

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS:
UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE AUTISMO E INCLUSÃO
PEDAGOGICAL CHALLENGES AND POSSIBILITIES:
A LITERATURE REVIEW ON AUTISM AND INCLUSION**

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.2-48

Cristiane Silva de Oliveira Dosea ¹

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades pedagógicas da educação inclusiva, com foco no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e exploratória, realizado com base em livros, teses e artigos, no período de 2003 a 2023, e selecionados a partir dos seguintes descritores: Educação Inclusiva, Legislação, Tecnologias Assistivas, e Transtorno do Espectro Autista. A análise busca entender a contribuição das Tecnologias Assistivas (TAS) no contexto da educação inclusiva e discutir a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão no Brasil. Em particular, aborda o papel da educação superior na formação de docentes para a educação inclusiva, ressaltando a necessidade de um trabalho conjunto entre família e escola, especialmente no que se refere ao atendimento de crianças com TEA. A pesquisa evidenciou que, no Brasil, o desenvolvimento do direito à educação tem sido marcado por avanços e retrocessos, desde sua afirmação como um direito público subjetivo na Constituição Federal de 1988. De maneira geral, o processo de implementação da educação inclusiva tem avançado de forma gradual, com desafios estruturais e pragmáticos que ainda persistem, muitas vezes confundindo-se com a educação especial. Esse cenário dificulta a criação de um modelo educacional eficaz que seja verdadeiramente pensado e realizado para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Legislação. Tecnologias Assistivas. Transtorno de Espectro Autista.

ABSTRACT

This research aims to analyze the challenges and pedagogical possibilities of inclusive education, focusing on Autism Spectrum Disorder (ASD). It is a bibliographic study, with a qualitative and exploratory approach, based on books, theses, and articles published between 2003 and 2023, selected using the following descriptors: Inclusive Education, Legislation, Assistive Technologies, and Autism Spectrum Disorder. The analysis seeks to understand the contribution of Assistive Technologies (AT) in the context of inclusive education and to discuss the implementation of public policies aimed at inclusion in Brazil. In particular, it addresses the role of higher education in the training of teachers for inclusive education, emphasizing the need for collaboration between family and school, especially regarding the education of children with ASD. The research revealed that, in Brazil, the development of the right to education has been marked by both progress and setbacks, from its affirmation as a subjective public right in the Federal Constitution of 1988. Overall, the implementation of inclusive education has been gradual, with structural and pragmatic challenges that persist, often overlapping with special education. This situation hinders the creation of an effective educational model that is truly designed and implemented for everyone.

KEYWORDS: Inclusive Education, Legislation, Assistive Technologies, Autism Spectrum Disorder.

¹ Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci-(UNIASSELVI). Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais. Licenciatura Plena em Biologia pela Faculdade Integrada de Araguatins. Mestrado em Ciências da Educação pela Interamericana. **E-MAIL:** cristianesilvaoliveira@ymail.com

INTRODUÇÃO

Historicamente, o acesso à educação pública no Brasil foi um privilégio restrito a uma pequena parcela da população, enquanto grande parte da sociedade permaneceu à margem dos processos de ensino-aprendizagem durante séculos. Nas lutas populares e nas mobilizações de pioneiros da educação, como Anísio Teixeira, foram reivindicados direitos sociais, incluindo o direito à educação pública de qualidade. No entanto, foi apenas com a Constituição Federal de 1988, quando o Brasil já havia consolidado um projeto educacional mais estruturado, que se passou a pensar em um modelo de formação humana acessível a todos, sem distinção de raça, gênero ou classe social.

No contexto da educação inclusiva, os desafios eram igualmente grandes. Crianças e jovens com características cognitivas ou interpessoais consideradas "anormais" eram frequentemente rotulados como "defeituosos" ou "loucos" e tratados de forma segregada, em instituições como manicômios ou em confinamentos dentro de suas próprias casas. Infelizmente, essas pessoas eram afastadas do convívio social por serem vistas como uma ameaça à ordem estabelecida.

Em relação à educação inclusiva, Ainscow e Ferreira (2020) apontam que a exclusão educacional ou o acesso a serviços educacionais insuficientes agrava a discriminação social existente. Quanto menor a formação, maior a probabilidade de o indivíduo se tornar submisso. Para os autores, é amplamente reconhecido que a exclusão educacional limita as oportunidades de participação social e aumenta as chances de enfrentamento de discriminação e dificuldades financeiras na vida adulta. Nesse contexto, o conhecimento tem o poder de libertar o indivíduo das prisões simbólicas, mas sua ausência ou a existência de um conhecimento acrítico aliena o sujeito, levando-o a reproduzir ou alimentar as falhas do próprio sistema.

EXPOSIÇÃO DO PROBLEMA

Desde a educação infantil, a construção da escola inclusiva implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências. Em virtude de suas particularidades, tais alunos apresentam necessidades educacionais que são especiais e talvez, nesse contexto, o maior desafio esteja na prática pedagógica.

Embora os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno. Sabe-se que, no Brasil, a presença do aluno com deficiência na escola comum tem se intensificado nos últimos anos, porém essa presença nem sempre é bem-vinda, em decorrência da falta de experiências anteriores com tal clientela.

Nesse sentido, a escola inclusiva precisa construir uma história de interação com esses alunos de modo que se percebam indivíduos capazes de aprender. Percepção envolve contato direto. Sem o estabelecimento de uma relação de ver, ouvir, tocar etc. não é possível conhecer o outro, razão pela qual a escola, com todos os seus sujeitos, deve se abrir para essa experiência do conhecer. Muitas vezes, considera-se a necessidade de preparo da escola para receber o aluno com deficiência, incluindo nesse preparo cursos de formação para todos os envolvidos no processo educacional.

Diante do exposto, a inclusão tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional, que foi historicamente construída e alimentada pelos próprios sistemas de ensino. Nesse sentido, em termos de história da educação brasileira, sabe-se que o direito à educação foi, por muito tempo, um serviço ofertado, predominantemente, às comunidades mais privilegiadas da sociedade, isso desde a época imperial, quando se deu a primeira constituição

do país. Nessa direção, os filhos das pessoas negras escravizadas, por exemplo, jamais poderiam pensar em estudar, pois o determinismo vigente no período era específico: negro existe, apenas, para ser subserviente. Aprender é um direito e privilégio dos brancos.

Tal compreensão reforça o fato de que, ainda hoje, o direito à educação de qualidade é questionado, haja vista que há muitos segmentos sociais como negros, transexuais, pessoas com deficiência (PcD)², que, ao tentar realizar matrículas, principalmente, em instituições privadas podem encontrar alguma resistência para a sua não efetivação. Nas duas primeiras situações, negros e transexuais são vítimas de racismo e preconceito, mecanismos de poder que, infelizmente, ainda são indutores de práticas e comportamentos sociais, conseqüentemente, esse público é/foi, socialmente, excluído e posto à margem.

Em relação às pessoas com deficiência, esta pesquisa não usará o termo deficiente ao se referir as pessoas que possuem algum grau ou condição “divergente” dos demais grupos populacionais – exceto quando estiver fazendo transcrições ou trazendo recortes da própria história da educação inclusiva -, tendo em vista que essa nomenclatura não é mais aceitável.

Além disso, este estudo, para além das questões que serão pontuadas sobre educação e inclusão, também versa em problematizar sobre o TEA (Transtorno do Espectro Autista), aspecto, hoje, fortemente discutido e debatido na sociedade, bem como no cenário educacional.

Atualmente, o TEA tem sido discutido em diferentes meios, o que tem impulsionado o surgimento de pesquisas relacionadas à temática, principalmente no que se refere ao reconhecimento dos direitos sociais das pessoas com este transtorno, sobretudo, no que diz respeito ao direito educacional.

Apesar dos estudos terem se intensificado, o TEA ainda é considerado como um transtorno de causa inconclusiva, sendo associado tanto a hereditariedade quanto as condições ambientais.

O TEA é, portanto, considerado como um transtorno de causas desconhecidas e múltiplos aspectos característicos, que inviabilizam as relações sociais, sendo a falta de comunicação e a dificuldade de criar vínculos afetivos dois dos principais aspectos evidentes. Mais adiante voltaremos a falar sobre esse transtorno e como ele impacta a vida da criança, sobretudo, na vida escolar.

Retomando à questão do direito à educação escolar, destaca-se que como um direito inalienável da infância, é amplamente reconhecido em relação às crianças em geral. Mas isso nem sempre foi assim, pois houve um tempo em que as meninas, por exemplo, eram tolhidas do seu direito de acesso a uma escola, por decisão de seus pais. A batalha pelos direitos humanos da infância levou à compreensão de que isso não poderia ser aceito, pois a educação escolar é, antes de tudo, um direito da criança, não cabendo aos seus pais uma decisão em sentido contrário.

Além disso, em relação às crianças com deficiência, essa consciência ainda não é muito explícita, uma vez que o seu direito a uma educação inclusiva ainda é visto como uma mera opção. Muitos pais acham que diante de um ambiente educacional comum hostil, despreparado, podem optar por manter seus filhos com deficiência apenas em ambientes especializados, dedicados a alunos com necessidade educacionais especiais.

No entanto, trata-se de um equívoco, pois quando se está diante de uma escola assim, hostil e despreparada, o caminho é denunciar, procurar outra ou notificar a escola para que promova as adequações necessárias, preservando o direito da criança seja

² O termo pode ser utilizado para se referir às pessoas com deficiência mental, física, sensorial ou intelectual, seja ela de nascença ou adquirida após uma doença ou acidente.

preservado. Nessa perspectiva, o que não se pode admitir é que a criança fique em situação de exclusão, pois a frequência exclusiva a um ambiente educacional separado não atende ao direito inalienável da criança com deficiência ser incluída.

É preciso destacar os casos de deficiências muito graves, associadas a doenças ou a idade um pouco mais avançada sem qualquer estimulação prévia. Tal condição faz com que a criança necessite de atendimento relacionado à saúde e não propriamente à educação básica. Se a criança receber esse tratamento, de maneira consciente de que seu lugar educacional é a escola comum e que se trata de situação excepcional, não se pode falar em exclusão. Entretanto, o que ocorre é que afirmações como essa (sobre situações excepcionais) são utilizadas para continuar mantendo alunos apenas com deficiências típicas (cegueira, surdez, deficiência mental e até física) fora das escolas comuns.

Nesse sentido, ao lembrar que os direitos das crianças com deficiência estão inseridos nesse âmbito maior, o dos direitos humanos da infância, a Convenção dos Direitos Humanos afirma que todos os direitos das crianças com deficiência são inalienáveis e o seu acesso é obrigação da família e do Estado garantir. Em meados do século XX, a aceitação dessa afirmação não foi fácil para alguns países entenderem que eles tinham obrigação de dar, por exemplo, às suas meninas o mesmo acesso à educação que davam aos seus meninos.

Em se tratando de deficiência, porém, até mesmo os ativistas pelos direitos da infância têm dificuldade de enxergar uma criança com limitações como detentora de potencial para se desenvolver em ambiente comum. Isto ocorre porque o único desenvolvimento que parecem enxergar é o relacionado aos conteúdos curriculares. Tais conteúdos são muito importantes, mas não podem ser considerados como o único objetivo da escola, e devem estar ao alcance de todos, considerando, inclusive, que crianças que têm as mais variadas deficiências podem dispor de toda condição de apreender.

Há, entretanto, crianças que não irão aprender toda a matéria, da maneira como é tradicionalmente esperado, mas elas também aprendem, a seu modo. É esse “modo” que, ao invés de gerar exclusão, precisa ser acolhido e valorizado por todos os defensores dos direitos da infância. Para isso, um bom começo é passar a ver as crianças com deficiência como titulares do direito à educação comum, tanto quanto qualquer outra criança.

Em relação às pessoas, crianças ou jovens com deficiência, a discriminação decorre da conjuntura da educação brasileira, alicerçada em um modelo de educação verticalizada, na qual àqueles que possuíssem algum aspecto que fosse lido pelo sistema como “anormal” eram segregados e tratados com indiferença.

Em se tratando da educação especial e, sobretudo, da educação inclusiva, essas discussões são mais afloradas, uma vez que a educação inclusiva, ainda, caminha a passos lentos, no sentido de ser consolidada enquanto um direito constitucional inquestionável. Nesse sentido, um dos desafios é, principalmente, a formação de uma nova percepção social, uma vez que alunos com deficiência, historicamente excluídos, têm o direito, garantido por lei, de frequentar salas de aulas de ensino regular. Porém, a aplicabilidade da lei se depara com uma forte resistência, sobretudo, do próprio sistema educacional, que, por vezes, insiste em afirmar que alunos com deficiência “atrapalham” os outros alunos.

O dizer “atrapalhar” foi proferido, por exemplo, pelo ex-ministro da educação Milton Ribeiro (2021), que durante programa da emissora estatal TV Brasil afirmou: “a criança com deficiência atrapalhava o aprendizado dos outros”. Desse modo, contrariando o princípio constitucional, que assegura que a educação inclusiva é um direito de todos, Milton Ribeiro, que na época representava o Ministério da Educação, reproduziu um pensamento excludente, historicamente construído e estereotipado, ao defender que crianças ou jovens com deficiência devem frequentar escolas especializadas. A

fala do ex-ministro, aliás, reforça o pensamento verticalizado que fundamentou a base da educação brasileira, até os dias atuais.

Desse modo, a educação brasileira, em especial, na vertente de educação inclusiva não tem, ainda, conseguido executar um modelo de educação desenvolvida por e para todos, haja vista que a educação especial se organizou, tradicionalmente, como um atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormal, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (Brasil, 2010).

JUSTIFICATIVA

Ao longo da trajetória e discussões sobre os desdobramentos da educação inclusiva, vários instrumentos normativos ou documentos legais foram criados na tentativa de se efetivar uma política nacional comum, que orientasse o trabalho pedagógico e estrutural dos sistemas de ensino. Assim, uma das mobilizações mais importantes da história da educação inclusiva, e que representou o divisor de águas da história, foi a Conferência Mundial de Salamanca/Espanha (1994) sobre Educação para Necessidades Especiais, que endossou a premissa da educação inclusiva (Unesco, 1994).

A Declaração decorrente da referida Conferência, de base internacional, é um dos mais significativos e relevantes que já existiu na história da educação especial ou inclusiva, pois, a partir daquele

momento, começou-se a lançar novos olhares e perspectivas para a realidade da heterogeneidade de públicos existentes nas escolas brasileiras.

Para além de outros aspectos voltados para à educação especial/inclusiva, a Declaração de Salamanca destaca que as escolas regulares com orientações inclusivas correspondem: “O meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo o princípio de educação para todos” (Unesco, 1994, p.34) Ou ainda prevê que as escolas podem “fomentar práticas de educação eficazes para a maioria das crianças/jovens e, consequentemente, reduzir os custos-benefícios de todo o sistema educacional” (p,78).

No campo da educação brasileira, o debate sobre inclusão é de suma importância, uma vez que pode fomentar iniciativas pedagógicas capazes de incluir pessoas/alunos com deficiência no sistema educacional. Destaca-se que, no Brasil, 67,6% dos jovens/alunos com deficiência não concluíram o Ensino Fundamental no ano de 2022 (IBGE, 2021). Esse quadro reforça a necessidade de implementação das políticas públicas já existentes, além de contribuir para a ampliação de discussões mais produtivas na perspectiva da inclusão e acessibilidade.

É importante destacar também a diferença entre educação especial e inclusiva³. Para muitos, tais palavras sinônimas, o que pode gerar uma compreensão cartesiana e unilateral do princípio de educação para todos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/96, a educação especial “é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (p.54).

Nesse sentido, todos os alunos, com qualquer tipo de deficiência ou outra condição citada na LDB, devem ter acesso à educação desde a Educação Infantil.

³ Essa distinção é tópico de análise de uma das subseções do marco teórico.

Para isso, a legislação prevê que as escolas devam contar com recursos que favoreçam o ensino-aprendizagem desses alunos. Nessa modalidade de educação, preferencialmente, a educação é ofertada em instituições especializadas, o que contraria o princípio da educação inclusiva, que tem por objetivo oferecer um serviço educacional que visa garantir o acesso à escola, independentemente de o aluno ter ou não algum tipo de deficiência. Dessa forma, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, **todos devem participar do processo de ensino-aprendizagem em um mesmo ambiente.**

Sobre a educação inclusiva, considera-se que a classe social, cor, raça, cultura (povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos) também são levados em conta, uma vez que o principal objetivo da educação inclusiva é valorizar a heterogeneidade dos alunos, de modo geral, promovendo a igualdade de oportunidades, embora o processo de aprendizagem seja único para cada pessoa.

Nesse seguimento, a educação inclusiva é um desdobramento da educação especial, construindo-se abordagens de educação importantes, cabendo destacar que a educação inclusiva consegue trabalhar com um público maior e diverso, pondo em causa a estereotipagem da educação especial que defende e sustenta a ideia de um ensino especial, que se dê em instituições também especializadas.

Atualmente, há evidência de crescente interesse na temática da inclusão educacional, porém esta área de estudo permanece, por vezes, confusa quanto às ações que precisam ser realizadas a fim de que a política e a prática avancem, simultaneamente.

Após a publicação da citada Declaração, esforços consideráveis têm surgido, a fim de que seja mudada a política e a prática educacional em direção à inclusão que se deseja, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146 – Sancionada em 2015), que representa também um dos maiores avanços da sociedade brasileira.

Em relação à educação, a Lei da Inclusão determinou uma série de obrigações para as escolas públicas e particulares – vedando, inclusive, qualquer cobrança adicional para o cumprimento das determinações. Nesse sentido, a iniciativa legal é bastante positiva, mas a sua implementação requer cuidados e atenção, pois o Brasil reflete um modelo de educação historicamente segregador, o que constitui um desafio para que esse padrão de sociedade-educação seja quebrado ou ressignificado.

Na esfera pública, as instituições de ensino parecem estar longe de conseguir cumprir as determinações estabelecidas pela Lei de Inclusão. Por sua vez, nas instituições privadas, antes de se falar em capacidade de execução, é preciso fazê-las aceitar o conceito trazido pela Lei, bem como aceitar alunos especiais sem imposições e/ou barreiras; fazê-las compreender que inclusão não é favor, mas sim um processo de evolução do mundo para todos. Além disso, destaca-se que, para qualquer uma das esferas, é preciso ensinar *o que é inclusão* de excelência para que, uma vez compreendida a necessidade da aplicação da lei, a sua execução seja feita da melhor maneira possível.

Além da confusão terminológica entre educação especial e educação inclusiva, há também um equívoco quanto a ideia de incluir e inserir. Nesse sentido, inserir serve apenas para fins estatísticos. Está voltado para a ideia de matricular a criança/jovem com deficiência em sistemas regulares de ensino. Por sua vez, incluir serve para potencializar o aprendizado e o desenvolvimento do aluno “especial”, gerando inúmeros benefícios não apenas para ele, mas para todos os envolvidos. Em outras palavras, inserir é “colocar” o aluno com deficiência em salas regulares de ensino, o que não significa a garantia de assistência pedagógica, enquanto incluir é aproveitar essa inserção desse aluno na sala de aula regular e criar condições eficazes de ensino-aprendizagem. Obviamente, a inclusão não funciona sem a inserção e está sem a inclusão não funciona.

Desse modo, o grande desafio da história da educação inclusiva brasileira tem sido o de incluir e não apenas inserir. Além disso, o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a adoção de uma série de mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, das quais se destacam: mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, mudanças na gestão da sala de aula e do currículo, bem como a mudança do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Tornar a educação, verdadeiramente, inclusiva é, então, o desafio atual, pois não basta que existam as políticas públicas afirmando que a educação é um direito de todos, independente da deficiência que a criança ou jovem tenha. É preciso alargar esse princípio, no sentido de tornar essas leis aplicáveis no dia a dia, de modo a fazer com que a mecânica da acessibilidade se torne uma constante em todas as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas.

Em relação às crianças com TEA, o diagnóstico precoce é de suma importância para buscar estratégias que favoreçam a comunicação e o desenvolvimento integral dessa. Não há um método ou estratégia única, a escolha depende do grau de comprometimento neurológico.

Desse modo, a educação inclusiva deverá criar mecanismos a fim possibilitar que os estudantes com TEA gozem de seus direitos no sentido de receber uma educação de qualidade. Uma das iniciativas, por exemplo, consiste na utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que também se constitui como ferramenta importante para ampliar a comunicação entre as crianças com TEA, haja vista que as crianças com TEA desenvolvem a linguagem mais tardiamente, assim, LIBRAS pode ser uma alternativa viável, pois as crianças podem usar a indicação visual para estabelecer uma comunicação significativa (Brasil, 2015)

Além disso, os aparelhos de alta tecnologia também auxiliam na comunicação das pessoas com TEA. A tecnologia auxilia por meio da criação de jogos e

aplicativos que podem ser usados para ampliar o vocabulário que são importantes para construção de frases assim como com gravação de narração e de histórias (que podem ter imagens também) que facilitam a memorização (Brasil, 2015).

Em vista disso, o presente estudo se justifica diante da necessidade de aprofundar o debate sobre como tornar a educação inclusiva, procurando articular diferentes contributos sobre o tema. Além disso, a motivação desta pesquisa foi endossada, sobretudo, nas experiências pessoais da pesquisadora, haja vista que, sendo mãe de um jovem com deficiência, entende, o quão cruel é e tem sido os sistemas de ensino regulares, por vezes, se negam/negaram a aceitar a matrícula dessas crianças/jovens, alegando que não possuem estrutura ou profissionais preparados para atendê-los, o que reforça o quadro excludente da educação brasileira.

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre a educação inclusiva, considerando-a como um modelo educacional referendado por políticas públicas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analisar as abordagens teóricas e práticas sobre a educação inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
2. Investigar a contribuição das Tecnologias Assistivas (TAS) no processo de inclusão educacional de alunos com TEA.
3. Examinar a legislação brasileira e os desafios na implementação de políticas de educação inclusiva voltadas para alunos com TEA.

PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO/HIPÓTESE

A presente pesquisa partiu da seguinte questão: considerada como um modelo educacional referendado

por políticas públicas, como a educação inclusiva têm se constituído na realidade brasileira atual?

Partiu-se da hipótese de que o direito à educação se desenvolveu entre avanços e retrocessos, no sentido de estabelecer na direção da garantia do direito à educação, até sua consagração como direito público subjetivo, na Constituição Federal de 1988. De modo geral, a tarefa de tornar a educação inclusiva tem sido uma prática lenta e de muitos aspectos pragmáticos e estruturais que, ainda, se confundem. Nessa direção, a educação inclusiva tem sido confundida com educação especial, o que dificulta a existência de um trabalho sistematizado que atenda os porquês e os para quês de um modelo de educação feita e pensada por/para todos. Desconstruindo a ideia de homem padrão, historicamente constituído e alimentado socialmente, o conceito de desenho universal emerge na perspectiva inclusiva, de maneira a permitir a construção do *design* e da arquitetura acessíveis, sem necessidade de adaptações pontuais.

MARCO TEÓRICO

O objetivo de uma escola inclusiva é se construir uma sociedade humanizada, no sentido de inclusão, pois a escola representa os valores de uma sociedade ao mesmo tempo em que ela ajuda a formá-los. Atualmente, a educação inclusiva tem como princípios à promoção da justiça social, da equidade, igualdade de oportunidades, integração social e respeito mútuo. Nesse sentido, uma escola inclusiva visa formar novas gerações com novas ideias, baseadas no senso de justiça, equidade e da cidadania, de modo geral. É uma escola para todos e de todos.

A educação compreende um processo humano, intergeracional e sócio-histórico. Nessa perspectiva, é mediante o processo educativo que se constitui a condição humana, com a apropriação e transmissão de saberes, costumes, valores, usos, conhecimentos e práticas que se dão nas relações sociais com outros seres

humanos. Dessa maneira, a educação é tomada como um caminho sócio-histórico de humanização, que considera a natureza social do ser humano, ou seja, que tudo o que ele tem de humano resulta da sua vida em sociedade mediada pelas construções culturais (Leontiev, 2015).

Nessa direção, após séculos de segregação das pessoas com deficiência, que não possuíam direito à escolarização, foram desenvolvidos debates sobre um modelo de educação equitativa no Brasil. Para tanto, faz-se necessária a inserção de políticas públicas efetivas que assegurem, amparem e fiscalizem esse direito. Nesta seção, apresenta-se um recorte do contexto histórico, identificando o surgimento das bases orientadoras da educação inclusiva no Brasil. Também são apresentados os principais conceitos, influências e as mobilizações surgidas ao longo das décadas posteriores aos anos dois mil.

MARCO LEGAL DA EDUCAÇÃO COMO O DIREITO BÁSICO A TODO CIDADÃO

Ao longo da história, a criação e o estabelecimento da educação, como sendo um direito básico de todo cidadão, foi mencionada, inicialmente, na Constituição Imperial no ano de 1824, que dentre outras normas “promete ensino primário gratuito para todos e ensino das ciências e das artes em colégios e universidades (artigo. 179, parágrafos 32 e 33)”, conforme apontado por Brasil (1936, p.44). Assim, esta e outras normas legais garantiam o acesso e a permanência das crianças e adolescentes de forma bem específica na Educação Básica, visando sua formação integral, pessoal, seja para o exercício de sua cidadania ou o desempenho de suas funções no mercado de trabalho ou para sua contribuição na sociedade.

Em 1891, a Constituição Republicana traz uma explicação maior acerca da educação no país, destacando responsabilidades do ensino secundário e ensino superior, na perspectiva da laicidade, assim como

a proibição dos votos das pessoas analfabetas. Nesse sentido,

a Constituição de 1891 apresenta maior número de dispositivos sobre educação que o texto de 1824, mas ainda não chega a ser pródiga. Mesmo assim, sua importância é significativa para a educação, explicitando alguns temas que irão estar presentes ao longo da história. Como signo fundante da República, traz inscrita em seu texto a bandeira da laicidade, assim como a separação entre os poderes (Vieira, 2011, p.295).

Posteriormente, no ano de 1934, foi promulgada a Carta de 1934, simbolizando um momento único e histórico, no qual a educação brasileira avançou para grandes transformações, no bojo do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932. Com isso, a Constituição de 1934 significou a ampliação do debate acerca do sistema de ensino brasileiro, contribuindo com 17 artigos que abordavam de forma direta ou indiretamente alguns temas situados desde a simples questão da estrutura, responsabilização, e demais aspectos da educação brasileira, até outros tópicos como o seu financiamento.

Nesse sentido,

a Constituição de 1934 inaugura, em âmbito nacional, a educação como direito declarado. E, excetuados os casos em que a forças se sobrepôs à lei e ao arbítrio ao direito (ainda que textualmente mantido em vários itens, como no caso da educação escolar primária), as constituições posteriores não fizeram mais do que manter, ampliar ou recriar este direito declarado (Dias, 1996, p.45).

Contudo, apesar dos avanços, este projeto apresentava algumas limitações como, por exemplo, a implementação das propostas apresentadas. Dessa forma, as Constituições que vieram em seguida, como as de 1937, 1946 e 1967, foram marcadas pelos inúmeros limites impostos por causa do contexto sociopolítico

presente em cada época na qual o país se encontrava, a exemplo da Lei nº 5692/1971, que dentre outras coisas discorreu acerca da estrutura dos sistemas de ensino de todo o país, em 1º e 2º graus.

Posteriormente, esses direitos básicos foram assegurados e reforçados através da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que produziu significativos avanços com relação à efetividade de tais direitos e garantias, quando especificou e responsabilizou os agentes que deveriam cumprir e proporcionar tais direitos básicos.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205).

A partir do marco Constitucional de 1988, foram estabelecidas Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/1996, que veio reforçar, assim como a Constituição Federal do ano de 1988, que a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros (Brasil, 1988). No âmbito da ordem jurídico-constitucional brasileira, deste direito constitucional, podem ser apontados outros documentos que respaldam e fortalecem o que a Carta Magna estabelece. De forma bem específica para as crianças e adolescentes, pode-se apontar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

De acordo com Cury (2007, p.491), “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos nas redes de ensino”. Dessa forma, ao levantar as possíveis causas e motivos do fracasso escolar de crianças e adolescentes, deve-se levar como consideração, e como ponto de partida, a indicação e apontamento dos principais fatores, em segundo lugar, a relação dos mesmos com a violação dos direitos básicos.

Nesse sentido, propõe-se uma reflexão acerca dos aspectos relacionados de forma direta com o direito à educação, não apenas a questão do acesso à educação, mas, sobretudo, na permanência dos mesmos no ambiente escolar, pois, como Dias (2007) afirma, “se o quadro do acesso à educação básica ainda guarda a marca histórica da exclusão da maioria da população brasileira aos direitos básicos, não menos problemático se revelam o problema da permanência e da qualidade da educação” (p.450).

Com isso, abordar os aspectos sociais, suas circunstâncias e causas, como sendo uma violação dos direitos básicos de toda criança e adolescente, de forma alguma, trata-se apenas de uma simples privação do direito à educação, mas, sobretudo, do direito de ser um cidadão, dono de seus direitos.

DA EDUCAÇÃO SEGREGADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICO-LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Inicialmente, cabe considerar um recorte histórico no tocante ao tratamento social e educacional, que era dado as pessoas que possuíam alguma deficiência, palavra muito utilizada na Antiguidade e que, inclusive, justificou diversas formas de maus tratos e segregação.

De acordo com Barros (2011), no Egito e no México Antigo, as pessoas com deficiência eram consideradas intermediárias entre Deus e os homens, haja vista que, naquela época, na cultura local de ambas as regiões, existia o entrecruzamento entre o mundo real e o sobrenatural, relação que justificava a crença das pessoas sobre aqueles que fossem vistos como “diferentes”. Ali, a “deficiência” não era subjugada, mas colocada como um grau de elevação espiritual, pois se entendida que a deficiência aproximava Deus do homem.

Por sua vez, na Grécia e na Roma antiga, de forma totalmente inversa ao que acontecia no Egito e no

México, tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nascessem com algum tipo de deficiência. Mais recorrentemente em Esparta, os bebês e as pessoas que adquiriram alguma deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios. A sociedade ateniense, no entanto, os protegia, pois, como dizia Aristóteles (a.C.), “tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça” (Barros, 2011, p.56)

A imagem a seguir, de modo ilustrativo, complementa as ideias acima, à medida que demonstra como as pessoas deficientes eram marginalizadas. No caso da imagem, as pessoas cegas andando em grupos, largadas e a mercê da própria sorte. Isso quando não eram sacrificadas ainda quando bebês, o que também acontecia com frequência.

De acordo com Fieira (2017), na Idade Média, as incapacidades físicas, os sérios problemas mentais e as malformações congênitas eram consideradas como sinais da ira divina, pois se entendia que as pessoas que fossem ou estivessem acometidas por esses aspectos existenciais, estavam recebendo um “castigo de Deus”.

No final do século XV, a questão das pessoas com deficiência estava completamente integrada ao contexto de pobreza e marginalidade, em que se encontrava grande parte da população. Nesse sentido, cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos eram, frequentemente, explorados em casas comerciais, tavernas, bordéis e nos circos romanos, para serviços simples e humilhantes (Silva, 1987).

Somado aos fatos históricos citados acima, a Inquisição Católica, por sua vez, também ceifou muitas vidas: os ditos endemoniados e os alucinados. Os assassinatos eram justificados pela ideia de que esses “endemoniados” representavam maldições e jugos diabólicos que deveriam ser combatidos em nome da Fé cristã. Era, então, preciso ser combatente face a todas as ameaças que desfigurassem a estrutura de ordem instituída pela Igreja Católica. A esse respeito, Figueira (2018) afirma que:

Na Idade Média, a Santa Inquisição – tribunal da Igreja Católica – torturou e eliminou incontáveis pessoas com deficiência nas fogueiras de purificação, principalmente, as surdas e aquelas com deficiência intelectual com a justificativa que não eram perfeitas e tinham o demônio dentro de si. A Reforma Protestante, por sua vez, contrapôs-se à Igreja Católica fazendo-a rever conceitos e práticas. Um destes vários pontos foi a mudança em relação às pessoas com deficiência que, ao invés de queimadas, passaram a serem internadas em instituições geridas por ordens católicas. Em outras palavras, as pessoas com deficiência eram impedidas do convívio social, só que não mais eliminadas e, sim, institucionalizadas até a morte (p.43).

Posteriormente, Pedro Ponce de León (1520 – 1584), um monge católico da ordem dos beneditinos, iniciou, mundialmente, uma atuação na educação dos surdos. A partir daí, entre os séculos XV a XVII, foram traçados novos percursos para a educação especial, fortalecendo a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ter atenção específica, não sendo relegadas à condição de uma parte integrante da massa de pobres e/ou marginalizados.

Todavia, o período conhecido por *Renascimento* não resolveu a causa das pessoas com deficiência de modo satisfatório, embora em diferentes países europeus tenham sido construídos os primeiros locais de atendimento específico para esse público, situados fora dos tradicionais abrigos ou asilos para pobres e velhos, que até então eram mantidos por entidades religiosas (Silva, 1987).

A primeira escola para cegos foi fundada em Paris, em 1784, por Valetín Hauy⁴. Um de seus discípulos, Louis Braille, que perdeu a visão aos três anos de idade,

criou o sistema de leitura tátil, que, além das letras, tinha também números e notações musicais (Barros, 2011).

Da metade para o final do século XIX, o mundo começava a viver o período de entre guerras. Naquele período, a questão das pessoas com deficiência passaria a ser objeto de debates políticos e ações, assim como outras questões de relevância social, embora em ritmos distintos de um país para o outro, pois era preciso cuidar também dos feridos (Silva, 1987).

Em 1854, foi criado, no Brasil, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant). Em 1862, na capital São Paulo, foi fundado aquele que, mais tarde, ficou conhecido como Hospício Velho, cujo objetivo era excluir os loucos das ruas do município. Já em 1874, iniciaram-se os trabalhos no Hospital Psiquiátrico da Bahia, sob a administração da Santa Casa de Misericórdia de Salvador. Em janeiro de 1883, foi inaugurado o Hospício de Alienados no bairro da Tamarineira, em Recife⁵ (Fieira, 2017).

Esse breve recorte cronológico serve para reforçar o quanto as pessoas com deficiência foram tratadas de forma indiferente pela sociedade. Tratamento esse, por vezes, caracterizado por uma crueldade sem tamanho, como acontecia nos hospícios, nos quais até choques elétricos eram dados nos pacientes.

Diante desse recorte histórico e levando em consideração a realidade educacional brasileira, destaca-se o princípio de educação para todos, fundamentado na Declaração Universal dos Direitos humanos promulgada em 1948. Desde então, muitos têm sido os esforços nas esferas sociais e educacionais, no sentido de se efetivar um projeto de educação brasileira equitativo, que reduza ou elimine os impactos da oferta de educação verticalizada, que foi secularmente construída.

⁴Valetín Hauy (1745-1822) foi uma das primeiras pessoas a se interessar pelos cegos, promovendo uma intensa campanha de sensibilização pública para as suas necessidades e dedicando-se à investigação de técnicas que permitissem a sua educação e integração sócio profissional.

⁵Posteriormente, veio a ser denominado Hospital de Doenças Nervosas e Mentais (1924 -1981), sendo, atualmente, o Hospital Ulysses Pernambucano (Figueira, 2018).

Após séculos de segregação das pessoas com deficiência, que não possuíam direito à escolarização, têm sido desenvolvidos debates sobre uma educação equitativa no Brasil. Porém, para que isso seja possível, faz-se necessária a inserção de políticas públicas que amparem os direitos humanos de todos os cidadãos.

De fato,

a escola, historicamente, se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo. Uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (Brasil, 2014, p.45).

Em termos de organização da educação especial, destaca-se que ela, primeiramente, foi organizada em um modelo de atendimento educacional especializado, que substituiu o ensino regular, levando a criação de instituições especializadas, escolas especiais e, portanto, classes especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, fundamentou o atendimento especial para pessoas com deficiência, termo usado na época, porém, essas e outras leis subsequentes, utilizavam a expressão *preferencialmente*, o que permitiu que gestores e professores compreendessem, independente de qual era a razão, que alunos com deficiência não tinham condições de cursar a escola regular, sendo então encaminhados para as escolas ou instituições especiais.

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional da Educação Especial (CENESP), que era responsável pelo gerenciamento da educação especial no Brasil. As ações dessa instituição destinavam-se a atender aos deficientes visuais, auditivos, mentais, físicos, múltiplos; educandos com problemas de conduta e superdotados. Trata-se do primeiro órgão em nível nacional dedicado ao atendimento desse público abrangente.

Dentre os principais avanços das políticas voltadas à educação e aos processos inclusivos, destaca-se, na Constituição Federal de 1988, que no artigo 3º, inciso IV, elencaum dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a saber: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origens, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação.”

Ainda sobre a Carta Magna, o artigo 205 garante o princípio da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada pela ação da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Somado a isso, o artigo 206 complementa o princípio citado no artigo 205, ao definir os eixos nos quais a educação deverá ser baseada, sendo um deles a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, independente da circunstância. O artigo 208, por sua vez, é mais específico, no sentido de garantir o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino, como dever do Estado e da família (Brasil, 1988).

A década de 1990 foi marcada por diferentes movimentos educacionais, no âmbito mundial, dentre eles, a Conferência de Educação para Todos (1990), que afirmou que a educação deve ser um direito fundamental e universal, capaz de garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, levando em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Além da Conferência de Educação para Todos, muito

importante para a história da educação brasileira, houve também a Convenção de Salamanca (1994), já citada na introdução deste trabalho. Segundo a Declaração deste evento, todas as crianças têm direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível adequado de conhecimentos, uma vez que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

Na tentativa de concretizar os movimentos mundiais, citados anteriormente, em prol da educação inclusiva, o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, normatiza que os sistemas de ensino devem assegurar, aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades e 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, p.56).

Somado a esses marcos legais, o Decreto nº 3.298, de 20/12/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, com o objetivo de assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência.

Diante dessas considerações, destaca-se que, no Brasil, a Educação Inclusiva somente começou a fundamentar-se a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca. E apenas no decorrer dos anos dois mil é que foi implantada uma política brasileira denominada de *Educação Inclusiva*.

Com base nessa legislação, os órgãos e entidades do Poder Público devem assegurar à pessoa

com deficiência, o pleno exercício de seus direitos básicos, sobretudo, o direito à educação. Vê-se, então, que desde a Antiguidade, a história da educação inclusiva vem sendo caracterizada em maior tempo por tortura, segregações, lágrimas e privações. No entanto, esse passado cruel começa a mudar na contemporaneidade com o movimento mundial em prol da igualdade, do direito à sociedade e ao reconhecimento, ficando o Estado, a escola e a família, imbuídos de engajarem-se no investimento, debate e consolidação destas lutas, seja por um dia, por alguns anos, ou para a vida inteira.

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta subseção, são tecidas considerações a respeito da inclusão social, educação inclusiva e educação especial, conceitos estes que são, por vezes, confundidos na sociedade, conseqüentemente, tornando necessário descrever quais as semelhanças e diferenças entre essas modalidades de educação.

A princípio, destaca-se que tanto a educação especial quanto a educação inclusiva são endossadas no princípio da educação tradicional, no que diz respeito ao objetivo, que é desenvolver os alunos em torno da igualdade de oportunidades. Em relação à educação inclusiva, destaca-se que esta tem como público prioritário crianças com transtornos globais de desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação. A esse respeito, segundo o Art. 58 da LDB, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, p.45).

Como se percebe no excerto acima, a modalidade de *educação especial*, preferencialmente, ocorrerá nas salas de aulas regulares, porém, nem sempre esse princípio pode ser cumprido, haja vista que há alunos que possuem uma imitação maior, no sentido de precisarem de um atendimento diferenciado, com materiais específicos e professores especializados, motivo este que faz com que muitos pais optem ou se sintam mais seguros para matricular seus filhos, que possuem alguma deficiência, em modalidades de escolas especiais e não em escolas inclusivas.

Assim, a educação especial é um modelo de educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Porém, esta modalidade de ensino é criticada por muitos estudiosos que estudam sobre educação e direito. Segundo Lopes (2019), esta modalidade de educação não promove o convívio entre as crianças especiais e as outras crianças. Mas cabe observar também que uma escola direcionada para uma educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados, o que para muitos pais é um conforto saber que seus filhos estão sendo bem assistidos dentro de suas limitações e possibilidades.

Em relação à *educação inclusiva*, destaca-se que esta modalidade de educação tem por objetivo incluir e fomentar práticas pedagógicas que possam despertar os protagonismos de todos os alunos, sejam eles com deficiência ou não, oportunizando a possibilidade do conviver e aprender junto. Consequentemente, esta modalidade de educação procura eliminar os obstáculos que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo, promovendo a diversidade entre os alunos, de modo a buscar uma mudança no meio educacional.

A esse respeito, o Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (*International Disability and Development Consortium – IDDC*) sobre a educação inclusiva, realizado em março de

1988 em Agra, na Índia, afirmou que o Sistema Educacional é inclusivo quando:

- Reconhece que todas as crianças podem aprender.
- Reconhece e respeita diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/habilidade, classe social, estado de saúde.
- Permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todas as crianças.
- Quando faz parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva.
- Quando é um processo dinâmico que está em evolução constante.
- Quando não deve ser restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais (Papin, 2013).

A partir do exposto e considerando a imagem abaixo, observa-se que o processo de educação inclusiva vai além do inserir o aluno com deficiência na rede regular de ensino. Tal processo inclui, quando dá as mesmas oportunidades de aprendizagens a todos. Nessa modalidade de ensino, a diferença se soma em um movimento de encontro e troca de saberes, tendo em vista que todos têm algo a ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, observa-se que o conceito de inclusão vem sendo, por vezes, mal compreendido, haja vista uma ideia de inclusão geralmente relacionada apenas ao universo escolar, o que consiste em um equívoco, pois incluir atravessa os muros da escola. Nesse contexto, a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos, não se resumindo somente à escola.

INCLUSÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sabe-se que os grupos de pessoas, nos mais diferentes e variados contextos inclusivos, têm suas

características individuais reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente das atividades sociais sugeridas, tendo em conta que todos são iguais em humanidade e direitos. Nessa perspectiva, pensar a inclusão é considerar os inúmeros ganhos sociais e formativos que a heterogeneidade pode proporcionar. Como a própria formação do povo brasileiro se deu dentro desse mosaico de raças, etnias e culturas, logo, trazer essa realidade para as práticas educativas representa também vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações humanizadas, no sentido de desenvolver o senso de solidariedade e de colaboração a respeito do outro.

Nos contextos sociais inclusivos, pessoas com alguma deficiência não são sujeitos passivos, sendo convidados a exercerem seu protagonismo nas possibilidades de que dispõem. É nessa perspectiva que estão situadas as discussões das Tecnologias Assistivas (TAs), enquanto iniciativas pedagógicas e de acessibilidade.

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, da Secretaria de Direitos Humanos da República, tecnologia assistiva consiste em uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba **produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços** que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009, p.138).

Acresce-se, ainda, que a tecnologia assistiva não se resume a um dispositivo tecnológico em si, pois trata também de **metodologias e práticas inclusivas**, que podem e devem ser implantadas em qualquer ambiente de interação sociocultural, a fim de promover, plenamente, a comunicação e o exercício de atividades para pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

Porém, destaca-se que as discussões sobre as TAs e os movimentos de inclusão reforçam que as identidades das pessoas com deficiência ou superdotadas, nas práticas inclusivas, devem ser valorizadas, pois há a existência das tecnologias assistivas, que facilitam o processo de interação, inclusão e acessibilidade. De forma concomitante, a ideia do desenho universal, que fundamenta a aplicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), expressa que “[...] desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, p. 29).

Nesse sentido, a premissa do desenho universal, cuja concepção foi formulada nos Estados Unidos da América (1985), parte do pressuposto de que “por onde uma pessoa entra, TODAS entram. Por onde uma pessoa circula, TODAS circulam”. Tem por objetivo criar um ambiente equitativo para todos, sem que as singularidades do outro possam ser fator de demarcações específicas. De acordo com a NBR 9050/2015,

o desenho universal é a característica do ambiente ou elemento espacial que faz com que ele possa ser usado por diversas pessoas, independentemente de idade ou habilidade. Para ter o uso equitativo, deve-se propiciar o mesmo significado de uso para todos, eliminando uma possível segregação e estigmatização, de modo a promover o uso com privacidade, segurança e conforto, sem deixar de ser um ambiente atraente ao usuário (ABNT, 2015, p.56).

Em se tratando da inclusão na educação, o trabalho com identidade, diferença e diversidade é central para a construção de metodologias, materiais e processo de comunicação, que deem conta de atender ao que é comum e ao que é específico entre os estudantes. Desse modo, segundo Mantoan (2004, p. 7-

8): “há diferenças e há 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 ser iguais quando a diferença nos inferioriza.” Assim,

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, 2009, p.1).

Nessa direção, o trabalho pedagógico com as práticas inclusivas em sala de aula requer:

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (Brasil, 2001, p. 40).

Por sua vez,

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2009, p. 7).

Cabe destacar que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências foi

alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que determina:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

[...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2013, p.20).

Como se vê, participam dessa modalidade de ensino os estudantes, público prioritário da educação especial: com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual) (Brasil, 2015), com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Conforme visto, ela deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e de forma complementar e/ou suplementar (Brasil, 2009). Assim, a educação, de modo geral, é um princípio constitucional, que deverá ser garantido a todos, sem discriminação de qualquer natureza.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem, de modo geral, é um direito comum a todo cidadão, entretanto esse direito é, por vezes, colocado sob suspeita, tendo em vista as inúmeras realidades educacionais as quais os professores lidam. Face ao exposto, quando pensamos nos processos de aprendizagem infantil, inferimos que muitos são os entraves pedagógicos que os profissionais docentes encontram, uma vez que a sala de aula, heterogênea, apresenta crianças com características cognitivas

diferentes, cujas singularidades precisam ser respeitadas e ressignificadas dentro de uma nova perspectiva de aprendizagem.

Ademais, uma vez na sala de aula e em contato com o universo infantil, muitos professores encontram dificuldades em fomentar dinâmicas de aprendizagem com algumas crianças, seja porque elas possuem dificuldades, seja porque possuem transtornos de aprendizagem. Em qualquer uma das situações citadas, o diagnóstico é essencial a fim de potencializar as melhores estratégias pedagógicas que efetivem a aprendizagem dessas crianças. No entanto, o problema se agrava, pois, o professor, ao desconhecer o motivo que leva a criança a não aprender de forma significativa, não consegue pensar ou planejar metodologias cabíveis que possibilitem essa aprendizagem. Outrossim, ainda que a função do professor não seja a de diagnosticar a criança, uma vez que o problema que prejudica a sua aprendizagem é identificado, melhores e mais efetivas serão as intervenções pedagógicas usadas em cada uma, respeitando suas diferenças.

A criança quando não aprende ou não se mostra disposta a isso é porque não está bem, pois ninguém se sente feliz vendo que seus coleguinhas estão sendo elogiados ou atingindo níveis elevados de aprendizagem enquanto que ele (a) é deixado de lado, pois é justamente isso que ocorre quando determinada criança não aprende em relação a intensidade das outras - são excluídas e deixadas à margem do processo de ensino e aprendizagem -, uma vez que os professores não são e estão preparados, pedagogicamente, para lidar com as diferenças em sala de aula.

Portanto, é imperiosa a necessidade de o professor reconhecer e identificar, em sua prática pedagógica diária, se a criança que não está aprendendo sofre de um transtorno de aprendizagem ou se é uma simples dificuldade. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo discorrer sobre os processos de aprendizagem das crianças com (TA) ou (DA), bem como legitimar o quão relevante é a formação do professor

diante da identificação desses transtornos ou dificuldades de aprendizagem.

É importante pontuar que, sempre que o professor percebe que o seu aluno não está aprendendo ou não está atingindo rendimentos pedagógicos iguais ou similares ao das outras crianças, ele se questiona: é uma dificuldade ou transtorno de aprendizagem? Nesse contexto, muitos são os caminhos percorridos antes de se chegar a um diagnóstico preciso. A criança acometida por transtorno ou dificuldade de aprendizagem será assistida, durante, antes, e após o tratamento e, somente depois de muitas avaliações de profissionais qualificados, é que o diagnóstico será dado.

Antes de nos aprofundarmos nessas questões, convém pensarmos: o que seria Dificuldade de Aprendizagem (DA) e Transtorno de Aprendizagem (TA)? Diante do exposto, é preciso destacar que o Transtorno de Aprendizagem é uma espécie de patologia ligada ao funcionamento do cérebro, geralmente, a criança nasce com essa característica que, somente, será identificada nos anos iniciais da escolarização. Dito de outro modo, o (TA) é algo interno, intrínseco ao desenvolvimento da criança. Por outro lado, a dificuldade de aprendizagem é uma condição externa à criança e, na maioria das vezes, se manifesta quando a metodologia da alfabetização da escola, às vezes, não é a mais adequada para a realidade daquela criança. Pode ser ainda que essa criança trocou, muitas vezes, de professor, ao longo do ano letivo. A criança mudou de cidade e está em fase de adaptação. Os pais se divorciaram. Todos esses fatores citados podem gerar uma dificuldade de aprendizagem momentânea. Além desses aspectos, também existem as questões socioeconômicas que podem desencadear ou potencializar essas dificuldades de aprendizagem, a ausência de - alimentação de qualidade, acesso à saneamento básico e uma boa estrutura em casa -, são também motivadores para o surgimento ou agravamento dessas dificuldades.

Nesse sentido, Smith e Strick (2011, p.35) *apud* Ataídes (2019, p.20), afirmam que os transtornos de

aprendizagem são “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações”. Sob esse viés, identificar o (TA) não é algo tão simples, tampouco o professor ou os pais conseguirão sozinhos. É preciso um trabalho colaborativo entre família, escola e profissionais qualificados. Assim:

Muitos psicólogos infantis, a fim de auxiliar pais e professores a identificarem se determinada criança sofre de (TA) ou (DA), chamam a atenção para que seja analisada a resposta da intervenção dada por essa criança. Por exemplo, se a criança está com uma dificuldade para aprender a ler, possivelmente, ela começará a ter um acompanhamento psicopedagógico ou fonoaudiológico, durante seis ou oito meses, se durante esse período ela passa a ter uma evolução significativa, implica que, o que essa criança tinha, era apenas uma dificuldade de aprendizagem, pois ela teve uma boa resposta a intervenção. Por outro lado, se determinada criança passa por essa mesma situação e os ganhos com o tratamento são poucos e lentos, a gente presume que é um transtorno de aprendizagem específico (Santos & Piscinato, 2017, p.40)

Nesse movimento, Copetti (2005, p.60) *apud* Ataídes (2019, p.22), diz que:

É necessário avaliar detalhadamente a história da criança, o ambiente familiar, escolar, e a existência de problemas emocionais na vida do estudante. Entretanto, o autor enfatiza que esse diagnóstico é complexo e que esbarra em diferentes desafios como a falta de equipes multidisciplinares e de instrumentos diagnósticos. Sendo assim, muitas avaliações só consideram as manifestações clínicas (sintomas), abrindo o espaço para erros de diagnóstico. As pesquisas relacionadas com o tema mostram que os principais transtornos de aprendizagem encontrados na atualidade são os seguintes: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia.

Os transtornos de aprendizagem diferentemente das dificuldades de aprendizagem, são mais difíceis de serem diagnosticados, uma vez que não são mostrados em ressonâncias ou eletroencefalograma, por exemplo.

Ressalta-se, ainda, que a criança com (TA) não é incapaz de aprender, pois esses transtornos não são uma deficiência irreversível, mas um convite para se pensar em métodos de ensino apropriado para atender as particularidades dessas crianças. Posto isso, as crianças diagnosticadas com (TA) não devem, jamais, serem confundidas ou rotuladas enquanto “deficiente mental”.

Sobre esse viés, Almeida (2014) diz que:

Considera-se que uma criança possui transtornos de aprendizagem quando ela não apresenta um desempenho compatível com sua idade quando lhe são fornecidas experiências de aprendizagem apropriadas; Apresenta discrepância entre seu desempenho e sua habilidade intelectual em uma ou mais das seguintes áreas: expressão oral e escrita, compreensão de ordens orais, habilidades de leitura e entendimento de cálculo e raciocínio lógico (p.56).

Os alunos diagnosticados com (TA) precisam ser acolhidos em sua singularidade. Muitos são os casos de crianças que são excluídas ou postas à margem do processo de ensino e aprendizagem por possuírem algum tipo de transtorno e, por conseguinte, estereótipos como: “é louco”, “é grogue” e “lerdo” são repercutidos, muitas vezes, no próprio cenário escolar.

Os termos transtornos e dificuldades de aprendizagem devem ser abordados e entendidos na intenção de que sejam compreendidos seus nuances e diferenciações, pois, por vezes, os professores e o país até entendem que a criança passa por alguma dificuldade e tentam trata-la de forma leiga, cometendo erros de

diagnóstico, algo que não condiz com a realidade e tampouco eles têm conhecimento científico para traçar diagnósticos.

Por outro lado, é preciso destacar que nem sempre o fato de uma criança não aprender significa dizer que ela tenha algum tipo de transtorno de aprendizagem. Logo, sabemos que a criança que não aprende é porque apresenta alguma limitação que é dela mesma e que faz parte do seu processo de desenvolvimento, da sua evolução, mas que acaba dificultando o desempenho escolar. Em todo caso, uma vez identificada a dificuldade de aprendizagem, um profissional qualificado deverá ser acionado a fim de se efetivar um tratamento e efetivar um diagnóstico preciso.

Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), grande parte das crianças brasileiras chegam ao terceiro ou quarto ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas. Face ao exposto, podemos pensar que esse fato ocorre porque as crianças, possivelmente, podem ter algum tipo de transtorno ou dificuldade de aprendizagem ainda não identificada ou porque podemos, aqui, estar diante de questões que envolvem a qualidade do ensino. Nesse sentido, é sempre bom analisar as causas que estão dificultando a aprendizagem: são questões internas da criança ou externas a elas?

Uma vez que a escola tem o discernimento de que cumpre sua função social e oferece um ensino de qualidade a todas as crianças, mas a dificuldade de aprendizagem ainda persiste em muitas delas, provavelmente, a questão de não-aprender é uma condição interna do menor. Desse modo, o diagnóstico preciso a fim de identificar se determinado caso se trata de (DA) ou (TA) é crucial para o trabalho do professor em sala de aula, pois, uma vez munido desse conhecimento, o profissional docente planejará as melhores estratégias pedagógicas capazes de fomentar a aprendizagem do seu aluno, respeitando as suas particularidades.

Sabe-se que, em um primeiro momento, é o professor quem identifica que determinado aluno pode possuir algum tipo de transtorno de aprendizagem, uma vez confirmada as suspeitas, como o professor deverá proceder para que a aprendizagem das crianças com transtornos de aprendizagem ocorra?

Segundo Jesus & Souza (2017), em termos pedagógicos, não existe um caminho definido a ser seguido, mas em processos de definição, tendo em vista que a aprendizagem de um aluno com (TA) pode ocorrer de forma distinta a outra criança que também possui o mesmo transtorno. Logo, os autores apontam que é preciso atentar-se para as particularidades de cada criança e analisar bem como elas respondem aos estímulos oferecidos, a fim de, a partir dessa observação, planejar as melhores estratégias metodológicas que despertem as competências e as habilidades desejadas.

Sob esse viés, os autores apontam possíveis estratégias facilitadoras que poderão ser usadas pelos professores com o intuito de potencializar o processo de aprendizagem, a saber:

(...) Sentar na frente: aluno com (TA), assim como as outras crianças, se distrai facilmente. Logo, sentar-se no final da fila dificultará o seu acesso ao professor; Oscilação da voz e realçar momentos importantes: o professor deverá mudar o timbre da voz, para mais ou para menos, dependendo da situação, com a intenção de chamar a atenção da criança para si; Repetir termos significativos a fim de auxiliar na memorização das crianças; Ficar atento se a criança está distraída; Na mudança de aula ou de assunto, verificar se a criança já se restabeleceu para a nova etapa (Jesus& Souza, 2017p. 56).

Entretanto, é preciso destacar que muitos professores não conseguem identificar se o seu aluno sofre de dificuldades de aprendizagem ou transtornos, pois as universidades ou faculdades, em sua maioria, não ensinam sobre essas questões mais específicas da

criança. Desse modo, Gonçalves; Crenitte (2014, p.827) *apud* Ataídes (2019, p.30), afirmam que:

Desta forma, uma das proposições do estudo para a formação continuada de professores é o investimento maciço na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não precise atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória, encarregando-se do desenvolvimento profissional dos docentes. Isso significa uma formação continuada prospectiva, por meio da qual o professor ganha em autonomia, inclusive para opinar em que aspectos e de que modo entende ser preciso aprimorar-se.

Urge, portanto, que medidas devem ser tomadas no que diz respeito a formação do professor, uma vez que ele, quando devidamente formado e instruído de conhecimento científico, poderá identificar, com mais facilidade, esses transtornos ou dificuldades de aprendizagem, uma vez identificados esses possíveis problemas, os pais serão informados e procurarão ajuda profissional, por conseguinte, o diagnóstico se dará de forma mais rápida e efetiva, pois o professor os sinalizou, precocemente.

Desse modo, vimos, ao longo do trabalho, que a aprendizagem é um direito inerente a todo e qualquer cidadão. Todavia, há fatores que dificultam ou coíbem os processos de fomentação de uma aprendizagem infantil saudável, dentre esses fatores destacamos, aqui, os Transtornos de Aprendizagem (TA) e as Dificuldades de Aprendizagem (DA). Esses aspectos internos e externos à criança, quando não reconhecidos ou tratados clinicamente e no âmbito pedagógico de sala de aula, se tornam em estigmas que a criança levará por toda uma vida. Portanto, é crucial que haja mais discussões e estudos sobre, a fim de garantir o direito que toda criança tem: direito a uma educação de qualidade, independente da sua condição.

Nesse movimento, é preciso ainda que novas perspectivas formativas para o professor sejam

pensadas, perspectivas essas que contemplem os aspectos singulares discutidos, aqui, sobre criança com (TA) ou (DA), pois esse conhecimento, uma vez oferecido ao professor, será um divisor de águas em seu fazer pedagógico e, essencialmente, reverberará na aprendizagem dessas crianças. Entretanto, reconhece-se ainda que grande é o desafio que esses profissionais da educação enfrentam em sala de aula, pois, a maioria deles, não são preparados para lidar com as diferenças, tampouco identificá-las. Portanto, é essencial também que haja mais investimentos na formação inicial e continuada do professor para que eles, juntamente com os pais, consigam, após o diagnóstico oferecido, fomentar as melhores estratégias pedagógicas que possam potencializar a aprendizagem dessas crianças, pois aprender é um direito de todos e é dever da escola e da família.

Logo, esta seção procurou enfatizar a necessidade e a urgência em se pensar nas dinâmicas de aprendizagem que favoreçam a aprendizagem de todos, sem exclusões ou segregações, tendo em vista que os diagnósticos de transtornos ou dificuldades de aprendizagem não podem continuar a ser entraves simbólicos para que a aprendizagem não aconteça de forma efetiva. Sendo o diagnóstico oferecido, é dever de todos os envolvidos se mobilizarem de forma pedagógica e proativa a fim de auxiliar essas crianças a atingirem níveis elevados de aprendizagem.

Nessa direção, mais adiante, falaremos sobre um dos transtornos de aprendizagem, talvez um dos mais conhecidos e comentados, que é o TEA (Transtorno do Espectro Autista), objeto, também, de estudo desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, quando discutida sob a ótica da educação especial e inclusiva, exige uma reflexão profunda sobre o histórico das atitudes sociais, das escolhas culturais e dos contextos que atendem às

necessidades humanas ao longo do tempo. A educação especial, tradicionalmente voltada ao atendimento de pessoas com deficiências e transtornos de desenvolvimento, acontece em instituições especializadas e busca suprir necessidades específicas com o auxílio de profissionais como psicólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais. Em contraste, a educação inclusiva se propõe a ampliar a participação de todos os estudantes no ensino regular, promovendo a reestruturação das práticas e políticas educacionais para atender à diversidade. Sua abordagem é humanística, democrática e visa ao crescimento e à inserção social de todos os indivíduos, respeitando suas singularidades.

Apesar dos avanços no discurso sobre educação inclusiva, as escolas ainda apresentam práticas homogeneizadoras que reforçam preconceitos e segregação. A reflexão sobre as diferenças exige uma concepção de igualdade que permita entender a convivência entre o eu e o outro. A verdadeira educação inclusiva requer um rompimento com barreiras de pensamento, oferecendo oportunidades a todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades especiais. No entanto, o sistema educacional atual ainda enfrenta dificuldades para atender alunos que se distanciam dos padrões convencionais, o que resulta na exclusão de muitos estudantes, especialmente aqueles com deficiências. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário repensar o papel da escola e promover um ensino de qualidade que envolva professores, gestores e todos os profissionais da educação em um compromisso coletivo.

É fundamental compreender que a escola inclusiva só será plenamente realizada com o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo professores, pais e alunos. A mudança não depende apenas da legislação, mas de uma conscientização contínua e da criação de condições que promovam a inclusão cidadã. A educação inclusiva não se resume a matricular alunos com deficiência em classes regulares, mas envolve a construção de um ambiente educativo

capaz de reconhecer as diferenças e proporcionar a todos os alunos as condições para aprender e interagir de maneira significativa. A qualificação da equipe escolar e o uso de recursos pedagógicos adequados são essenciais para garantir que a inclusão seja efetiva.

Além disso, a educação inclusiva vai além da simples presença de alunos com deficiências em salas regulares. Ela é uma prática que busca a valorização da diversidade, promovendo a construção de uma sociedade mais igualitária. A inclusão escolar não é apenas uma necessidade legal, mas uma questão de cidadania e respeito pelo outro. É na escola que a transformação ocorre de forma contínua, criando um ambiente propício ao desenvolvimento social, intelectual e cultural de todos os indivíduos. A verdadeira inclusão exige uma mudança de mentalidade e uma reestruturação dos valores que permeiam a sociedade, criando um espaço onde a diversidade seja reconhecida como uma vantagem social, e onde todos, independentemente de suas diferenças, possam construir uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

ATAÍDES, Mariana Lopes. **Concepções e necessidades de formação de futuros professores sobre as dificuldades de aprendizagem**. Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2019.

ALMEIDA, R. M. de. **As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistema) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

AINSCOW, M., & Ferreira, W. (2020). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In. RODRIGUES, D. (Ed.), **Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora. p.103-116.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ANDRADE, M. É a educação o direito humano? Por quê? In: SAC AVINO, S.; CANDAU, V. M. (Org.). **Educação em direitos humanos**: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et al. Editora, 2008. p. 52-62.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2016. Disponível em: Acesso em: 01 set. 2023.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.**, São Paulo, São Paulo, 2018. V. 18, n. 3, p. 265-274.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao37.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**, 2010.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2014. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013. **Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 1 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 Jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.º 9394**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, M. DA S. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na rede de atenção psicossocial do sistema único de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015a

BUENO, E.B.G. **Tornar-se Professora Coordenadora Pedagógica na escola pública: análise de um processo de formação contínua**. São Paulo: Dissertação de Mestrado defendida pela Pontifícia Universidade Católica, 2019.

BARROS, I. B. R. **Da linguagem e sua relação com o autismo: um estudo linguístico saussureano e benvenistiano sobre a posição do autista na linguagem**. 2011. 73 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. **Ciências. Educação**: Bauru, v.23, nº.1, p.1-6, 2017.

CANDAU, V.M.F. Interculturalidade e educação na América Latina. **Novamerica**, nº77, Rio de Janeiro, 2017, p.38-43.

CARMO, A.A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Campinas: Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2020.

CURY, C. R. J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAE – v.23, n.3. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>. Acesso em: 23 dez. 2023.

COPETTI, J. **Dificuldade de Aprendizagem: Manual para os pais e professores**. São Paulo: Juruá Editora, 2005.

COSTA, V. A. **Políticas de Educação Especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro: formação de professores e organização de escola pública**. Ci. Huma. e Soc. em Rev., RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 141-157, 2012.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-

metodológicos/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf. Acesso em: 01 jan. 2023.

DIAS, C. M. S. L.. Percursos da escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) e as trilhas da educação inclusiva. **Eventos Pedagógicos**, 14(2), p. 392–407, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/rep.v14i2.10796>. Acesso em 30 set. 2023.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra Sintonia: a História do Autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DIAS, Chiara Maria Seidel Luciano. **Percursos da escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista (tea) e as trilhas da educação inclusiva**. Revista Even. Pedagóg. Número Regular - Educação Inclusiva como compromisso multidimensional: políticas e práticas possíveis Sinop, v. 14, n. 2 (36. ed.), p. 392-407, jun./jul. 2023.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Porto Editora, 2018.

FIEIRA, J. T. **O desenvolvimento psicossocial na criança com autismo no espaço educativo: um estudo empírico-bibliográfico à luz da psicanálise**. 2017, 202f. Mestrado (educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão – PR, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HEREDERO, E. S. *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: problematizações à proposta brasileira*. In: BEZERRA, G. F. (Org.). **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2016. p. 21-52.

JESUS S.J.; SOUZA, T.L.V. **Os sentidos da dificuldade de aprendizagem para professores: reflexões da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural**. Psicologia Argumento, jan./abr, p.33-44, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2015.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2015. p. 277-302.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, P.A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2015.

LOPES, B. A. **Não Existe Mãe-Geladeira: Uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019)**. 2019. 291 f. Tese (Mestrado em Ciências Sociais aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004.

MACHADO, M. F. L. **O espaço da participação e a cidade no cotidiano de famílias de pessoas com autismo**. Dissertação (Mestrado em Ciências): Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Universidade de São Paulo, 2015.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2020.

NOZU, W.C.S. *Aordemodiscursodainclusãoescolar*. In: NOZU, W.C.S.; LONGO, M.P.; BRUNO, M.M.G. **Direitos Humanos e inclusão: discurso e práticas sociais**. Campo Grande: Editora U FMS, 2014. p.139-156.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2018.

PAPIM, A. A. P.; SANCHES, K. G. **Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo**. 2013. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Psicologia) - UNISALESIANO Centro Universitário Católico Salesiano Auxílium, Lins-SP, 2013.

OLIVEIRA, R. P. *O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça*. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 61-74, 1999.

Organização das Nações Unidas (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, set/dez.,2018.

QUAIS AS DIFERENÇAS ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA? **AZ**, 2022. Disponível em: <https://blog.plataformaaz.com.br/educacao-especial/>. Acesso em: 14 Jun.2023.

SELVA, G.; PENHA, M.; SOUZA, R. Conheça 10 tecnologias assistivas que pessoas com deficiência motora utilizam para navegar na web. Web paraTodos. Pinheiros, São Paulo. Publicado em: 14 Nov. 2022. Disponível em: [http://Conheça 10 tecnologias assistivas que pessoas com deficiência motora utilizam para navegar na web - WPT \(mwpt.com.br\)](http://Conheça%2010%20tecnologias%20assistivas%20que%20pessoas%20com%20defici%C3%AAncia%20motora%20utilizam%20para%20navegar%20na%20web%20-%20WPT%20(mwpt.com.br).). Acesso em: 07 nov. 2023.

SILVA, O. M. **Epopéia Ignorada**: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Moderna, 1987.

*SOUZA, K. R. **Direito à educação nos países membros do Mercosul: um estudo comparado.** 2017. 346 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.*

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHMIDT, C. **Transtorno do Espectro Autista**: Onde Estamos e para Onde Vamos. Psicologia em Estudo, Maringá, v.22, n.2, p. 221-230, abr/jun.2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

VIEIRA, S. L. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da Educação**: Impasses, e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.129-145.