



**MESTRADO PROFISIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

2023

ITINERÁRIO INCLUSIVO

Andreia Bizerra Nonato

Abigail Malavasi

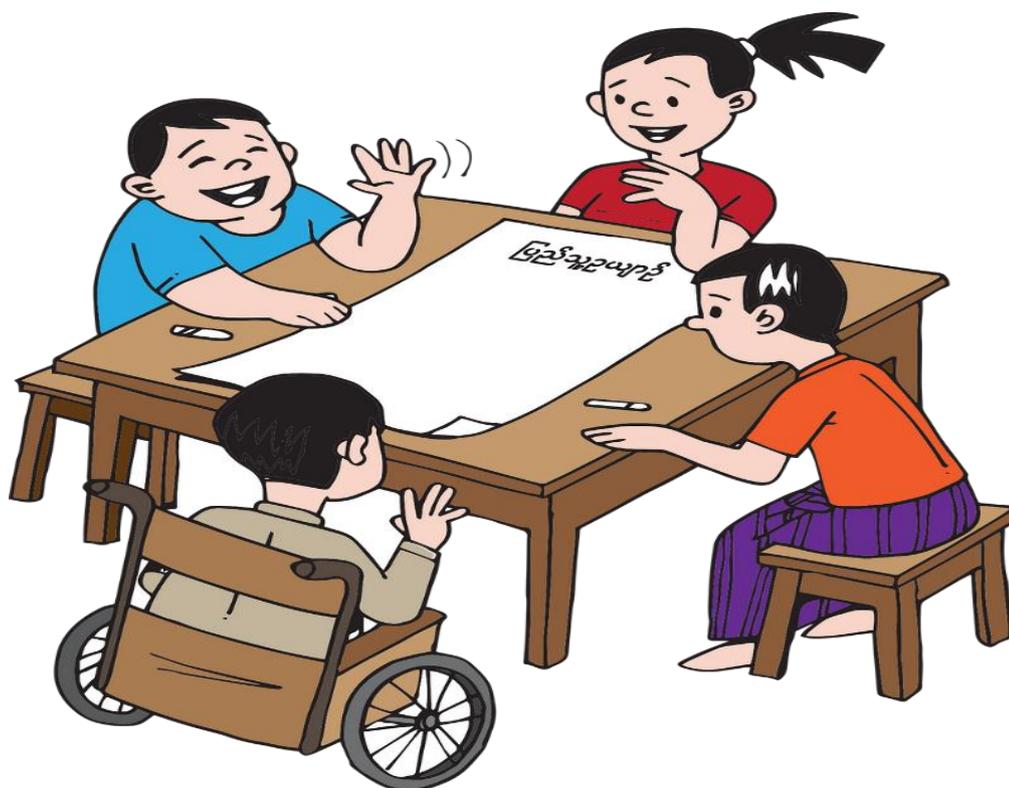
CEUBAN - Santos

PRODUTO FINAL

ITINERÁRIO INCLUSIVO

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”

Paulo Freire



Fonte: Banco de imagens Pixabay

Autora: ANDRÉIA BIZERRA NONATO

Orientadora: Prof.^a Dr.^a ABIGAIL MALAVASI

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

SANTOS
2023

N812i NONATO, Andreia Bizerra

Itinerário inclusivo / Andreia, Bizerra Nonato -
Santos, 2023.
37 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Abigail Malavasi

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

1. Educação Especial. 2. Inclusão. 3. Identidade
Docente.

I. Itinerário inclusivo.

CDD:371.90981

Vanessa Laurentina Maia
Crb8 71/97
Bibliotecária Unimes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
1 INTRODUÇÃO	4
1.1 Justificativa	5
2 OBJETIVOS	7
2.1 Objetivo Geral	7
2.2 Objetivos Específicos	7
3 A ESCOLA QUE TEMOS HOJE	8
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL OU INCLUSIVA?	10
4.1 O que é Educação Especial?	10
4.1.1 Quais são as deficiências e como se referir à comunidade?	10
4.2 História do atendimento educacional das pessoas com deficiência no Brasil	12
5 INCLUSÃO: UM MOVIMENTO GLOBAL	16
5.1 Educação Inclusiva	18
5.2 Uma Escola em Construção	19
6 INCLUSÃO NA PRÁTICA	22
6.1 Quem são os estudantes que ocupam minha sala de aula?	22
6.2 Olhar para o Currículo	25
6.3 Acessibilidade	26
6.4 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): estratégia para pensar a prática pedagógica	27
7 UM NOVO OLHAR AVALIATIVO	31
7.1 Legislação Vigente	33
7.2 Construindo Seu Próprio Caminho: referências e inspirações para a construção de uma prática inclusiva	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36

APRESENTAÇÃO

Querido/a professor/a,

Este itinerário foi escrito por uma professora como você, que no fazer diário se angustia diante das demandas, se envolve com os alunos, se sente por vezes sozinha e se inflama diante das injustiças impostas pelo sistema.

Sei que seria muita pretensão encerrar aqui um manual que assegurasse a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, porém pretendo me colocar ao seu lado para que juntos(as) possamos nos apropriar do caminho de lutas percorrido até o momento, refletir sobre como esse percurso se imprime em nossas realidades e buscar construir diariamente um espaço escolar que contemple efetivamente as diferenças.

Logo, a princípio, este material apresenta um percurso histórico e normativo para que compreendamos a Educação Inclusiva como movimento global, e refletir sobre como podemos pensar na prática este modelo.

É importante aqui colocar que o modelo de escola que temos hoje, pautado em ideias tradicionais e conceitos neoliberais não tem alcançado o tão aspirado sucesso, o que nos causa constante exaustão e insatisfação diante das inúmeras metas que nos são impostas diariamente. Desejo que as próximas páginas se tornem suas companheiras de luta e reflexão, e acolham suas angústias e anseios, dando força para prosseguir nesta caminhada da Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A identidade docente se constrói desde nossas primeiras experiências escolares, na primeira infância, quando reproduzimos os comportamentos de nossos professores em brincadeiras no ambiente doméstico, junto às nossas famílias e amigos. Desse modo, ao considerarmos a escola o primeiro espaço social vivenciado fora do núcleo familiar, o papel do(a) professor(a) configura um elemento importante na generalização das aprendizagens simbólicas.

Mediante complexificação das vivências, outros elementos vão se agregando até a escolha (ou não escolha) do magistério como carreira a ser seguida. A partir do ingresso no ensino superior, as experiências e conhecimentos acadêmicos imprimem características na formação dessa identidade, que segue em construção durante o exercício da vida profissional.

Nesse percurso, professores e professoras se deparam com várias nuances do fazer docente, dentre elas, as diferenças que se manifestam no interior da sala de aula, e por vezes, ao recorrer a suas formações iniciais, sentem certo descolamento entre seus estudos e as múltiplas realidades manifestadas no interior da escola.

Devido à inquietação pulsante nesses espaços que se propõem como escolas inclusivas, surge a proposta deste itinerário, que pretende apresentar-se como um guia sobre educação inclusiva junto às docentes (utiliza-se aqui o gênero feminino como marcação política, uma vez que as mulheres constituem maioria nos espaços de pesquisa que originaram este material), buscando a compreensão do conceito de Educação Inclusiva e uma forma de torná-lo real dentro das suas salas de aula. Nesse sentido, assim como a identidade docente caminha num processo de construção permanente, a formação deve seguir o mesmo percurso, como apontado por Nóvoa (1999, p.18):

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um "programa de formação" a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

Não pretendo aqui encerrar neste material as questões que rondam a perspectiva inclusiva, mas provocar o pensar as diferenças na escola como

possibilidade, e não empecilho à aprendizagem. Nesse sentido, o itinerário se propõe a uma provocação: repensar e buscar um caminho de ruptura com a lógica apresentada por Mantoan e Lanuti (2022, p.27):

Além dos critérios mais comuns de representação (citados acima), nas escolas os alunos ainda são definidos pelo seu comportamento social, desempenhado nas atividades, rendimentos e notas nas avaliações, interesse por um dado assunto, habilidades para uma determinada área do conhecimento e pelos modos que expressam suas ideias. Para os estudantes considerados com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos do espectro do autismo, cria-se uma representação geralmente relacionada à incapacidade, à falta de uma habilidade necessária para que a aprendizagem ocorra. Em decorrência, esses alunos são submetidos a classificações e ordenações, regidas por uma lógica hierárquica, que os inferioriza e os descaracteriza.

Para tanto, inspiro-me em Freire (2013, p. 26) que compartilha, no início de sua obra *A Pedagogia do Oprimido*, um relato que cristaliza o que se pretende provocar ao final deste itinerário.

Certa vez, em um desses cursos, de que fazia parte um homem que fora, durante longo tempo, operário, se estabeleceu uma dessas discussões em que se afirmava a “periculosidade da consciência crítica”. No meio da discussão, disse este homem: “Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso *ingênuo* e, ao descobrir-me ingênuo comecei a tornar-me *crítico*. Esta descoberta, contudo, nem me faz fanático, nem me dá a sensação de desmoroamento.” Discutia-se, na oportunidade, se a conscientização de uma situação existencial, concreta, de injustiça não poderia conduzir os homens dela conscientizados a um “fanatismo destrutivo” ou a uma “sensação de desmoroamento total do mundo em que estavam esses homens”.

Isso posto, falo a partir do lugar de professora que, após passar por uma função de coordenadora pedagógica e, hoje enquanto gestora, busca nas minúcias cotidianas da escola pública a construção coletiva de uma inclusão que olha para os indivíduos como essencialmente plurais.

1.1 Justificativa

Este itinerário foi elaborado a partir de uma pesquisa realizada junto a professoras de uma escola da rede municipal de Praia Grande. O questionário e entrevista aplicados são parte do trabalho de pesquisa que culminou na dissertação *A repercussão da formação docente para a formação escolar no cotidiano da sala de aula de professoras de uma escola do município de Praia Grande*.

Observou-se durante a entrevista, que a lacuna conceitual que habita o imaginário das docentes sobre educação inclusiva tem causas multifatoriais e se imbricam na prática pedagógica em sala de aula.

De maneira mais clara, nota-se que as professoras receberam em suas formações iniciais poucas oportunidades de interação com conhecimentos que permeiam a realidade da escola inclusiva. Sob essa perspectiva, a princípio são mencionadas as escassas menções a conteúdos da Educação Especial, entretanto, em uma análise minuciosa das respostas, à luz da literatura adotada, observa-se que os cursos de formação ainda não emergem em seus currículos as próprias questões das diferenças que se materializam no chão da escola comum.

Assim, o cotidiano dessas professoras é atravessado pela sensação individual de despreparo, por uma demanda externa (da Secretaria de Educação) que privilegia metas e índices de massificação das aprendizagens, e a presença das mais diversas características discentes em suas salas de aula. No que tange às demandas externas, Mantoan e Lanuti (2022, p.21) corroboram o sentimento identificado nas entrevistas:

As secretarias de Educação exigem dos professores o alcance de metas que jamais serão atingidas, tais como: a uniformização da aprendizagem dos alunos de uma mesma turma, a alfabetização de todos os estudantes de uma certa idade e outras. Infelizmente os professores não rebatem essas determinações do sistema, mesmo sabendo que elas são inatingíveis, que não tem a ver com a realidade escolar. Sentem-se pressionados e incapazes para cumprir algo que, de fato, é impossível. Muitas vezes atribuem o problema (que está em seus superiores) a alguns alunos.

Mediante a complexidade do cenário que se apresenta nas escolas, surge a proposta deste itinerário com vistas a esclarecer os princípios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, com um olhar mais refinado sobre a teoria, observar a realidade da sala de aula a fim de produzir espaços e sujeitos de resistência à dinâmica do sistema que marginaliza estudantes ao invés de problematizar a própria lógica capitalista hierarquizante e opressora.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Oferecer às docentes um respaldo teórico metodológico que empodere práticas inclusivas no interior da sala de aula.

2.2 Objetivos Específicos

- Introduzir o conceito de Educação Inclusiva e seus princípios;
- Refletir sobre o corpo discente e suas diferenças;
- Fomentar práticas inclusivas a serem implementadas em sala de aula;
- Inspirar docentes a reelaborarem suas práticas com base na perspectiva inclusiva.

3 A ESCOLA QUE TEMOS HOJE

Não é possível iniciarmos uma discussão sobre a escola que desejamos sem refletir sobre a escola que temos. Isso posto, iniciamos esta conversa com algumas perguntas:

1. Você acredita que a escola em que atua hoje consegue acolher todos os alunos, independentemente de suas características?
2. Você consegue promover uma aprendizagem significativa para todos os alunos em sua sala?
3. As metas que lhe são colocadas estão de acordo com a sua realidade?
4. Você acredita que essas metas asseguram uma educação de qualidade para todos?

Essas perguntas nos fornecem pistas para pensarmos criticamente a escola que temos hoje e refletir se uma análise macro dá conta de capturar as especificidades e toda a vida que se manifesta nos espaços escolares.

Na realização desta pesquisa, observei uma profunda dissonância entre o que se espera da docência em termos de metas estabelecidas e o que se manifesta no interior da sala de aula. Para compreendermos melhor essa dissonância, é importante entendermos que as metas se pautam em um ideal de escola que se construiu sobre bases neoliberais, que visam à formação de mão de obra para o mercado. Essa tendência se instala com maior força no Brasil durante a ditadura militar, como apontado por Sokolowski (2013, p.87) e é consolidada após a transição para o regime democrático como esclarece Saviani (2009, p.120):

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.

Os anos subsequentes trouxeram consigo um aprofundamento desse cenário, imprimindo suas marcas inclusive na formação docente, que se tornou cada vez mais técnica.

Contudo, cabe aqui problematizarmos: será que o papel da escola é restrito a formar mão de obra produtiva para atender aos interesses do mercado?

Ao ocuparmos os espaços escolares, compreendemos que a escola cumpre um papel muito maior, uma vez que é atravessada cotidianamente por uma dimensão humana que não se restringe ao ensino de técnicas e saberes prontos. No dia a dia nos relacionamos com nossos alunos por meio do toque, do olhar, dos diálogos, entendemos as complexidades de suas vivências familiares e sociais e, sobretudo, construímos afetos, refletimos sobre o mundo – e todos esses saberes não podem ser medidos ou quantificados em metas desejadas.

Apesar da problematização aqui colocada, sabemos que as metas e noções métricas estão impregnadas no cotidiano escolar, nas gestões municipais, estaduais e federais. Entretanto, entendemos que este problema se instaurou em um nível macro, mas é em um contexto micro que podemos criar espaços de resistência, de valorização do que a escola é em sua essência: um espaço muito mais complexo e rico do que é possível se medir. São essas reflexões que fazem florescer mais perspectivas, que ampliam os vínculos e constroem novas possibilidades educativas, como pretendemos elaborar aqui.

Por fim, neste primeiro momento quero lhe dizer que suas críticas não são vazias, que seus incômodos não são tão solitários quanto parecem, e que questionar o sistema é legítimo e impulsiona a criação de novas formas de ser e, conseqüentemente, novas formas de pensar e construir nossos espaços escolares.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL OU INCLUSIVA?

Mediante os resultados da pesquisa que motivaram este material, observei que era necessário, antes de tudo, posicionar conceitualmente alguns pontos importantes de nossa conversa sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva. Muito se fala em inclusão na educação hoje, mas pouco se debate sobre os conceitos envolvidos no movimento da Educação Inclusiva.

Torna-se fundamental esclarecermos aqui que Educação Especial e Educação Inclusiva não são sinônimos. Para início de conversa, vamos então esclarecer ambos os conceitos para assim, posteriormente, compreender seu ponto de entrelaçamento.

4.1 O que é Educação Especial?

Partimos da conceituação de Educação Especial, pois ela nos permite compreender de qual parcela da população estamos falando, e como estes indivíduos se posicionam historicamente na sociedade brasileira. Isso posto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 9) define como público-alvo da Educação Especial:

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

4.1.1 Quais são as deficiências e como se referir à comunidade?

De acordo com a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão elucida:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Desse modo, os campos das deficiências se dividem basicamente em: deficiência intelectual, física, auditiva e visual. É possível ainda que elas se manifestem concomitantemente. Se inclui ainda as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Observo constantemente nos espaços escolares um receio sobre como se referir às pessoas com deficiência de maneira geral. Esse receio pode se originar tanto do pouco convívio com pessoas com deficiência no cotidiano quanto de um distanciamento do debate que envolve a comunidade.

Dentre os termos mais difundidos estão: “deficientes”, “pessoas com necessidades especiais” ou “especiais”. Essa difusão se explica, pois durante muito tempo tais terminologias foram utilizadas para se referir às pessoas com deficiência, contudo, com o amadurecimento da discussão e maior engajamento destas pessoas no debate em questão, chegamos ao cenário que temos hoje, onde se recomenda o termo “pessoa com deficiência”.

De maneira simples, podemos analisar essa abordagem da seguinte maneira: o termo “pessoa com deficiência” enfatiza que a deficiência é uma característica do indivíduo, mas não a sua integralidade.

Se observarmos nossos alunos atentamente, compreendemos que a deficiência é sim uma característica importante, mas que ela não define um indivíduo que tem uma história, uma família, que experiencia o mundo com base em suas próprias vivências e relações que estabelece.

Assim, é importante que busquemos aprimorar nosso vocabulário, pois as denominações que utilizamos, mais do que simples palavras, revelam uma ideia, uma concepção, e enquanto professoras, enxergar nossos estudantes como indivíduos únicos, como pessoas, é uma premissa básica.

É importante esclarecermos que o autismo também se enquadra no público-alvo da Educação Especial e é contemplado pela Lei Brasileira de Inclusão, porém não é conceitualmente considerado uma deficiência, mas um transtorno do neurodesenvolvimento, que pode ou não ter uma deficiência associada. Na comunidade autista, aceita-se tanto o uso do termo “pessoa com autismo” quanto “autista”.

4.2 História do Atendimento Educacional das Pessoas com Deficiência no Brasil

Agora que entendemos qual parcela da população é contemplada pela Educação Especial, é importante voltarmos nosso olhar para como se deu seu atendimento educacional ao longo dos anos, a fim de compreender a construção do cenário que temos hoje.

Podemos afirmar que a história da escolarização das pessoas com deficiência de modo geral é marcada pela exclusão.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (Brasil, 2008, p. 2)

Podemos observar que, inicialmente, só se menciona o atendimento às deficiências sensoriais (auditiva e visual). O atendimento às pessoas com deficiência intelectual, então denominada deficiência mental, surge um século depois. Isto porque, neste momento histórico a deficiência intelectual, era definida no campo da medicina como um quadro caracterizado

[...] pela existência de déficit de inteligência generalizado e definitivo, de origem congênita. [...] uma condição mental, que implicava precaríssimo desenvolvimento das faculdades intelectuais e impossibilitava a educação formal (Dias; Oliveira, 2013, p.172).

Devido ao avanço das pesquisas com abordagem mais humanista, passa-se a considerar uma possibilidade de educação das crianças denominadas “retardadas” – termo atualmente utilizado de maneira ofensiva, revelando uma concepção de deficiência intelectual que se pautava em uma ideia de atraso. Surgem então as primeiras aproximações entre Psiquiatria e Pedagogia, classificando os indivíduos em “educáveis” e “não educáveis” por meio de testes psicométricos; e propostas educacionais para pessoas com deficiência intelectual surgem, na metade do século XX, por meio de instituições como a APAE.

E você pode estar pensando: e os autistas?

As primeiras descrições do autismo pela medicina datam de 1911, por Eugene Bleuer, em suas observações de indivíduos diagnosticados com esquizofrenia, que apresentavam déficits significativos na comunicação e padrões comportamentais. Em 1943, Leo Kanner faz a primeira menção ao termo “autismo” após a observação de um grupo de crianças com comportamentos estereotipados, ecolalia, dificuldades na interação social, pouca ou nenhuma interação a estímulos externos. Kanner estabelece então as primeiras distinções entre o autismo e a esquizofrenia (Nogueira; Orrú, 2019). Entretanto, na primeira versão do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*, de 1952, o autismo é citado como manifestação de esquizofrenia infantil, passando por um amadurecimento conceitual até chegarmos à versão de 2013 que concebe o Transtorno do Espectro do Autismo dentro do campo da neurociência (Nogueira; Orrú, 2019, p.22).

Logo, podemos constatar que a história da Educação Especial no Brasil se inicia com o atendimento de pessoas com deficiências sensoriais na segunda metade do século XIX, e passa a contemplar pessoas com deficiência intelectual e superdotação na segunda metade do século XX. Tendo em vista o que se conhecia sobre autismo até então, pessoas autistas não tinham suas especificidades educacionais consideradas, sendo observadas somente dentro do campo da Psiquiatria.

Nos anos subsequentes, se ampliaram as possibilidades educacionais para além das instituições e foram criadas também as classes e escolas especiais (Brasil, 2008, p.2), posicionando a Educação Especial nos sistemas de ensino.

Em termos legais, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, indica o direito à educação aos “excepcionais”, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Esta lei é posteriormente alterada, em 1971, pela Lei nº 5.692/71, que define o “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Este movimento reforça o encaminhamento às classes e escolas especiais, uma vez que não organiza os sistemas de ensino para atendimento desta demanda (Brasil, 2008).

Durante os anos de 1970, apesar da criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP¹, em 1973, toda abordagem educacional de atendimento à

pessoa com deficiência apresenta um caráter assistencialista, privilegiando uma perspectiva integracionista, como a das classes especiais.

Com o processo de redemocratização e promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), o Brasil dá seus primeiros passos em direção ao combate à discriminação e passa a considerar pessoas com deficiência como parte efetiva da sociedade, assegurando-lhes seus direitos de plena participação. Tal perspectiva é corroborada no início dos anos 1990 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

As políticas educacionais de Educação Especial da década de 1990 apresentam uma perspectiva integracionista, ou seja, consideram a Educação Especial na escola comum, mas de maneira que o aluno se integre à escola, esteja presente, sem um direcionamento específico para a perspectiva inclusiva que, como veremos adiante, começa a ganhar força no cenário internacional nesse momento.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 orientava a inserção de estudantes com deficiência em classes comuns somente em casos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p.19).

Em 1996, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, prevê o atendimento às demandas individuais dos estudantes a partir de currículo, métodos, recursos e organização específicos. Em 1999, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência convencionou a educação especial enquanto modalidade transversal a todos os níveis de ensino.

É a partir dos anos 2000 que a perspectiva inclusiva ganha notoriedade no cenário educacional nacional, com a ampliação da garantia de acesso a escolas e classes comuns do ensino regular a estudantes com deficiência, estruturação da oferta de Atendimento Educacional Especializado-AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais e mais políticas públicas orientadoras desse processo. Essas ações caminham em uma perspectiva de promoção dos direitos humanos historicamente negados a esta parcela da população.

Observa-se na primeira década dos anos 2000 um aumento exponencial no número de matrículas de estudantes com deficiência, com ascensão do acesso às escolas e classes comuns.

O ano de 2008 é marcado pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, que traz consigo um

panorama dos avanços conquistados até então, bem como diretrizes para o aprofundamento de ações em benefício da consolidação da Educação Inclusiva, sobretudo no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado. enquanto elemento fundamental para a identificação e eliminação das barreiras que se interpõem à plena participação e desenvolvimento dos alunos PAEE na escola.

Na segunda década dos anos 2000, destaca-se a publicação das Leis nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e da Lei 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esses marcos normativos configuram importantes dispositivos de proteção do direito à educação para estudantes público-alvo da Educação Especial, prevendo inclusive o suporte de profissionais de apoio escolar aos estudantes com comprovada necessidade.

Estabelecido esse breve panorama histórico da educação de alunos com deficiência no contexto nacional, é possível compreender que os caminhos desvelados até o início deste século restringiram significativamente a participação social e educacional de pessoas com deficiência. Cabe ressaltar que todas essas mudanças são frutos da luta das pessoas com deficiência, suas famílias, profissionais e estudiosos da área, e que dizem respeito sobretudo à conquista do direito de existir como cidadão dentro da sociedade, com direitos e deveres, independentemente das condições físicas e intelectuais.

5 INCLUSÃO: UM MOVIMENTO GLOBAL

Esclarecidos esses pontos sobre a Educação Especial e já dadas algumas pistas sobre a perspectiva inclusiva, vamos agora nos debruçar sobre o conceito de inclusão.

Em tempos de redes sociais, as discussões chegam até nós em uma velocidade que por vezes mal conseguimos processar, ou nos apropriarmos dos panos de fundo que nos conduziram enquanto sociedade ao cenário que temos hoje em diversos campos.

Aqui, nos ateremos à temática específica da Educação Inclusiva. Em alguns debates que circulam nas redes, por vezes podemos ter a sensação da inclusão como um movimento nacional, duramente criticado pelos entusiastas da educação especial em espaços segregados, contudo, ao nos aprofundarmos na história da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, compreendemos que a perspectiva inclusiva é, como já dito, defendida por movimentos organizados de pessoas com deficiência e estudiosos há décadas.

Para iniciarmos essa conversa, é importante pensarmos a educação como um direito universal, que deve ser assegurado a todo indivíduo, independentemente de sua condição. É a partir desse pressuposto que esses movimentos acontecem.

Ferreira (2006, p.214) aponta que o pensar sobre os mecanismos de exclusão educacional é um movimento recente, dado dos anos de 1970 para cá, e envolve órgãos internacionais como Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), Banco Mundial, Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) dentre outros. O relatório do *Proyecto principal de educación em America Latina y el Caribe* (Unesco, 2000^a) aponta os anos de 1980 e 1990 como marcos no desenvolvimento de políticas educacionais no continente, entretanto,

Retrata a desigualdade de oportunidades de acesso à educação existente para crianças de grupos sociais vulneráveis no continente, incluindo uma larga proporção de crianças de áreas rurais, crianças de famílias pobres (principalmente as meninas) e crianças com deficiência que se mantêm à margem da educação (Ferreira, 2002, p.4 apud Ferreira, 2006, p.214).

Aqui colocamos um destaque importante: pensar a educação inclusiva não se restringe aos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial, mas de maneira muito mais ampla, significa construir uma escola que contemple todas as

realidades, onde se entenda que as diferenças são características inerentes à humanidade, e são oferecidas plenas condições educacionais a todos e todas. Nesse sentido, a escola inclusiva não é só o fruto de uma política pública, mas um modelo civilizatório, uma nova forma de pensar a sociedade, sem discriminação de qualquer ordem.

Esclarecido esse aspecto é importante evidenciar ainda que a construção desse novo modelo civilizatório não interessa somente aos grupos marginalizados, mas aos sistemas educacionais como um todo. Ferreira (2006, p.214-215) aponta que o fenômeno da exclusão educacional não atinge somente países em desenvolvimento, mas também grandes potências econômicas e se reflete em índices.

O reconhecido fracasso no combate mundial ao analfabetismo e à falta de acesso à educação (Oxfam, 1999; Unesco, 2000^a) criaram a urgência para o estabelecimento de novas diretrizes educacionais no final do século XX. (Ferreira, 2006, p. 214-215)

São essas constatações que dão forças ao movimento que se cristaliza na Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que deu origem à *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*¹, onde lemos o Artigo 3:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Como podemos observar, a Declaração estabeleceu metas e impulsionou a organização de outros eventos como a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha em 1994, com representação de 88 governos e 25 organizações internacionais. Essa conferência, que representa um grande marco

¹ A declaração pode ser lida na íntegra no link <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

no movimento para a Educação Inclusiva, inaugura o uso dos termos “inclusão” e “Educação Inclusiva” nos moldes que conhecemos hoje.

5.1 Educação Inclusiva

Compreendemos então que a escola que atuamos hoje é, na verdade, parte de um contexto que extrapola a realidade municipal. Desse modo, vamos agora pensar a Educação Inclusiva não somente como estudantes com deficiência matriculados em sala de aula, mas como um modelo civilizatório em que a educação é essencialmente marcada pela diferença, ou seja, a escola da perspectiva inclusiva não marca um indivíduo como diferente, mas entende que as diferenças são o que nos caracterizam como indivíduos, e elas não devem ser somente respeitadas, mas celebradas, pois constituem uma riqueza para o ambiente de aprendizagem.

A Educação Inclusiva traz consigo conceitos de igualdade e diferença, como aponta Mantoan (2006, p.7-8):

[...] há diferenças e igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

Essa abordagem pode parecer bastante abstrata, mas de forma simplificada, a Educação Inclusiva garante que todos tenham seu direito à educação assegurado independentemente de suas condições individuais, e na mesma medida assegura e valoriza o direito de ser diferentes entre si.

Mediante este esclarecimento, Camargo (2017, p.2) nos provoca:

Uma questão de pano de fundo nos é imposta: quais são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é: todos. Quer dizer, ela se estende aos alunos, público-alvo da educação especial (Brasil, 2013a), e àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino [...] Ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional. De forma contraditória, a cultura atual, principalmente a ocidental, tenta moldá-los e "formá-los" como seres homogêneos. Como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: "anormais", "deficientes", "incapazes", "inválidos", etc.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p.1).

Essa provocação remete a questionamentos com os quais me deparo diariamente nas conversas com professoras. Observamos atualmente uma crescente de diagnósticos diversos, dentre eles: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Transtorno Opositor Desafiante (TOD), etc. Muitas professoras verbalizam suas inseguranças diante desses quadros, e é fundamental que pensemos a escola como palco dessas múltiplas realidades.

Então, vamos nos fazer duas perguntas importantes:

1 – Esses estudantes com TDAH, TOD e Dislexia, são público-alvo da Educação Especial? A resposta é não.

2 – Esses estudantes são público-alvo da Educação Inclusiva? A resposta é sim. Tanto quanto estudantes indígenas, imigrantes, negros, de diferentes gêneros, dentre tantos outros grupos estigmatizados.

Essas perguntas são elementos centrais no entendimento da Educação Inclusiva como um modelo de escola que acolhe e valoriza todas as diferenças e se constrói, não de forma simples, ciente de que todos e todas contribuem na construção do que se pretende aprender e ensinar cotidianamente.

Logo, para construirmos uma educação efetivamente inclusiva, precisamos primeiro entender que os estudantes com deficiência não são peças destoantes que precisam ser encaixadas, mas que trazem consigo uma história e características individuais que os constituem e, assim, enriquecem nossas construções coletivas.

5.2 Uma Escola em Construção

Conceituadas a Educação Especial e a perspectiva inclusiva, vamos agora pensar a escola nesse contexto.

Se considerarmos o tempo que levamos para mudar uma cultura, compreendemos que o movimento da educação inclusiva é recente e, apesar dos avanços já conquistados, ainda há muito a ser construído. Entendermos essa história é fundamental para nos engajarmos de maneira mais consciente na luta para a construção de uma escola efetivamente inclusiva.

Em uma pesquisa no banco de imagens Google, utilizando os verbetes “escola século XX”, encontramos a imagem abaixo:

Figura 1 – Aula de costura para meninas (1895)



Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH, USP)

Para além das diferenciações curriculares e organizacionais que podemos apontar, a escola que temos hoje se diferencia profundamente da que visualizamos na imagem? Ou melhor, a escola que nos foi ensinada desejar é tão diferente da que vemos na imagem?

Na fotografia antiga, Figura 1, notamos: carteiras enfileiradas, estudantes homogeneizadas em termos estéticos e comportamentais, a figura da professora hierarquizada, dentre tantos outros elementos que conseguimos enumerar.

Agora, observe a Figura 2, que traz uma imagem encontrada ao buscarmos por “escola século XXI”

Figura 2 – Escola (século XXI)



Fonte: <https://www.brasil247.com/blog/uma-educacao-para-o-seculo-xxi>

A provocação que desejo trazer aqui é: recursos tecnológicos bastam para construirmos um modelo educacional que atenda efetivamente as necessidades da sociedade que desejamos construir?

Voltemos nosso olhar aos seres humanos que compõem essas imagens. São eles que produzem e produzirão as principais mudanças, pois são os que produzem e interagem com o conhecimento.

Pensar a Educação Inclusiva perpassa primeiro entender quem são os estudantes, quem sou eu como professora, quais as nossas histórias, como podemos nos posicionar nos espaços escolares para que possamos construir o conhecimento de maneira mais significativa, de quais recursos necessitamos, etc.

Nas próximas páginas, pensaremos juntas em formas práticas de promover essa educação em nossas salas de aula.

6 INCLUSÃO NA PRÁTICA

Agora que conhecemos um pouco da história do movimento pela Educação Inclusiva e compreendemos os conceitos de Educação Especial e Inclusão, vamos buscar referências sobre como promover a inclusão na prática. Para tanto, nos pautaremos em questionamentos que só você, enquanto docente, poderá responder, mas que possibilitará revisitar sua sala de aula utilizando as lentes da Educação Inclusiva.

6.1 Quem são os Estudantes que ocupam minha Sala de Aula?

Esta pergunta não se restringe aos estudantes cujas famílias apresentaram à escola algum documento médico que ateste determinado diagnóstico. Vamos deixar de lado, por uns instantes, termos como “laudados” e “sem laudo”.

Para ajudar você nesta tarefa, segue uma lista com alguns pontos a serem observados:

- Qual o nome deste estudante?
- Quem são seus responsáveis? Por quem é cuidado?
- Como se comunica?
- Qual é seu momento preferido na rotina escolar?
- Quem são seus amigos?
- Como demonstra afeto?
- Quais são suas maiores habilidades?
- Qual o seu alimento preferido?

Muitas outras questões podem ser adicionadas aqui, no entanto, não pretendo estabelecer um protocolo, mas um convite para você dirigir um olhar atento a seus estudantes.

Ao construir este “roteiro”, relembrei momentos com tantos(as) alunos(as) que já cruzaram meu caminho e, de repente, minhas memórias se viram embaladas por uma canção:

NÃO DIGA NADA

Olha pra mim
Não diga nada
Nos seus olhos vai nascer
A madrugada
Sonha pra mim
Um sonho lindo
Nos seus olhos vejo um filme
Colorido
O momento de esquecer
Esse mundo absurdo
Mas não pense que eu fico mudo
Por não ter razão
Não diga nada
Talvez eu encontre o caminho
Não diga nada
Entre nós, não existe segredo
Não diga nada
Deixa o vento varrer as palavras
Olha pra mim
Olha pra mim
Não diga nada
Nos seus olhos vai nascer
A madrugada
Sonha pra mim
Um sonho lindo
Nos seus olhos vejo um filme
Colorido
O momento de esquecer
Esse mundo absurdo
Mas não pense que eu fico mudo
Por não ter razão

Não diga nada
Talvez eu encontre o caminho
Não diga nada
Entre nós, não existe segredo
Não diga nada
Deixa o vento varrer as palavras
Olha pra mim
Não diga nada
Talvez eu encontre o caminho
Não diga nada
Entre nós, não existe segredo
Não diga nada
Deixa o vento varrer as palavras
Olha pra mim
Olha pra mim

(Composição: Ed Wilson / Gilson / Prentice / Ronaldo Bastos)

A relação que construímos durante um ano letivo não pode (e nem deve) ser capturada por palavras. Ela se delineia no olhar que acolhe as dores por vezes trazidas de casa, de ambas as casas (do professor e dos alunos), se tingem de esperança ao ver a fagulha no sorriso de quem observa uma nova conquista, se comunica no toque, no perfume de uma flor colhida no jardim da vizinha no caminho para a escola.

Assim, o primeiro passo da jornada de construir uma sala inclusiva é potencialmente singela, tanto quanto grandiosa. Transcende o que é possível descrever e habita o universo do sentir, do observar, do perceber o outro, se desvela no oceano das relações humanas, que por vezes é revolto, por outras, calma, mas é sempre profundo, repleto de mistérios e encantamento àqueles que se permitem navegar.

6.2 Olhar para o Currículo

Observadas e conhecidas as realidades dos estudantes que compõem minha sala de aula, partimos agora para a observação dos currículos escolares. Não me furto a críticas ao sistema, que por vezes nos impõe conteúdos que pouco dialogam com as múltiplas realidades manifestas nas comunidades escolares, entretanto, é importante pensar: diante da realidade que se apresenta, como eu enquanto docente posso construir essa ponte de significados que una a realidade cotidiana ao conhecimento acadêmico proposto?

Desse modo, ao realizar seu planejamento, observe os componentes curriculares previstos e estabeleça alguns questionamentos como:

- Meus estudantes vivenciam ou já vivenciaram experiências que estabelecem conexão com esse conhecimento?
- Como esse objeto pode dialogar com a realidade deles?
- Quais as formas possíveis de se apresentar essa proposta para que todos consigam acessá-la?

Por vezes, limitamos as formas de experimentação do conhecimento a livros e sugestões massificadas, que não contemplam as nuances da sala de aula, que só podem ser percebidas pelos olhos atentos de um observador imerso na reflexão sobre o processo educativo, alguém que se relaciona com a dimensão humana dos estudantes na mesma proporção que explora o conhecimento.

Ao utilizar o verbo explorar, remeto-me à prática investigativa que permeia o fazer do professor-pesquisador, do professor que rompe com padrões da educação bancária e compromete-se com a sua própria dimensão humana e dos seus educandos. Nesse sentido, Freire (2013, p.103) discorre sobre a relação dialógica com o conteúdo programático:

A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Desse modo, não serei ingênua ao propor a vocês uma ruptura drástica com a proposta curricular da rede de ensino, e também não me eximo da crítica a esse ensino massificado que desconsidera as bases na seleção de seus conteúdos. Porém, de maneira realista, pensemos no que podemos fazer, no exercício da nossa profissão para estabelecermos essa relação dialógica entre o currículo que nos é posto e as realidades dos estudantes que se apresentam em minha sala de aula.

Estabelecidas as possibilidades de conexão, pensemos então nas dimensões práticas de acessibilidade.

6.3 Acessibilidade

É impossível falarmos sobre Educação Inclusiva sem nos atermos à acessibilidade. Para tornar esta conversa mais palpável, vamos nos debruçar sobre este conceito em duas perspectivas: o sentido estrito da palavra e o conceito no contexto da educação inclusiva.

Em uma busca rápida no dicionário Michaelis, encontramos:

- “acessibilidade: 1. Facilidade de acesso; qualidade do que é acessível.
- 2. Facilidade de aproximação, de procedimento ou de obtenção”.

Ao pensarmos no contexto específico da deficiência, nos remetemos sempre à acessibilidade arquitetônica ou comunicacional, tendo como exemplo: rampas, elevadores, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Sistema Braille. Entretanto, quando pensamos em nossos alunos, será que são somente as barreiras físicas ou comunicacionais que se interpõem à sua aprendizagem?

Em minhas observações, noto que, como já mencionado, o próprio currículo configura uma barreira à aprendizagem, deste modo, apresento a vocês o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem como uma nova forma de pensar a eliminação de barreiras, para que nossos estudantes possam viver livremente a escola em todas as suas dimensões.

6.4 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): estratégia para pensar a Prática Pedagógica

Pensar a prática pedagógica inclusiva em sala de aula é a maior inquietação observada entre os professores. Zerbato e Mendes (2021, p.3) apontam esses desafios contextualizados ao panorama da história da Educação Inclusiva no Brasil:

A princípio, a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial era realizada de maneira distinta do ensino planejado aos demais. A estratégia adotada foi tentar, via adaptações, acomodações ou flexibilizações, conciliar, na medida do possível, suas necessidades educacionais específicas com as demandas do currículo de base comum. Entretanto, essas tentativas foram praticamente ineficazes porque a ênfase ainda recaía num currículo baseado no déficit e na sua compensação. Enquanto isso, o currículo comum ainda parecia inacessível para muitos, desafiando os benefícios da escolarização em classe comum de escolas regulares.

Peço que você, professora, em uma avaliação franca da realidade da sua sala de aula, pense a seguinte pergunta: o currículo da forma como está posto é inacessível somente aos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Em meus diálogos diários com as docentes de minha escola, observo que não. São realidades diversas que tornam o currículo inacessível não somente por questões inerentes às deficiências, mas por múltiplos fatores.

Em consonância com esta observação Zerbato e Mendes (2021, p.3) prosseguem:

No caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a política de escolarização em classes comuns de escolas regulares mostrou ainda que grande parte desses estudantes – uma estimativa de 80 por cento desse alunado – requer apenas um modelo de uma boa escola, ao passo que apenas uma minoria precisaria de metodologias diferenciadas ou especializadas, não contempladas no ensino comum (WANG; REYNOLDS; WALBERG, 1995). Assim, o direcionamento da pesquisa sobre inclusão escolar passou a ser mais voltado para o desenvolvimento das chamadas práticas pedagógicas universais, ou que se mostram efetivas para todos, do que para as estratégias especializadas. Assim que o ensino na classe comum melhora para todos, é possível ter a dimensão exata de quais estudantes precisariam de apoios adicionais, para os quais o currículo da classe não é suficiente.

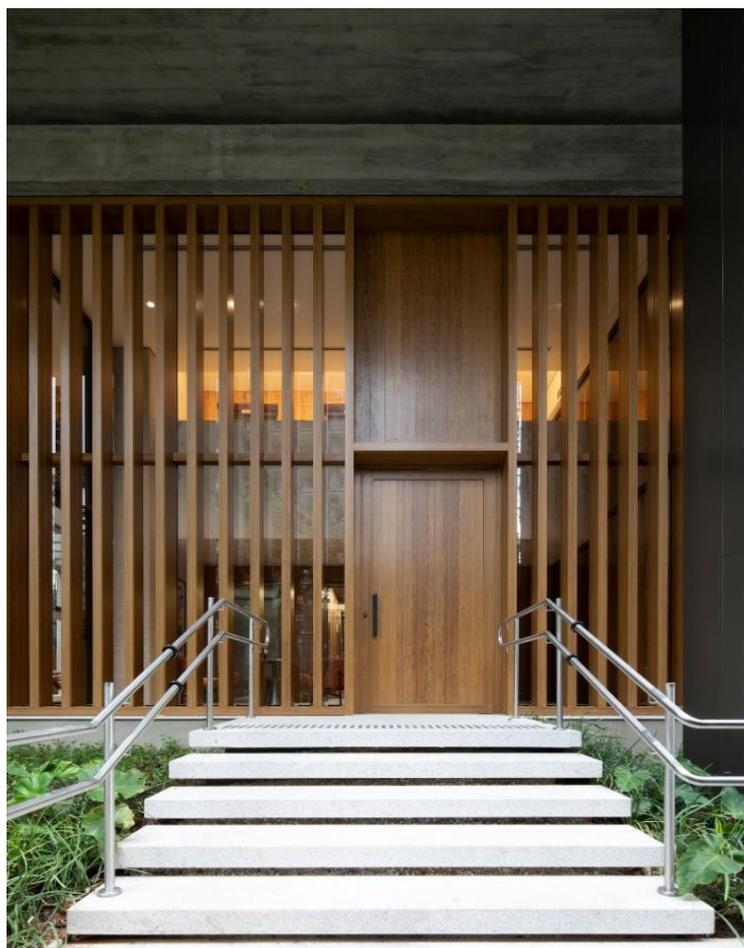
Tendo em vista esse aspecto, o Desenho Universal para a Aprendizagem se apresenta como um caminho promissor para pensarmos uma prática pedagógica mais acessível, não somente aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O conceito surge a partir da arquitetura, mas pode ser generalizado para muitas outras áreas, inclusive a educação.

Para compreendermos de maneira mais objetiva a questão, depois de observar a imagem a seguir, analisemos se é possível afirmar que este espaço seria acessível a uma pessoa com deficiência, que faça uso de cadeira de rodas?

Presumo que sua resposta seja não.

Figura 3 – Espaço não acessível a cadeirantes



Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/962405/edificio-residencial-leopoldo-1201-aflalo-gasperini-arquitetos/60aed777f91c81f628000152-edificio-residencial-leopoldo-1201-aflalo-gasperini-arquitetos-foto>

Observemos agora este outro exemplo:

Figura 4 – Diretrizes do Desenho Universal



Fonte: <https://thaisfrota.wordpress.com/2010/05/21/habitacao-de-interesse-social-desenho-universal/>

É evidente que uma arquitetura acessível beneficia pessoas com deficiência, entretanto, ela garante o acesso também a outras pessoas que porventura necessitem de um recurso como a rampa, como por exemplo: idosos, gestantes, pessoas com carrinho de bebê, entre outras.

Acredito que o exemplo deixa claro que, pensarmos a acessibilidade melhora a vida de todos e todas. Mas como aplicar este conceito em minha sala de aula, para além da acessibilidade arquitetônica?

O ponto central do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) consiste em pensar formas diversificadas de apresentação dos componentes curriculares, de maneira que essas estratégias didáticas contemplem diversas características de aprendizagem.

De maneira objetiva, elaborar um planejamento pautado no DUA demanda, primeiramente, que pensemos detalhadamente as características dos estudantes que não se beneficiam de estratégias convencionais de ensino, quanto mais aprofundada essa análise melhor.

Na sequência, é necessário um estudo aprofundado do conteúdo a ser trabalhado, com vistas a pensar suas múltiplas dimensões e possibilidades de exploração. A partir deste estudo, estabeleça os objetivos a serem alcançados na aula, considerando a interação entre as características dos estudantes e o objeto de conhecimento.

Conhecido o contexto, os princípios do DUA direcionam três etapas para o desenvolvimento da aula:

I – Estratégias de engajamento e motivação: esta primeira etapa visa contextualizar a turma. Aqui, você pode trazer exploração de materiais como livros, maquetes, cenários, brinquedos que dialoguem e introduza a temática a ser trabalhada. Rodas de conversa que estabeleçam conexões entre o tema e elementos cotidianos também são bem-vindas.

II – Estratégias de representação: esta etapa consiste na apresentação do conteúdo em si. Pense quais estratégias podem contemplar as características dos estudantes. Você pode utilizar a leitura, exposição oral, etc.

III – Estratégias de ação e representação: é hora de diversificar, apresente a proposta em outro formato, de modo a complementar o que já foi exposto. Você pode se valer de vídeos, canções, jogos simbólicos.

O texto das professoras Zerbato e Mendes (2021) aqui referenciado apresenta experiências de professoras que aplicaram esse conceito em suas aulas. Sugiro a leitura posterior para que possa aprofundar seus conhecimentos quanto a esse conceito tão rico.

7 UM NOVO OLHAR AVALIATIVO

Mediante as provocações feitas até aqui, espera-se que você, querida leitora e colega, tenha revisitado suas práticas sob uma nova ótica. Sei que a acomodação das inquietações que essas leituras podem estimular, leva tempo para acontecer e amadurecer, comparo esse procedimento a um processo de fermentação.

Muitos amigos, durante a pandemia, aventuraram-se à feitura de pães caseiros, como lembro que minha avó fazia. Essa prática culinária demanda uma análise cuidadosa das proporções e ingredientes, força e energia para sovar a massa, paciência para aguardar o tempo de fermentação, quando a massa cresce, ganha forma, e olhar atento ao fogo para não assar demais, nem de menos. Se todos os processos se fizerem de maneira adequada, desfrutamos de uma massa macia, perfumada, que nos aconchega o corpo e a alma naquele café da tarde na casa da avó.

Creio que um bom pão demanda carinho, cuidado, atenção, estudos para alcançar aquele resultado tão multissensorial. Em nosso fazer pedagógico não é diferente, nossos estudos e métricas, as receitas que aprendemos só fermentam e ganham forma com o olhar atento às proporções, o carinho e cuidado ao tocar a vida de cada aluno, energia e flexibilidade para conduzir a rotina, paciência de entender os tempos individuais, e a tranquilidade para permitir que o calor do ambiente faça sua parte e revele aquele tom dourado brilhante da aprendizagem que se materializa, e nos convida com seu perfume a saboreá-la.

Avaliar é, nesse contexto, pensar a qualidade dos ingredientes utilizados até então, observar o clima, a temperatura do forno, sentir se nossas escolhas conduziram ao objetivo estipulado. E em caso negativo, não se render a uma sensação de fracasso, mas analisar cuidadosamente os pontos que precisam ser revistos.

Sobretudo, os resultados dessa análise são um precioso indicador da maneira como o estudante interagiu com o conhecimento. Mantoan (2015, p.837 - publicação digital) aponta:

A avaliação muda de sentido para ser coerente com as inovações propostas pela inclusão. Acompanha-se o percurso de cada estudante do ponto de vista do desenvolvimento de seus conhecimentos para resolver problemas de toda ordem, mobilizando conteúdos acadêmicos e outros meios que possam ser úteis para chegar a soluções pretendidas, analisam os progressos apresentados pelos alunos da organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação da vida social da escola. O aluno aprende a avaliar o que aprendeu, a reconhecer seu esforço nesse sentido, a se

responsabilizar pelo plano/agenda de trabalhos e pelos compromissos escolares, sejam eles de uma ou outra disciplina ou atividades diárias que são feitas na escola e em casa. Ele analisa diariamente esse plano/agenda, por meio de um registro diário, e verifica se conseguiu avançar no que definiu como tarefas de estudo, assim como atribui conceitos, se autoavalia. Não fica submetido apenas ao que o professor aprova ou desaprova de seu desempenho escolar. [...] Para ser coerente com os princípios inclusivos, o professor avaliará o desempenho dos alunos diante de situações-problema, em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão, cujo objetivo é apenas obter boas notas e ser promovido.

Notamos por esse fragmento que a perspectiva inclusiva representa uma mudança de paradigma, que tira o foco da avaliação do conteúdo, da métrica sobre o quanto o estudante aprendeu ou deixou de aprender, e expande essas fronteiras para a dinâmica escolar. Pensemos juntas esse panorama.

Não negamos a responsabilidade da escola de promover o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, pelo contrário. Mas entendemos, sob o paradigma da inclusão, que não basta objetivarmos a aprendizagem de determinados conteúdos sem entender a escolarização como uma aprendizagem do comportamento estudantil, que configura pré-requisito para o desenvolvimento de outras habilidades.

De maneira prática, a avaliação na perspectiva inclusiva permite, utilizando a analogia do pão, avaliarmos os ingredientes (questões inerentes ao aluno), as técnicas utilizadas na mistura da massa (práticas pedagógicas selecionadas), as condições climáticas e ambientais (contexto social) para compreendermos de maneira ampla como obter o melhor resultado possível, no caso uma aprendizagem significativa por todos e para todos.

Trazendo este repertório para o cotidiano escolar, você pode inserir em seus critérios avaliativos:

- Organização de rotina de estudos;
- Expressão oral;
- Expressão artística;
- Autoavaliação;
- Avaliação coletiva (que pode ser realizada por meio de rodas de conversa ou assembleias);
- Comportamento diante de situações-problema propostas;
- Registros no caderno;

- Atividades realizadas em casa;
- Dentre tantas outras possibilidades.

Sob essa perspectiva, você poderá questionar a maneira de posicionar tais critérios em uma métrica pré-estabelecida pelos sistemas de ensino. Não desconsidero tal dificuldade. Contudo o registro minucioso dos critérios avaliativos estabelecidos respaldará uma avaliação não pautada em uma lógica meritocrática, mas no comparativo do aluno com ele mesmo através do tempo.

7.1 Legislação Vigente

Atualmente, podemos apontar alguns marcos normativos vigentes que se configuram como protagonistas ao falarmos sobre educação inclusiva. São eles:

- Lei nº 9394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): traça um panorama histórico da Educação Especial brasileira e estabelece diretrizes para atendimento educacional de estudantes denominados público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva.
- Lei nº 12.764, de 2012: institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência: tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
- Lei nº 10.639 de 2003: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

7.2 Construindo Seu Próprio Caminho: referências e inspirações para a construção de uma prática inclusiva

Com vistas a proporcionar um caminho de autonomia nas construções de uma prática pedagógica inclusiva, sugiro algumas referências que podem enriquecer suas ações:

- Obra de Maria Teresa Égler Mantoan
- Publicações de José Eduardo Lanutti
- Instituto Caue
- E-book *Como educar crianças anticapacitistas*, de Mariana Rosa e Karla Garcia Luz

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei nestas páginas pincelar as cores de meus encantos pela Educação Inclusiva. Assim como em um quadro, busquei expor as luzes e sombras, alegrias e angústias que permeiam nosso cotidiano enquanto professoras.

Como já dito anteriormente, seria presunção da minha parte dar conta em poucas linhas das complexidades manifestas no interior da escola que se pretende inclusiva. Porém, desejei sim plantar sementes, esclarecer pontos, suscitar a inquietação e curiosidade epistemológica, o interesse por saber mais, por buscar nos debates acadêmicos inspirações para a concretização dessa realidade no chão da escola.

Para tanto, deixo-lhes nas próximas páginas dicas de leitura, páginas, legislação, personagens que debatem a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Espero que você também encontre acolhimento para suas angústias e esperança para transbordar, e fazer da sua sala de aula um espaço de acolhimento, cumplicidade, compartilhamento – de saberes e afetos.

Por fim, este trabalho é fruto de um entrelaçamento de afetos, produto dos diálogos com professoras que cruzaram meus caminhos e me afetaram, me impulsionaram a pensar e repensar minha prática. Desejo ter, por meio dessas linhas, afetado também o seu fazer, provocado inquietações e novos olhares, para que você prossiga tocando outras vidas, e criemos essa rede tão bonita, profunda, e rica de saberes que se conectam pelo compromisso de construir uma educação mais justa e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [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: 21 abr. 2023.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, nº 1, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 26 fev. 2019.

DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?format=pdf&lang=pt>

FERREIRA, Windyz B. **Inclusão x exclusão no Brasil**: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. (Org) **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser sendo diferente na escola**. In: RODRIGUES, D (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

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

MANTOAN, M. T. E., LANUTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998 - (Dicionários Michaelis).

NOGUEIRA, J. C. D.; ORRÚ, S. E. (2019). Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, 41(3), e49934. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v41i3.49934>

NÓVOA, Antonio. **A 'nova' centralidade dos professores**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. 1999. Disponível em: < https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/684/1/21144_ISSN1517-9702.pdf > Acesso em: 24 mar. 2023.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. In: RODRIGUES, D (org). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista brasileira de educação, v. 14, p. 143-155, 2009.

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

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **História do Curso de Pedagogia no Brasil**. Comunicações, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021.