEESP. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Fundamentação Filosófica – Brasília: SEESP, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL **Nota técnica n. 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial, 23 jan. 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16761&Itemid=1123](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123)>. Acesso em: 5 set. 2023.

BRASIL **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

BRAUN, P.; MARIN, M. (2016). Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, 17(35), 193-215.

BRITO, V. M.; BASSI, T. M. dos S. O Plano Educacional Individualizado (PEI) na educação especial: uma contribuição no processo de escolarização da pessoa com deficiência. In: GUILHERME, W. D. **Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas**. 1ª ed. Ponta Grossa: Atena, v. I, 2019. Cap. 12, p. 106-116.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. (2019). **O que é Ensino Colaborativo?** 1ª ed. – São Paulo: Edicon.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAST. **Design for Learning guidelines: desenho universal para a aprendizagem**. 2011. Disponível em: CAST: Until learning has no limits®. Acesso em: 23 de jun 2023.

DIRVERSA. Site: <<https://diversa.org.br/indicadores>> Acesso em 01 abril 2023.

DOMINGUES, T. L. C.; DOMINGUES, M. R. C. **Educação Especial: Historicidade e Legislação**. Lins, 2009. Disponível em:<<https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-especial-historicidade-e-legislacao/>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. **O nome dos outros**. Narrando a alteridade na cultura e educação In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FARR, R. M. **Representações sociais: a teoria e sua história**. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). Texto em representações sociais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FAVACHO, D. G. de A.; CAETANO DOS SANTOS, N. Ensino-Aprendizagem em Ciências de Alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e40432, 1–7, 2023. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2023u2329. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/40432>. Acesso em: 2 abr. 2023.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2013.

FERRE, N. P. de L. **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta**". In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999. 288p.

JODELET, D. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (Org.). *Lês Représentations Sociales*. Paris: PUF, 1991.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação Especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar**. Publicação de Pedagogia ao Pé da Letra in Educação, Educação Especial.

FE/Unicamp: 2011. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar** – O Que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**, 6ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MEC. **Declaração de Salamanca. 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOSCOVICI, S. (1976). **La psychanalyse, son image et son public** Paris: P.U.F. (Original publicado em 1961)

MOSCOVICI, S. **A máquina de fazer deuses**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

MOSCOVICI, S. **Ideias e seu desenvolvimento**: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. Representações sociais: investigações em psicologia social, p. 305-387, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NAPOLEÃO FREITAS, S. **A formação de professores na educação inclusiva**: construindo a base de todo o processo. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus (2006): 161-181.

NORONHA, E. G.; PINTO, C. L. **Educação especial e educação inclusiva**: Aproximações e convergências. Artigo SEDUC. Cuiabá-MT. 2014. Disponível em: <<https://bonsucessomt.com.br/sws/Pasta-PDF-livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>> Acesso em: 17 out. 2020.

NOTICIA JB LITORAL. **Cadeirante denuncia falta de acessibilidade no fórum de justiça de Paranaguá**. Disponível em:<<https://jblitoral.com.br/cadeirante-denuncia-falta-de-acessibilidade-no-forum-de-justica-de-paranagua/>>

NOTICIA OITOMEIA NOTÍCIAS. **Cadeirante reclama de falta de acessibilidade e descaso no Cinépolis Rio Poty, em Teresina**. Disponível em: <https://www.oitomeia.com.br/noticias/2022/07/22/cadeirante-reclama-de-falta-de-acessibilidade-e-descaso-no-cinepolis-rio-poty-em-teresina/>

NOTICIA PORTAL G1 GLOBO. **Pessoas com deficiência denunciam falta de acessibilidade e elevadores quebrados em ônibus**: 'Tem que se arrastar'

Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/01/25/pessoas-com-deficiencia-denunciam-falta-de-acessibilidade-e-elevadores-quebrados-em-onibus-tem-que-se-arrastar.ghhtml>>

NOTICIA REPORTER DIÁRIO. **Aluno cadeirante enfrenta falta de acessibilidade em escola estadual de S. André.** Disponível em: <<https://www.reporterdiario.com.br/noticia/3237493/aluno-cadeirante-enfrenta-falta-de-acessibilidade-em-escola-estadual-de-s-andre/>>

NOTICIA UNIVERSA UOL. **Fui chamada de mentirosa** - mulher pcd denuncia preconceito na Casacor. Disponível em:<<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/10/24/fui-chamada-de-mentirosa-mulher-pcd-denuncia-preconceito-na-casacor-sp.htm>>

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** Diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas (Tese de Doutorado). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009. Disponível em: <[https://www.uniapaemg.org.br/wpcontent/uploads/2018/04/Repensando\\_a\\_inclus\\_e\\_scolarde\\_pessoas\\_com\\_-deficiencia\\_mental.pdf](https://www.uniapaemg.org.br/wpcontent/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_e_scolarde_pessoas_com_-deficiencia_mental.pdf)> Acesso em: 15 nov. 2020.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI):** um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.) Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 17-32.

POERSCH, L. A. **O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração:** investigação sobre a superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na educação infantil. 2020.

PONTES, B.; NAUJORKS, M. I.; SHERER, A. **Mídia Impressa, Discurso e Representação Social:** A Constituição do sujeito deficiente. In: INTERCOM, 2001. Campo Grande. Anais do Congresso Brasileiro de Comunicação. Campo Grande, 2001.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, W. S. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, 18(4), 414-423, 2017.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de profes- sores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RIBEIRO, G. R. de P. S.; AMATO, C. A. de La H. **Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem.** Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, set. 2018. GN1 Genesis Network. <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-151>.

ROSSETO, E. *et al.* Aspectos históricos da pessoa com deficiência. 2006. **Revista de Educação Educere et Educare**, 1(1), 103-108. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1013>> Acesso em: 03 out. 2021.

SANTOS. **Diretrizes da Educação Inclusiva**. Santos, 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagem sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre, RS: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. **Conversar e conviver com os desconhecidos**. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org.). Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: Acesso em: 31/03/2023.

SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva – David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**: Revista de educação e processos inclusivos, n. 5, p. 37-49, 2003.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação Especial**. Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2010.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 49-112.

ZERBATO, A. P. (2012). **O professor de educação especial na proposta de Co-ensino no município de São Carlos**: diagnóstico inicial. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 5, São Carlos. Anais... São Carlos: PPGEs/UFSCar/ABPEE, 3444-3457.

