Além da Teoria

Práticas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva Transformadora



ORGANIZADORES

Rita de Cássia Soares Duque
Keila Cristina Leme dos Santos Coelho
Fabricia Ribeiro Gontijo
Ataide das Chagas Dias
Ana Lúcia Gomes Maravalhas
Eliédna Aparecida Rocha de Oliveira
Miquéias Ambrósio dos Santos
Josimar Soares da Silva
Gabriel Maçalai

Editora

Além da Teoria:
Práticas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva Transformadora

ORGANIZADORES

Rita de Cássia Soares Duque
Keila Cristina Leme dos Santos Coelho
Fabricia Ribeiro Gontijo
Ataide das Chagas Dias
Ana Lúcia Gomes Maravalhas
Eliédna Aparecida Rocha de Oliveira
Miquéias Ambrósio dos Santos
Josimar Soares da Silva
Gabriel Maçalai

Editora

Diretora: Bárbara Aline Ferreira Assunção
Produção Gráfica, Capa, Diagramação: Editora Aluz
Revisão Técnica: Karoline Assunção
Apoio Técnico: Fernando Mancini
Jornalista Grupo Editorial Aluz: Barbara Aline Ferreira Assunção, MTB 0091284/SP
Bibliotecária Responsável: Sueli Costa, CRB-8/5213

CARO LEITOR,
Queremos saber sua opinião sobre nossos livros. Após a leitura, siga-nos no Instagram @revistarcmos e visite-nos no site https://submissoesrevistacientificaosaber.com/livros/

Copyright © 2024 by Rita de Cássia Soares Duque; Keila Cristina Leme dos Santos Coelho; Fabricia Ribeiro Gontijo; Ataide das Chagas Dias; Ana Lúcia Gomes Maravalhas; Eliédna Aparecida Rocha de Oliveira; Miquéias Ambrósio dos Santos; Josimar Soares da Silva; Gabriel Maçalai. EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz

Contato:
Email: rcmos.rev@gmail.com
Telefone: +55 11 97228-7607
Prefixos Editoriais:
ISSN 2675-9128
ISBN 978-65-994914
ISBN 978-65-996149
ISBN 978-65-995060
DOI 10.51473

Endereço: Rua Benedito Carlixto, 143, térreo – Centro, SP, Mongaguá, Brasil | CEP: 11730-000. CNPJ 30006249000175

https://submissoesrevistacientificaosaber.com/livros/

Conselho Editorial:
Pós-Dra. Fabíola Ornellas de Araújo (São Paulo, Brasil)
Pós-Dr. José Crisólogo de Sales Silva (São Paulo, Brasil)
Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes (Massachusetts, Estados Unidos)
Dr. Jorge Adrihan N. Moraes (Paraguai)
Dr. Eduardo Gomes da Silva Filho (Roraima, Brasil)
Dra. Ivanise Nazaré Mendes (Rondônia, Brasil)
Dra. Maria Cristina Sagário (Minas Gerais, Brasil)
Dr. Ivanildo do Amaral (Assunção, Paraguai)
Dr. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior (São Paulo, Brasil)
Dr. José Maurício Diascânio (Espírito Santo, Brasil)
Dr. Geisse Martins (Flórida, Estados Unidos)
Dr. Cyro Masci (São Paulo, Brasil)
Dr. André Rosalem Signorelli (Espírito Santo, Brasil)
Me. Carlos Alberto Soares Júnior (Fortaleza, Ceará, Brasil)
Me. Michel Alves da Cruz (São Paulo-SP, Brasil)
Me. Paulo Maia (Belém, Pará, Brasil)
Me. Hugo Silva Ferreira (Minas Gerais, Brasil)
Me. Walmir Fernandes Pereira (Rio de Janeiro-RJ, Brasil)
Me. Solange Barreto Chaves (Vitória da Conquista, Bahia, Brasil)
Me. Rita de Cassia Soares Duque (Mato Grosso, Brasil)

Revisores:
Guilherme Bonfim (São Paulo, Brasil)
Felipe Lazari (São Paulo, Brasil)
Fernando Mancini (São Paulo, Brasil)

Equipe Técnica:
Editora-chefe: Prof. Esp. Barbara Aline Ferreira Assunção
Analista Júnior de Publicações Científicas: Jéssica Pinheiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação Superior: 1. Ed – São Paulo: EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, 2024. Além da Teoria: Práticas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva Transformadora 97p.
ISBN: 978-65-85931-10-6
DOI: 10.51473/ed.al.adt
CDD-370
Índices para catálogo sistemático:
1. Professor 2. Igualdade 3. Aprendizagem I. Rita de Cássia Soares Duque; Keila Cristina Leme dos Santos Coelho; Fabricia Ribeiro Gontijo; Ataide das Chagas Dias; Ana Lúcia Gomes Maravalhas; Eliédna Aparecida Rocha de Oliveira; Miquéias Ambrósio dos Santos; Josimar Soares da Silva; Gabriel MaçalaiIII. Título
2. CDD-378
Índices para catálogo sistemático:
1. Educação

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresento a obra "Além da Teoria: Práticas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva Transformadora", um livro que se propõe a ser um guia essencial para todos aqueles que desejam construir uma educação mais justa e equitativa para todos os alunos, independentemente de suas singularidades.

Ao longo de seus cinco capítulos, o livro oferece uma imersão profunda nos diferentes aspectos da educação especial, desde a formação de professores até as políticas públicas que garantem o direito à educação de qualidade para todos.

Capítulo 1: Formação de professores para o uso de tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual na educação básica

Este capítulo destaca a importância crucial da formação de professores para incorporar tecnologias assistivas no processo educativo de alunos com deficiência visual. Aborda-se uma metodologia bem fundamentada e um referencial teórico atualizado, demonstrando o potencial transformador das tecnologias assistivas na educação inclusiva. O capítulo também apresenta um panorama detalhado das tecnologias mais utilizadas e como elas podem ser utilizadas em sala de aula para promover a inclusão desses alunos.

Capítulo 2: A Importância da língua brasileira de sinais (Libras) na formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência auditiva.

A relevância da LIBRAS na formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência auditiva é o tema central deste capítulo. A abordagem teórica e a metodologia aplicada são adequadas, ressaltando a importância da LIBRAS como ferramenta essencial na promoção de uma comunicação efetiva e inclusiva. O capítulo também apresenta um estudo de caso que ilustra a experiência de um professor que aprendeu LIBRAS para melhor atender seus alunos surdos.

Capítulo 3: Formação Continuada dos Professores para a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista

A formação contínua de professores é considerada neste capítulo como chave para a inclusão eficaz de alunos com TEA. A abordagem interdisciplinar oferece uma visão holística das necessidades educacionais desses alunos e do papel dos professores em atendê-las. O capítulo também apresenta um guia prático com estratégias de intervenção em sala de aula e sugestões de como os professores podem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades desses alunos.

Capítulo 4: Formação de Professores para a Educação Inclusiva de Alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual: Concepções, Práticas e Desafios

Este capítulo oferece uma visão abrangente sobre a importância da formação docente especializada para atender alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI). Destaca-se pela profundidade com que trata das concepções teóricas e práticas educativas, bem como dos desafios inerentes ao processo de inclusão desses alunos. O capítulo também apresenta relatos de experiências de professores que atuam com alunos com TDI, oferecendo dados importantes sobre a prática da educação inclusiva.

Capítulo 5: Atendimento Educacional Especializado: Conceitos, Legislação e Formação de Professores

O capítulo final apresenta com clareza os conceitos fundamentais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como a legislação vigente que o regulamenta no Brasil. A análise detalhada das políticas educacionais oferece dados para educadores e formuladores de políticas. O capítulo também destaca a importância da formação e capacitação dos professores para a realização do AEE, abordando as competências necessárias para esses profissionais.

Conclusão:

Além da Teoria: Práticas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva Transformadora é um livro essencial para todos os que se dedicam à construção de um sistema educacional mais justo e

inclusivo. Ao oferecer uma visão abrangente e aprofundada dos diferentes aspectos da educação especial, a obra se torna um guia indispensável para professores, estudantes, pesquisadores e profissionais da área.

Rita de Cássia S. Duque
Mestre em Ciências da Educação
Especialista em Ed. Especial e TEA e em Psicologia
Escolar e Educacional

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....13

Samira Borges Ferreira; Ivonete Telles Medeiros Placido; Gislaine Schon; Maria de Fátima Francisca de Assis; Gardenia de Castro Farias; Tatiane Milsa de Souza; Lucimara José Pereira de Souza Silva; Jane Gomes de Castro; Lúcia Maria Felipe Borba; Orcelina Lúcia Carvalho de Oliveira

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA 29

Miquéias Ambrósio dos Santos; Eliédna Aparecida Rocha de Oliveira; Fernando Luiz Cas de Oliveira Filho; Fabrício Leo Alves Schmidt; Maria Bethânia de Lima Santos; Luiza Savelli dos Santos; Adriana Peres de Barros; Carla Andressa Santos Muniz; Maria Aparecida Alves de Jesus; Graziela Rosa Lopes Souza

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....41

Ataide das Chagas Dias; Fabrícia Ribeiro Gontijo; Keila Cristina Leme dos Santos Coelho; Fernanda Eméri Mokfa Matitz Celuppi; Érica Rodrigues de Sousa; José Humberto Veríssimo Zuchetti; Fabrício Leo Alves Schmidt; Lurdes Maciak Bertoletti; Élida Maria de Sousa Silva; Magna Sales Barreto; Graziela Rosa Lopes Souza

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS.....63

Eliédna Aparecida Rocha de Oliveira; Ana Lúcia Gomes Maravalhas; Ataide das Chagas Dias; Mateus Martins Viudes; Fernanda Eméri Mokfa Matitz Celuppi; Seila Cristina de Oliveira Taver; Janaína Aparecida de Oliveira Augusto; Leci Lessa de Carvalho; Reumally Nunes de Oliveira; Élida Maria de Sousa Silva

CAPÍTULO 5

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEITOS, LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....77

Rita de Cássia Soares Duque; Fernando Luiz Cas de Oliveira Filho; Ataide das Chagas Dias; Ana Paula Rodrigues de Souza; Josimar Soares da Silva; Gabriel Maçalai; Fernanda Regina dos Santos Araújo; Jânio Guedes dos Santos Lobato; Mirléia Lima Machado; Deguimar das Graças Lacerda da Cunha

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Samira Borges Ferreira
https://orcid.org/0000-0001-6213-8273

Ivonete Telles Medeiros Placido
https://orcid.org/0000-0002-1793-418X

Gislaine Schon
https://orcid.org/0000-0002-8524-038X

Maria de Fátima Francisca de Assis
https://orcid.org/0009-0005-8842-5023

Gardenia de Castro Farias
https://orcid.org/0009-0009-9812-8830

Tatiane Milsa de Souza
https://orcid.org/0009-0009-9165-9604

Lucimara José Pereira de Souza Silva
https://orcid.org/0009-0006-3170-458X

Jane Gomes de Castro
https://orcid.org/0009-0006-1781-6040

Lúcia Maria Felipe Borba
https://orcid.org/0009-0001-4418-9701

Orcelina Lúcia Carvalho de Oliveira
https://orcid.org/0009-0000-7828-3379

INTRODUÇÃO

No ambiente educacional, os alunos com deficiência visual encontram obstáculos distintos, particularmente em termos de obtenção de recursos educacionais e de envolvimento nas tarefas de sala de aula (GADOTTI, 2005). Para resolver esta disparidade e garantir um ambiente de aprendizagem abrangente e frutífero, a integração de tecnologias de apoio revela-se inestimável. No entanto, para que estas tecnologias produzam resultados ótimos, é imperativo que os educadores recebam formação adequada sobre a sua implementação na sala de aula (DE M GROSSO, 2010).

Segundo Silva e colaboradores (2019) a incorporação de tecnologias de apoio no ensino primário tem um efeito benéfico no desempenho acadêmico, na autoconfiança e na independência dos alunos com deficiência visual. Assim, a hipótese deste estudo postula que a utilização de tecnologias assistivas influenciam positivamente os aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais de estudantes com deficiência visual. Isto pode ser demonstrado através de vários indicadores, incluindo o desempenho acadêmico, o envolvimento ativo, o contentamento, a autonomia, bem como as implicações educativas e sociais para estes alunos.

Garantir a presença de alunos com deficiência visual no ensino regular não é apenas um direito legal de acordo com as leis brasileiras, mas também um desafio significativo para as instituições de ensino (Silva, 2006). Para alcançar esta inclusão com sucesso, os educadores devem possuir as competências e conhecimentos necessários para atender às necessidades educativas únicas destes alunos, empregando técnicas e materiais adequados que se alinhem com o seu crescimento cognitivo, emocional e social (SIEMS MER, 2010).

As tecnologias assistivas (TA) servem como instrumentos para educadores e alunos com deficiência visual, auxiliando-os no processo de ensino e aprendizagem. Estas tecnologias desempenham um papel crucial na melhoria

do acesso ao currículo, facilitando a comunicação, a recuperação de informação e promovendo a interação (Brasil, 2007). As TAs abrangem tanto ferramentas básicas como o soroban e a reglete, como também recursos avançados como softwares de leitura de tela e impressoras Braille (FERREIRA, 1998).

Embora a utilização das TA seja importante na promoção da educação inclusiva, por si só não garante a qualidade dessa educação. É crucial que os professores recebam formação adequada sobre como incorporar eficazmente estas tecnologias nas suas práticas pedagógicas. Esta formação deve ter em conta os pontos fortes e as limitações de cada recurso, bem como as características e interesses únicos dos alunos que atende (GIROTO, 2012). O tema da formação de professores para a utilização de TA é simultaneamente oportuno e significativo, exigindo mais estudos e investigação para melhorar as práticas educativas inclusivas.

O objetivo deste artigo é analisar a importância e os obstáculos associados à formação de professores na utilização das tecnologias assistivas durante a jornada educacional de alunos com deficiência visual no ensino fundamental. Esta análise é baseada em uma revisão abrangente da literatura científica publicada nos últimos cinco anos. O propósito é oferecer aos educadores, atuais e aspirantes, que se relacionam com alunos com deficiência visual, bem como aos pesquisadores investidos no assunto, orientação teórica e metodológica.

METODOLOGIA

De acordo com seus objetivos, esta pesquisa enquadra-se na categoria de pesquisa exploratória, pois busca melhorar a compreensão do problema e potencialmente desenvolver hipóteses (GIL, 2002). O objetivo é examinar a importância e os desafios relacionados à formação de professores na utilização de tecnologias assistivas ao longo da

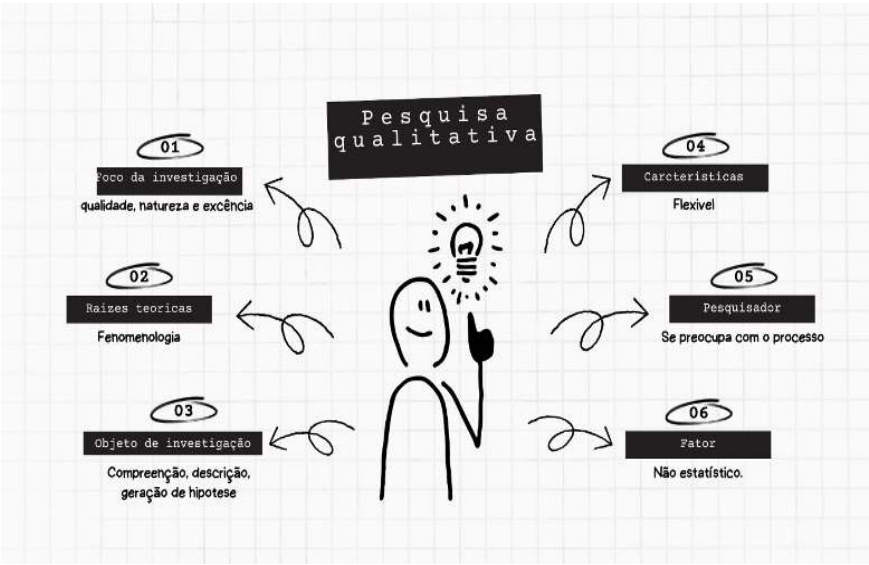
experiência educacional de alunos do ensino fundamental com deficiência visual.

Descrita como uma metodologia qualitativa (Figura 1), a pesquisa alinha-se com a definição de Minayo (2004) de trabalhar no âmbito dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que abrange um nível mais profundo de interconexão. Essa abordagem não apenas auxilia o pesquisador, mas também serve como uma justificativa válida para este estudo, pois permite a identificação, interpretação e compreensão dos dados por meio de nuances sutis que nem sempre são facilmente aparentes.

Os dados primários deste estudo foram obtidos de fontes publicadas, constituindo-se uma investigação de pesquisa bibliográfica. Esta abordagem é essencial para aprofundar os princípios e fundamentos que sustentam o objeto e o escopo do estudo (CABRAL et al. 2023)

Segundo Marconi e Lakatos (2006), a pesquisa bibliográfica serve como um exame abrangente dos trabalhos existentes que são cruciais para fornecer dados atualizados e pertinentes sobre o assunto. A importância desta abordagem de pesquisa reside na sua capacidade de apoiar a compreensão, análise e interpretação no âmbito da pesquisa social. Para ampliar e aprofundar ideias, serão utilizados materiais de leitura como livros, artigos, monografias, teses, revistas científicas e periódicos.

Figura 1: Etapas da pesquisa qualitativa.



Fonte: Elaborado pelos autores, (2024).

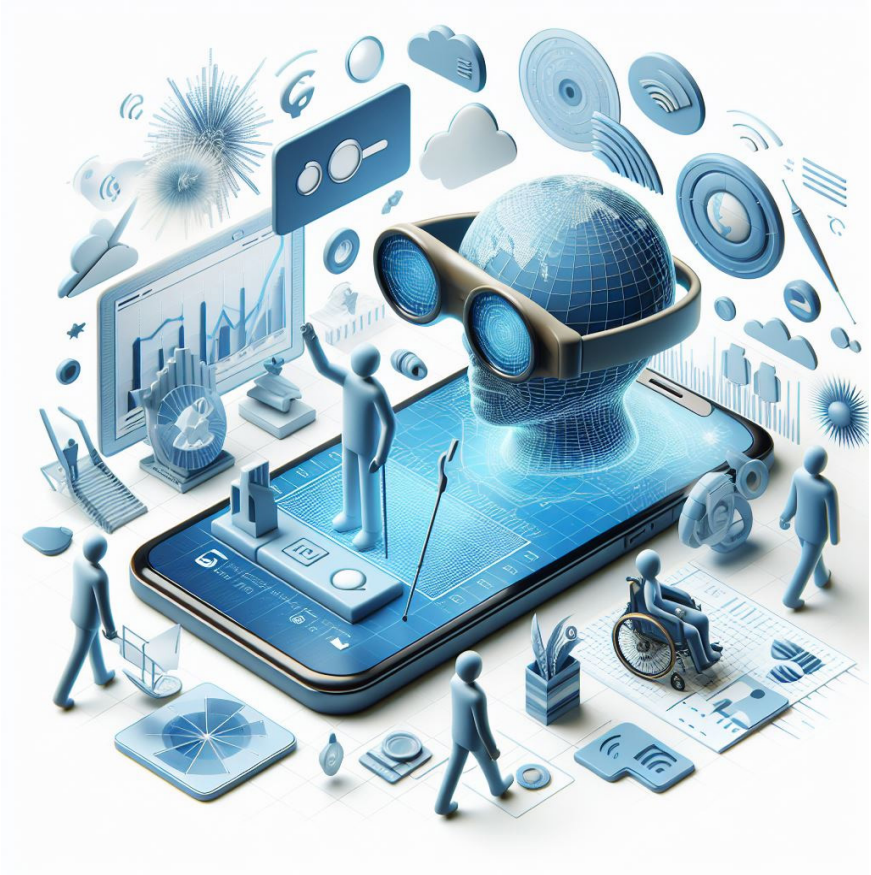
REFERENCIAL TEÓRICO

Formação em Tecnologias Assistivas para Professores

A incorporação de tecnologias assistivas no ambiente educacional é um meio inestimável de promover a inclusão de alunos com deficiência visual. Para determinar as tecnologias auxiliares essenciais necessárias ao ensino desses alunos, é imperativa a consideração cuidadosa das práticas e estratégias pedagógicas mais adequadas para cada indivíduo (RIBEIRO et al. 2023).

Para utilizar efetivamente as tecnologias assistivas (TA) com alunos com deficiência visual, é essencial possuir o conhecimento técnico, práticas pedagógicas e uso de TA (NEGRÃO, 2021). Além disso, o conhecimento das características únicas associadas à deficiência visual é vital na formação de educadores para a implementação pedagógica de tecnologias assistivas (SANCHES; PEREIRA, 2018).

Figura 2: Conceitos das ferramentas e práticas pedagógicas e tecnologias assistivas na inclusão do deficiente visual.



Fonte: Elaborado pelos autores, (2024).

É crucial fornecer aos professores formação na utilização de tecnologias de apoio para ensinar eficazmente os alunos com deficiência visual. Os professores devem ter conhecimento e habilidades para empregar adequadamente essas tecnologias, a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2009). Exemplos de tecnologias assistivas incluem máquinas braille, soroban, leitores de tela e leitores de livros digitais, entre outros.

Além dessas tecnologias essenciais, dispositivos digitais como computadores, *tablets* e *smartphones* também podem ser utilizados para melhorar a aprendizagem dos alunos (SOUSA, 2017). Os programas de formação devem abordar os desafios e oportunidades associados à utilização destas tecnologias na sala de aula, bem como partilhar experiências bem-sucedidas e reflexões críticas sobre a sua implementação (AZEVEDO, 2017). Portanto, é imperativo identificar as tecnologias assistivas necessárias e fornecer formação abrangente para promover a educação inclusiva para alunos com deficiência visual.

Os professores e capacitação para utilização das tecnologias auxiliares na sala de aula

Para que os professores utilizem com sucesso as tecnologias de apoio na sala de aula, conforme ilustrado na figura 3, devem possuir as habilidades, competências e compreensão necessárias das características e necessidades únicas dos alunos com deficiência, conforme destacado por (MANZINI, 2005).

Figura 3: Processo de inclusão e utilização das tecnologias auxiliares na sala de aula.



Fonte: Elaborado pelos autores, (2024).

Lamentavelmente, um número significativo de educadores não está familiarizado com a gama de tecnologias de apoio atualmente disponíveis e não recebe apoio suficiente para integrá-las nas suas salas de aula (LOPES, 2014). É imperativo que os programas de formação de professores priorizem equipar os educadores com as competências necessárias para utilizar eficazmente estas tecnologias de forma inclusiva e eficiente (DUK, 2005).

Neste viés, os professores devem adotar uma abordagem reflexiva e crítica ao considerar a implementação

de tecnologias de apoio, garantindo a compreensão das implicações pedagógicas, sociais e culturais associadas à sua utilização (LOPES, 2019). É crucial que a incorporação de tecnologias de apoio permaneça inclusiva e não segregadora (GALVÃO, 2009).

A inclusão de alunos com deficiência visual depende do aspecto crucial da acessibilidade digital. Com isso, é imperativo que os programas de formação de professores para trabalhar com tecnologias assistivas priorizem a importância da acessibilidade digital, que engloba a incorporação de descrições auditivas e verbais de imagens (Oliveira, 2016). Os professores devem receber treinamento sobre a utilização de ferramentas que possibilitem a acessibilidade em ambientes virtuais e devem possuir uma compreensão dos requisitos e necessidades únicas dos alunos com deficiência visual (MARÍLIA, 2012).

É essencial que os educadores adotem uma perspectiva criteriosa na incorporação destas tecnologias, tendo em conta os dilemas éticos e pedagógicos que possam surgir (Conte, 2017). Embora a formação de professores desempenhe um papel crucial para garantir a utilização adequada e eficaz das tecnologias de apoio no ambiente educativo, por si só não pode garantir a plena inclusão dos alunos com deficiência visual (PLETSCH, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A desigualdade persiste devido à disponibilidade limitada de tecnologias de apoio, privando os indivíduos das suas inúmeras vantagens. A elevada carga financeira associada a estas tecnologias representa uma barreira significativa para os alunos com deficiência visual, negando-lhes oportunidades iguais em comparação com os seus pares (NIC. BR, 2020). Outro obstáculo é a falta de acesso à tecnologia, que dificulta o progresso e as experiências educacionais de uma parcela substancial da população (MAZORO, 2022).

Em termos de desempenho e experiências educacionais, os alunos com deficiência visual podem encontrar desafios que dificultam a sua capacidade de acompanhar o ritmo dos seus pares (Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2000). No entanto, os professores têm o poder de enfrentar estes obstáculos, melhorando a acessibilidade à tecnologia. Uma abordagem é os professores trabalharem em conjunto com administradores escolares, pais e organizações comunitárias, a fim de garantir financiamento ou identificar subvenções que possam ser utilizadas para adquirir o equipamento necessário (FONTOURA, 2023).

Para garantir preços mais acessíveis ou opções de pagamento flexíveis, os educadores têm a opção de entrar em contato com fornecedores de tecnologia assistiva. Além disso, os professores podem colaborar com suas instituições de ensino para garantir a disponibilidade de recursos essenciais, como Wi-Fi acessível, laboratórios de informática e estações de recarga (BRASIL, 2022).

Os professores agora têm a oportunidade de se manterem informados sobre os avanços mais recentes na tecnologia e como esses avanços podem ser utilizados para ajudar seus alunos com deficiência visual. Este conhecimento permite que os professores façam avaliações mais precisas sobre quais tecnologias são mais adequadas para cada aluno e como incorporá-las perfeitamente em seus métodos de ensino (SANTOS et al.2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para promover a inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas, é crucial proporcionar aos professores formação na utilização de tecnologias de apoio para fins pedagógicos. Essas tecnologias abrangem uma gama de ferramentas, como computadores, máquinas de escrever, braille, reglets e sorobans. Além disso, a integração de tecnologias digitais como tablets e smartphones pode melhorar muito a experiência de aprendizagem dos alunos. O

artigo enfatiza a importância de dotar os professores das competências necessárias para utilizar eficazmente estas tecnologias de apoio.

Para melhorar a aprendizagem dos alunos, é essencial que os professores possuam os conhecimentos técnicos necessários para utilizar eficazmente as tecnologias de apoio e tenham uma compreensão abrangente das complexidades da deficiência visual. O exame das pesquisas existentes sobre a formação de professores para a incorporação de tecnologias assistivas nas práticas pedagógicas para alunos com deficiência visual enfatiza a importância de equipar esses educadores com o conhecimento para empregar adequadamente essas tecnologias para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ao determinar as tecnologias mais apropriadas para cada aluno e incorporá-las de forma eficaz nos métodos de ensino, os educadores podem discernir quais ferramentas são mais adequadas para cada aluno. No entanto, a falta de acessibilidade às tecnologias assistivas cria uma disparidade entre os indivíduos. Para resolver esta questão, os decisores políticos devem atribuir recursos à formação de professores e garantir que os educadores possuem as competências e os recursos necessários para promover a educação inclusiva para alunos com deficiência visual.

A necessidade de capacitar professores para o trabalho pedagógico com tecnologias assistivas é essencial para promover a inclusão e melhorar o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência visual.

REFERÊNCIA

AMIN, A.; SEABRA REZENDE, D.; GALVÃO DINIZ, C. C. R.; et al. Tecnologias na educação: construção de políticas públicas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022. (Série estudos estratégicos; n. 14).

AZEVEDO, Ályson Lopes de. Uso da tecnologia e sua relação

com o ensino na modernidade – diagnóstico e intervenção. João Pessoa, 2017. 46p.: il.

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

BRASSI, Karla Bertacini. O papel do professor comum diante da cegueira. Monografia (graduação em Pedagogia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de Federal de São Carlos, São Paulo, 2007. 52 f.

CABRAL, M. V. A, et al. Análise dos aspectos gerais e as etapas da revisão de literatura integrativa para profissionais da saúde. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 5, n. 4, p. 2–1459, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2023v5n4p2-1459-1469>.

CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H.; BASEGIO, A. C. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. Educação em Revista, v. 33, p. e163600, 2017.

DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T.; et al. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

DUK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 266 p.

FERREIRA, Elise M. B. Recursos Didáticos: uma possibilidade de produzir conhecimentos. Monografia. UNIRIO, Rio de Janeiro/RJ, 1998.

FONTOURA, J. Tecnologia na Educação: como ela pode favorecer a aprendizagem? Nova Escola, São Paulo, 10 out. 2023.

GADOTTI, Moacir. Informação, Conhecimento e Sociedade em Rede: que potencialidades? Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 2005, 43-57. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ES>. Acesso em 23 out. 2018.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva. 2009.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, Ana Paula de Sousa. A TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: concepção e avaliação de um portal educacional para auxiliar a prática docente. 2019. 140 f.

LOPES, Priscila Malaquias Alves; MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. Psicol. educ., São Paulo, n. 38, p. 49-61, jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752014000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MACHADO, I. F. (Coord.). Revista da faculdade de educação/universidade do estado de mato grosso: multitemática. Cáceres-MT: Unemat Editora, 2010. Ano VIII, nº 14 (jul./dez).

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTA GIL (org.). Deficiência virtual. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80 p.: il. (Cadernos da TV Escola. 1. ISSN 1518-4692).

MINAYO, M. C. S. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 23a ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NEGRÃO, Davidson Nilson Mendes; SÁ, Rafaela Oliveira da Silva. Tecnologia assistiva: a tecnologia a favor da acessibilidade e inclusão. Coruja Informa, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <http://www.each.usp.br/petsi/jornal/?p=2844>. Acesso em: 21 fev. 2024.

NIC.BR. Acessibilidade e Tecnologias: um panorama sobre acesso e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação por pessoas com deficiência no Brasil e na América Latina. São Paulo: NIC.br, 2020.

OLIVEIRA, Camila Dias de. Recursos de tecnologia assistiva digital para pessoas com deficiência sensorial: uma análise na perspectiva educacional. São Carlos: UFSCar, 2016. 110 p.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, n. 33, p. 143–156, 2009.

RIBEIRO, E. T., et al. O uso das tecnologias assistivas como uma ferramenta inclusiva na educação especial. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, v. 9, n. 8, p. 431–442. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i8.10844>.

SANCHES-FERREIRA, M.; PEREIRA, A. C. Acessibilidade digital e inclusão de alunos com deficiência visual: desafios e perspectivas para a formação docente. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 3, p. 403-416, 2018.

SIEMS MER. Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 194p.

SILVA, A. C. da; SILVA, J. A. da; SILVA, L. C. da. O uso de tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 1, p. 113-128, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2968/3/tcc_Wilma%20Pinheiro%20de%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SILVA, Adilson Florentino da. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 67 p.

SOUSA, Polyanna Carolina da Silva. O uso dos dispositivos móveis na educação de jovens e adultos. João Pessoa: UFPB, 2017. 75f.: il.

CAPÍTULO II

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Miquéias Ambrósio dos Santos
https://orcid.org/0000-0002-1961-7647

Eliédna Aparecida Rocha de Oliveira
https://orcid.org/0000-0002-2207-3775

Fernando Luiz Cas de Oliveira Filho
https://orcid.org/0000-0003-2284-2340

Fabrício Leo Alves Schmidt
https://orcid.org/0000-0002-4728-7673

Maria Bethânia de Lima Santos
https://orcid.org/0009-0004-4798-2934

Luiza Savelli dos Santos
https://orcid.org/0009-0008-6159-323X

Adriana Peres de Barros
https://orcid.org/0009-0006-7403-9110

Carla Andressa Santos Muniz
https: //orcid.org/0009-0007-5112-2621

Maria Aparecida Alves de Jesus
https://orcid.org/0009-0000-8060-7678

Graziela Rosa Lopes Souza
https://orcid.org/0009-0004-4606-5480

INTRODUÇÃO

No âmbito da educação, a inclusão dos alunos com deficiência auditiva nas salas de aula regulares tem ganho importância nos últimos tempos (LIMA DA SILVA, 2020). Um elemento para alcançar uma inclusão bem-sucedida reside em dotar os educadores das competências necessárias para estabelecer uma comunicação com estes alunos (ANTUNES et al.2016). É aqui que fica evidente a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Ao incorporar a Libras no ambiente educacional, torna-se possível cultivar um quadro de educadores que possuam as habilidades necessárias para atender às necessidades específicas dos alunos surdos e promover um ambiente educacional bilíngue e inclusivo. Esta inclusão permite aos professores reconhecer e apreciar a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos, ao mesmo tempo que os equipa com estratégias pedagógicas adequadas para o ensino da Libras e da língua portuguesa. Além disso, a integração da Libras no contexto educacional facilita a comunicação eficaz, a interação e o envolvimento ativo dos alunos surdos em diversas atividades escolares, defendendo assim as suas identidades, direitos e potencial inexplorado.

A incorporação da Libras no ensino básico serve como uma ferramenta para facilitar a comunicação entre crianças ouvintes e surdas, promovendo a inclusão social e cultural da comunidade surda no Brasil (ESCOLA VITÓRIA, 2023). É importante notar que Libras é um sistema linguístico distinto com seu próprio conjunto de regras e estrutura. Assim como a língua de sinais brasileira, não é universalmente compreendida (UFILA, 2023). Assim, o ensino da Libras pode beneficiar o aprendizado e o crescimento de crianças surdas e ouvintes, permitindo-lhes interagir com uma gama mais ampla de indivíduos (MARQUES, 2013).

A utilização da Libras permite uma comunicação significativa entre os indivíduos surdos e aqueles que podem ouvir, ao mesmo tempo que concede às crianças ouvintes a

oportunidade de explorar um domínio cultural desconhecido (CABRAL, 2019). Além disso, a incorporação da Libras no ambiente educacional tem o potencial de formar educadores que sejam proficientes no atendimento às necessidades dos alunos surdos e na promoção de uma abordagem bilíngue e inclusiva à educação (LACERDA, 2006).

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a integração da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em programas de formação de professores e suas vantagens para promover a inclusão de alunos com deficiência auditiva. Serão analisados, os elementos dos programas de formação de professores que priorizam a inclusão desses alunos, avaliaremos as maneiras pelas quais a incorporação da LIBRAS pode melhorar a comunicação entre professores e alunos e discutiremos os obstáculos que podem surgir ao integrar a LIBRAS nos programas de formação de professores.

Ao concluir este artigo, o propósito é oferecer uma compreensão da importância da incorporação da LIBRAS nos programas de formação de professores, com o desígnio de promover a inclusão de alunos com deficiência auditiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

Incorporação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Formação de Professores

Para garantir a eficácia dos programas de formação de professores que visam a integração dos alunos com deficiência auditiva, é essencial incorporar elementos vitais. Dentre esses elementos, destaca-se a integração dos Estudos Surdos aos planos de ensino (BRASIL, 2006). Este enquadramento teórico coloca ênfase no reconhecimento político da identidade e cultura surda, como representado na figura 1, deslocando o discurso em torno da surdez para longe da deficiência e educação especial (SANTANA, 2005).

A integração de trabalhos acadêmico-científicos relacionados aos Estudos Surdos na formação inicial de educadores é fundamental (SANTOS, PIMENTEL, JESUS, 2017).

Embora estudos tenham mostrado a importância da incorporação dos Estudos Surdos na formação de professores, para a educação de indivíduos surdos em instituições regulares ou especializadas, ainda há uma inclusão limitada de trabalhos científicos de pesquisadores surdos na formação inicial de educadores (ALMEIDA, 2015).

A formação insuficiente de professores na educação de pessoas com deficiência auditiva ou surdez é atribuída à falta de preparo pedagógico adequado e que atenda efetivamente a essa população, bem como ao não uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (GONÇALVES; GONÇALVES; FIRME, 2016). Atualmente, as pesquisas concentram-se na compreensão do papel da LIBRAS na Educação Básica e sua integração como disciplina obrigatória nos programas de formação de professores em nível de graduação, com o objetivo final de implementar o decreto-lei 5.626/2005 para melhor equipar os futuros educadores (BRASIL, 2005).

Figura 1: Abordagem teórica da identidade e cultura surda



Fonte: Elaborado pelos autores, (2024).

Embora o termo “Estudos Surdos” possa não se alinhar diretamente com os temas abordados nos cursos analisados, é importante reconhecer que estes cursos ainda desempenham um papel crucial em dotar os professores das competências necessárias para incluir efetivamente os alunos com deficiência auditiva. A presença de componentes-chave relacionadas aos Estudos Surdos nos currículos pode contribuir muito para o sucesso dos programas de formação de professores (GONÇALVES, 2021).

Incorporação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e comunicação professor-aluno

A integração da Língua Brasileira de Sinais na interação entre professores e alunos tem o potencial de melhorar a jornada educacional de ambas as partes envolvidas. Segundo estudo realizado por Monteiro et al. (2019), a incorporação da LIBRAS como disciplina obrigatória nos programas de formação de professores de graduação desempenhou um papel vital na melhoria da comunicação com alunos surdos ou com deficiência auditiva. Os pesquisadores enfatizam a importância de melhorar ainda mais a formação de professores em LIBRAS, apesar da existência de cursos de graduação e pós-graduação dedicados a esta língua.

Figura 2: Recursos didáticos ou pedagógicos para o ensino e a aprendizagem de Libras



Fonte: Elaborado pelos autores, (2024).

As implicações da deficiência na proficiência em LIBRAS na comunidade surda no Brasil resultam em exclusão social e abandono. No entanto, ao integrar a LIBRAS nos programas educacionais para professores, esses desafios podem ser superados, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo (OLIVEIRA et al.2022).

Segundo Karnopp e Quadros (2004), é necessário ensinar LIBRAS aos ouvintes não apenas como uma forma de

comunicação, mas também como um aspecto vital da identidade cultural da comunidade surda. Ao integrar a LIBRAS nas interações professor-aluno, os educadores podem obter uma compreensão mais profunda das necessidades de seus alunos e proporcionar uma experiência educacional mais abrangente e bem-sucedida (BRASIL, 2018).

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos deste estudo, a abordagem escolhida foi a pesquisa bibliográfica. Conforme afirma Gil (2012), a pesquisa bibliográfica envolve o exame de materiais existentes, como livros e artigos científicos. O foco da pesquisa foram os materiais relacionados à Língua Brasileira de Sinais, principalmente em relação ao processo de educação e aquisição de alunos surdos.

A pesquisa bibliográfica é uma componente crucial do trabalho, pois permite a exploração de diversas referências que potenciam a qualidade global. Além disso, segundo Gil (2012), esse tipo de pesquisa proporciona aos pesquisadores a oportunidade de examinar diversas fontes, visitar diferentes locais e reunir informações significativas, tudo com o objetivo de esclarecer as experiências de ensino e aprendizagem de alunos surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Existem inúmeros obstáculos potenciais que surgem da incorporação da LIBRAS em programas de formação de professores voltados para a educação inclusiva para alunos com deficiência auditiva. O principal desafio reside na necessidade de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos educadores neste domínio específico, apesar da existência de programas de graduação e pós-graduação dedicados ao ensino da LIBRAS (IACHINSKI, 2019).

No passado, prevalecia a crença de que os indivíduos surdos eram aflitos e vergonhosos, levando a uma longa e

árdua batalha contra a discriminação para garantir a sua educação (DUARTE, 2013). Além disso, a falta de compreensão das necessidades dos surdos muitas vezes resultava no seu abandono, uma vez que métodos eficazes de comunicação não eram amplamente compreendidos (LACERDA, 1998).

Para garantir oportunidades educacionais iguais aos alunos com deficiência auditiva, é crucial enfrentar os obstáculos que impedem o sucesso da implementação da Lei nº 10.436/2002. Esta lei prescreve que na formação de professores, seja incluído no currículo, o ensino de LIBRAS para facilitar a inclusão desses alunos. Porém, sem a devida formação nesta área, o objetivo da lei não pode ser alcançado (BRASIL, 2002). Portanto, é imperativo enfrentar esses desafios e priorizar a oferta de educação inclusiva para alunos com deficiência auditiva.

A Lei nº 9.394/1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aborda a questão da integração das pessoas com necessidades especiais. Conforme consta na LDB, a preferência é incluir as pessoas com necessidades especiais nas salas de aula regulares, tratando-os como estudantes, sem necessidade de atendimento especial. É importante ressaltar que o processo de aprendizagem desses indivíduos não deve ser prejudicado, podendo ser proporcionadas diversas condições favoráveis, como materiais educativos e profissionais bem capacitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da integração da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos programas de formação de professores é ressaltada por pesquisas, pois promove a inclusão de alunos com deficiência auditiva. Para melhorar significativamente a jornada educacional de educadores e alunos, o estudo propõe a integração dos Estudos Surdos nos currículos de ensino e nos trabalhos acadêmicos associados aos

Estudos Surdos durante a formação inicial de pedagogos.

Centrando-se no reconhecimento político da identidade e da cultura surda, a perspectiva teórica visa separar o discurso sobre a surdez da deficiência e da educação especial. Apesar das evidências que indicam a importância dos Estudos Surdos na preparação de professores, continua a existir uma integração limitada da investigação realizada por acadêmicos surdos na formação inicial de educadores. Consequentemente, este estudo sublinha a importância de abordar os obstáculos nos programas de formação de professores para garantir oportunidades educacionais equitativas para alunos com deficiência auditiva.

As conclusões apresentadas neste artigo acadêmico constituem um contributo para o progresso contínuo da educação inclusiva e enfatizam a importância da integração da LIBRAS nas iniciativas de formação de professores, a fim de estabelecer um ambiente de aprendizagem que seja ao mesmo tempo inclusivo e acessível. Recomenda-se que futuros esforços de investigação se concentrem na concepção de abordagens eficientes para incorporar as práticas de ensino de Surdos nos programas de formação de professores e avaliar os efeitos destas abordagens nas jornadas educativas dos alunos com deficiência auditiva.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, WG. Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book. Disponível em: http://books.scielo.org/. Acesso em: 23 fev. 2024.

ANTUNES, H. Sangoi; DEVALLE, A. Jaqueline; CARDONA DE ÁVILA, C. Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Práxis Educativa, 11, 1, 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CABRAL, Marcos Vinicius Afonso. A importância da formação continuada dos professores de classes inclusivas de alunos surdos no Ensino Fundamental. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 12, Vol. 02, pp. 67-80. dez. 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/classes-inclusivas

DUARTE, S. B. R. et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 20, n. 4, p. 1713–1734, out. 2013.

ESCOLA VITÓRIA. A Importância do Ensino de Libras na Escola: um Caminho para a Inclusão. Escola Vitória, 02/09/2023.

FARIAS, R. M. S. & FARIAS FILHO, E. N. Pesquisas sobre a língua brasileira de sinais (libras) e educação de surdos na escola: uma revisão de literatura. 2022.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, W.; GONÇALVES, V. M. F.; FIRME, L. P. Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 24, n. 93, p. 866–889, out. 2016.

GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman de (Org.). Educação Contemporânea - V. 08 – Educação Inclusiva. Belo Horizonte–MG: Poisson, 2021.

GUIMARÃES, Ueudison Alves. CRUZ, Renata Cristina Vilaça. Os desafios da inclusão de libras no contexto educacional: revisão de literatura. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 06, Ed. 12, Vol. 02, p. 75-91. Dez. 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-de-libras, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-de-libras

IACHINSKI, L. T. et al. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. Audiology - Communication Research, v. 24, p. e2070, 2019.

KARNOPP, L.; QUADROS, R. M. de. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LACERDA, C. B. F. DE. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos CEDES, v. 26, n. 69, p. 163–184, maio 2006.

LACERDA, C. B. F. DE. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cadernos CEDES, v. 19, n. 46, p. 68–80, set. 1998.

LIMA DA SILVA, Lucykênia. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: desafios, realidade e expectativas frente ao desenvolvimento de metodologias de ensino e necessidades do sistema educacional. Revista Educação Pública, 22, 34, 2020.

MARQUES, H. DE C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. DOS S. A. DA. O ensino da língua Brasileira de sinais na educação

infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 4, p. 503–517, out. 2013.

MEC. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC, 2006. 116p. Série.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino de Libras é recurso que garante a educação inclusiva. Ministério da Educação, 01/10/2018. Disponível em: link. Acesso em: 23 fev. 2024.

MONTEIRO, Ana Paula; SILVA, Maria Cristina; FERREIRA, Luciana Maria. Inclusão de alunos surdos no ensino superior: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Especial, 25, 4, 557-574, out./dez. 2019.

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu et al. Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. Revista Educação Pública, 2022. Disponível em: link. Acesso em: 23 fev. 2024.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 565–582, maio 2005.

SANTOS, Emmanuelle Félix; PIMENTEL, Susana Couto; JESUS, Wilson Pereira de. O ensino de libras na formação inicial do professor para a docência aos surdos nas classes regulares: quais perspectivas? Cadernos de Pós-graduação, 16, 2, 37-62, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Língua Brasileira de Sinais. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 24/04/2021.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ataide das Chagas Dias
https://orcid.org/00009-0007-7439-1939

Fabrícia Ribeiro Gontijo
https://orcid.org/0000-0002-5493-5165

Keila Cristina Leme dos Santos Coelho
https://orcid.org/0000-0001-7114-486X

Fernanda Eméri Mokfa Matitz Celuppi
https://orcid.org/0009-0006-3200-7938

Érica Rodrigues de Sousa
https://orcid.org/0000-0002-7640-6088

José Humberto Veríssimo Zuchetti
https://orcid.org/0000-0002-6905-4205

Fabrício Leo Alves Schmidt
https://orcid.org/0000-0002-4728-7673

Lurdes Maciak Bertoletti
https://orcid.org/0009-0007-0880-4766

Élida Maria de Sousa Silva
https://orcid.org/0000-0001-7446-3065

Magna Sales Barreto
https://orcid.org/0000-0003-1908-9626

Graziela Rosa Lopes Souza
https://orcid.org/0009-0004-4606-5480

INTRODUÇÃO

O número de matrículas nas escolas regulares de alunos com deficiência quase atingiu 1,3 milhão de estudantes no ano de 2022, sendo que 429.521 destes apresentavam Transtorno do Espectro Autista (TEA) (INEP) 2022), impactando uma parcela de crianças em idade escolar (BRASIL, 2021). A importância da inclusão de alunos com TEA no ensino primário está crescendo, exigindo que os professores recebam uma preparação para ministrar a educação adequada (TEODORO; GODINHO, 2016).

As evidências e estratégias que apoiam a educação inclusiva de alunos com TEA, com foco na formação de professores, fornecem uma forte fundamentação para esta investigação. A exploração de elementos-chave na formação eficaz de professores para a inclusão destes alunos no ensino regular será o foco principal (SAMPAIO, 2019).

O TEA, que é um transtorno do neurodesenvolvimento, afeta a comunicação, a interação social e o comportamento restrito e repetitivo além de sensibilidades sensoriais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) 2023). Possui origem multifatorial, envolvendo aspectos, neurobiológicos, genéticos e ambientais. Importante ressaltar que o diagnóstico precoce desempenha um papel crucial ao fornecer o suporte e os recursos necessários para que os indivíduos com TEA alcancem independência e qualidade de vida (BRASIL, 2023). O Sistema Único de Saúde (SUS) oferece uma rede abrangente de apoio e assistência a pessoas com TEA, incluindo centros especializados de reabilitação (CER), centros de atenção psicossocial (CAPS) e uma linha de atendimento dedicada a crianças com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2021).

Além das intervenções de saúde, frequentar a escola auxiliará no desenvolvimento deste público. Com o avanço da educação inclusiva nos sistemas educacionais, as escolas têm se esforçado para acomodar as diversas necessidades dos seus alunos e enfrentado um obstáculo que exige

a dedicação de toda a comunidade educativa (OLIVEIRA, 2020). Apesar dos avanços na promoção da inclusão, ainda há muito trabalho a ser feito para garantir que todos os alunos com TEA recebam a educação de alto nível a que têm direito (MARQUES; CASTRO, 2020).

A correlação entre a formação de professores e a inclusão dos alunos com TEA é crucial, uma vez que o progresso acadêmico das crianças com TEA é influenciado pela competência e experiência dos educadores. Portanto, é imperativo possuir uma compreensão do TEA e empregar técnicas especializadas que facilitem a aprendizagem significativa e a inclusão genuína (WEIZENMANN, 2020).

O objetivo principal desta pesquisa é examinar a importância e os obstáculos que cercam a formação contínua de professores para a inclusão bem-sucedida de alunos com TEA no ensino primário.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi de natureza qualitativa, com enfoque bibliográfico. O pesquisador aprofundou-se em material teórico relacionado ao tema de interesse, visando obter compreensão por meio da exploração da questão problematizadora (AUGUSTO et al.2013). A investigação quantitativa, em contraste com a investigação qualitativa, coloca uma ênfase nos dados estatísticos e na análise para alcançar a representação numérica (GÜNTHER, 2020). A pesquisa qualitativa, por outro lado, oferece uma abordagem adaptável para abordar o problema de pesquisa, tornando-a o método preferido.

Conforme afirmam Maciel e Raposo (2010) a pesquisa qualitativa não necessita do estabelecimento de hipóteses explícitas. Em vez disso, estes esforços de investigação envolvem a evolução contínua das ideias do investigador ao longo da investigação. Os investigadores embarcaram num caminho específico, que envolveu a identificação do tema da investigação, a realização de uma revisão da literatura

relevante para sustentar o nosso estudo, a recolha e organização sistemática de informações para facilitar a análise e, em última análise, a interpretação dos dados recolhidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Estratégias para Educação Inclusiva de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Na revisão sistemática de Lopes e Telaska (2020, p. 425) foram destacadas as estratégias para a melhor inclusão de alunos com TEA: "capacitação dos professores, envolvimento dos pais e relação professor-aluno e professor-família" e para iniciar o processo inclusivo escolar, os profissionais deverão acolher a criança e a família , estabelecendo desde o início comunicação e rotina estruturadas. Assim, o professor deverá: conhecer as características do transtorno e do aluno na sua individualidade, visto que cada criança é única e apresentará comportamentos distintos; estabelecer parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para construir o Plano de ensino individualizado (PEI) bem como estratégias que complementem o aprendizado aluno, para eliminar as barreiras que dificultam o processo inclusivo, identificando:

Quais as barreiras estão dificultando a permanência e a fruição da escola, o aprender e o socializar para essa criança. E essa barreira não é, nem está na criança. Ela não é a criança. E, para ser identificada, pede trabalho coletivo, a partir da produção de dúvida sobre como (e não, se é possível) escolarizar crianças com autismo (RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018, p. 554).

Portanto, a formação inicial e continuada do educador deve ser pensada com responsabilidade e ofertada aos docentes que muitas vezes se sentem despreparados para receber esse público (GROSSI; GROSSI; GROSSI, 2020). É imperativo que os professores acreditem no potencial dos seus alunos e permaneçam comprometidos com a sua

aprendizagem (Santos; Leite, 2022). Um aspecto da formação eficaz de professores é a implementação de estratégias pedagógicas e um planejamento minucioso das aulas (MELO, 2000). Os professores devem ter uma compreensão dos desafios e necessidades das crianças com TEA e empregar estratégias pedagógicas adequadas para facilitar interações significativas em sala de aula, conforme ilustrado na Figura 1 (OLIVEIRA; TOMAZ; SILVA, 2021).

Figura 1: Processo de desenvolvimento de estratégias, frente aos desafios de aprendizagem do aluno com TEA.



Fonte: Elaborado pelos autores, (2024).

A habilidade comunicativa aparece afetada nestes alunos. Compreender tanto a linguagem receptiva quanto expressiva deste público é desafiador para todos os agentes

escolares, além de ser também para as próprias crianças com TEA devido à sua luta com a autoexpressão (CAMARGO, 2020). É crucial que os educadores reconheçam o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno e implementem abordagens pedagógicas para apoiar o seu progresso acadêmico (ALVES; SANTOS, 2023).

Para Belisário Jr.; Cunha (2010) o uso de recursos visuais é uma forma de favorecer a comunicação, sendo o uso do Picture Exchange Communication System (PECS - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) um método, no qual o aluno com TEA aprende o significado da figura e posteriormente poderá utilizar as figuras para se comunicar, para aprender a ler e escrever e em alguns casos iniciar a comunicação pela fala de modo contextualizado. É composto por seis etapas:

- Fase I: a criança entrega um cartão com uma figura/imagem de um item que deseja e recebe em troca o próprio item;
- Fase II: Continuam sendo utilizadas figuras únicas para as trocas, mas em diversos ambientes.
- Fase III: A criança poderá escolher entre duas figuras.

Fase IV: Através da variação de figuras é possível construir frases.

- Fase V: Começam a ser utilizados pronomes, adjetivos e verbos.
- Fase VI: A criança aprende a responder perguntas simples.
- Fase VII: Criança começa a fazer o uso comentários, perguntas e dar respostas.

Outros tipos de comunicações podem ser utilizados, como: materiais concretos, figuras e fotos, pranchas comunicativas, entre outros, a depender das necessidades que esse aluno apresentar e da avaliação especializada sobre o melhor recurso a ser utilizado. Segue exemplo de pasta de comunicação:

Figura 2: Pasta de Comunicação



Disponível em: https://pecs-brazil.com/shop/pasta-de-comunicacao/#tab-description.

A habilidade social adjacente à comunicação costuma estar comprometida levando a prejuízos na reciprocidade socioemocional, incluindo dificuldades para iniciar e manter um diálogo, no compartilhamento de sentimentos, ideias e emoções e para ser assertivo em suas escolhas (APA, 2023). Os comportamentos restritos e repetitivos podem ser caracterizados pelos movimentos motores, como o balançar das mãos e alinhamento de objetos. Esse conjunto de características faz com que os educadores busquem continuamente estratégias eficazes nas suas salas de aula,

conforme enfatizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação (CEMPEC) (2020). Para atender às necessidades dos alunos com TEA, os professores devem incorporar suportes e materiais especializados em seus métodos de ensino, conforme sugerido por Rasmussen, Silva e Neix (2021). Além disso, é fundamental que os professores criem um ambiente de sala de aula adaptável às necessidades individuais dos alunos com TEA, levando em consideração suas aversões a determinados ruídos e texturas, conforme destaca Aires Filho (2020).

Para garantir práticas pedagógicas eficazes, é essencial que os programas de formação de professores incluam técnicas que integrem os interesses das crianças. Esta abordagem desempenha um papel crucial na manutenção do envolvimento e concentração das crianças durante o processo de aprendizagem (ARAUJO & BARROS, 2019). Além disso, os professores devem possuir uma compreensão abrangente dos desafios e requisitos específicos das crianças com TEA. Este conhecimento permite-lhes fornecer instrução e apoio eficazes quando estes alunos encontram dificuldades na conclusão de tarefas (ÂNGELO, 2021).

No âmbito da incorporação das crianças nas práticas educativas, é crucial ter em conta os seus interesses e necessidades únicos. Existem várias estratégias que podem ser benéficas nesse sentido, uma delas é o Plano de Educação Individualizado (PEI). Projetado para crianças com diagnóstico de TEA, o PEI permite que os professores adaptem o ensino para atender às necessidades de cada criança. Esse plano expansivo abrange vários componentes, incluindo identificação do aluno, relatórios detalhados, necessidades educacionais especiais, habilidades, desafios e objetivos acadêmicos (COSTA, SCHMIDT; CAMARGO, 2023).

Especialistas na área de psicologia recomendam fortemente a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como uma abordagem eficaz para crianças com diagnóstico de TEA. A ABA envolve uma análise e compreensão do comportamento apresentado pelas crianças com autismo, com

o objetivo final de reduzir comportamentos indesejáveis e promover comportamentos positivos (SOUSA et al.2020).

Assim, como essa prática baseada em evidência (Evidence-Based Practices - EBP) supracitada, destaca-se a intervenção: Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Distúrbios Correlatos de Comunicação).

Segundo Lewis; Leon (1995) o TEACCH visa auxiliar as pessoas com TEA a responder adequadamente a qualquer ambiente no qual esteja inserido. Neste método são trabalhadas as habilidades e interesses desse grupo de alunos, sendo estas avaliadas constantemente para constatar os avanços e verificar como dar continuidade ao processo. O ambiente físico é organizado por meio de rotinas em quadros e adaptado para que a pessoa com TEA possa compreender o que se passa a sua volta e entender o que se espera dele. Antes de iniciar o programa é necessário realizar uma avaliação através do instrumental PEP-R (Psychoeducational Profile). Esta avaliação verifica as habilidades psicoeducacioanais da criança: imitação; comportamento motor amplo; comportamento motor fino; coordenação mão/olho; performance cognitiva; percepção; percepção cognitiva verbal; comportamento de autocuidado. Desta forma, o resultado permitirá verificar planejar intervenções e auxiliar na construção do PEI (SERRA, 2010).

Outro ponto que merece ser explorado é o uso da rotina como uma ferramenta de ensino. Estabelecer e cumprir um horário regular é importante para os indivíduos com TEA, pois lhes proporciona uma sensação de segurança e estabilidade. Ao seguir uma rotina previsível, os níveis de ansiedade podem ser minimizados e o envolvimento ativo deste indivíduo pode ser incentivado (MACHADO, 2019).

É importante observar que para esse grupo de alunos, que costumam apresentar sensibilidades sensoriais, o fato de envolver-se no processo de observação e análise do corpo, os torna capazes de aumentar a sua eficácia. Este

processo proporciona-lhes a oportunidade de examinar as suas próprias experiências corporais pessoais, bem como as dos outros. Com isso, eles são capazes de enfrentar desafios, adquirir novos métodos e adaptar suas práticas para se alinharem aos seus interesses e habilidades individuais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC), 2013).

A promoção de um processo de ensino que abranja diversas estratégias pedagógicas e as adapte conforme as necessidades depende fortemente da implementação de procedimentos de inovação constante. É importante reconhecer que o que pode funcionar para um aluno pode não produzir os mesmos resultados para outro, necessitando assim de vontade de experimentar e ajustar as abordagens em conformidade (BARBOSA, 2015).

A formação eficaz de professores desempenha um papel crucial no sucesso da inclusão de alunos com TEA na educação básica. Os professores devem fazer questão de reconhecer e elogiar cada tarefa executada corretamente e o cumprimento das regras, chegando mesmo a fazer um brinde, a fim de manter o interesse das crianças com TEA no processo de aprendizagem. É imperativo que os educadores demonstrem que a superação de desafios na conclusão de tarefas é alcançável (FONSECA & CIOLA, 2016).

A formação de professores e a criação de ambiente de sala de aula inclusivo para alunos com TEA

Estabelecer uma atmosfera de sala de aula que promova a inclusão para alunos com TEA é um esforço que requer instrução do professor e a implementação de métodos e recursos adequados. Para atingir este objetivo, inúmeras estratégias e ferramentas educacionais têm sido propostas para os educadores utilizarem enquanto interagem com alunos que estão no espectro do transtorno (CUNHA, 2011).

Ao priorizar a implementação de planos de aula bem elaborados, os educadores podem abordar os requisitos exclusivos dos alunos com TEA. Esta abordagem garante que orientações sejam comunicadas, e alivia a ansiedade no ambiente da sala de aula (BRASIL, 2023).

Além disso, os educadores têm a oportunidade de utilizar a sua formação para melhorar a formulação de estratégias pedagógicas para promover a inclusão (ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014). Estas estratégias abrangem vários elementos, como cultivar uma atmosfera de apoio e organizada, implementar rotinas consistentes, incorporar recursos visuais e facilitar o envolvimento dos pares, conforme descrito na Figura 2 (FERREIRA, 2017).

Figura 2: Ambiente acolhedor e estruturado proporcionar oportunidades de interação com pares.



Fonte: Elaborado pelos autores, (2024).

Para estabelecer um ambiente de sala de aula que seja inclusivo para os alunos com TEA, é de extrema importância que as instituições de ensino e os professores compreendam as suas obrigações e deveres no apoio a este grupo específico (BELISÁRIO, 2010). Os professores devem possuir a experiência e a compreensão necessárias para identificar e abordar as necessidades distintas dos seus alunos com TEA, ao mesmo tempo que promovem uma atmosfera de aprendizagem respeitosa e encorajadora para todos os alunos nas suas salas de aula (BORTOLOTTO, 2009)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão de alunos com TEA nas salas de aula regulares pode apresentar dificuldades, mas existem métodos que os professores podem utilizar para ajudar estes alunos e promover o seu desempenho acadêmico (CABRAL, 2023). O emprego de uma variedade de técnicas e recursos de ensino adaptados às suas necessidades individuais, como recursos visuais e horários estruturados, juntamente com a entrega de instruções diretas, sucintas e fáceis de compreender (ALVES, 2018), revela-se uma abordagem eficaz.

As adaptações curriculares referem-se às ferramentas e instrumentos utilizados na educação para atender às necessidades dos alunos. Estas adaptações abrangem estratégias e critérios que permitem aos educadores adaptarem os seus métodos de ensino para acomodar os diversos estilos de aprendizagem (COSTA, 2014).

As adaptações curriculares podem ser classificadas em duas categorias: adaptações de acessibilidade curricular e adaptações pedagógicas. A primeira envolve a remoção de obstáculos arquitetônicos e metodológicos, permitindo que os alunos frequentem a escola regular e se envolvam em atividades acadêmicas ao lado de seus pares (LIMA; MARTINS, 2007).

Para promover e manter os alunos no processo da inclusão, os educadores podem empregar métodos de reforço

positivo e oferecer *feedback* regular. Além disso, as técnicas utilizadas nas aulas de educação física podem auxiliar os alunos com TEA no envolvimento em diversas atividades. Essas técnicas envolvem a divisão de movimentos intrincados em etapas mais simples e a oferta de assistência extra sempre que necessário (MARTINS; CAMARGO, 2023).

O conceito de adaptações pedagógicas abrange modificações feitas no currículo geral ou em componentes específicos dele, incluindo planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação, a fim de atender às necessidades de alunos com necessidades especiais. Para ilustrar, no que diz respeito aos materiais de leitura, ajustes como a utilização de fontes maiores ou maior espaçamento, bem como o emprego de técnicas multissensoriais, devem ser implementados para aprimorar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (MEC, 2013).

O último parecer orientador do Ministério da Educação (MEC), trouxe uma conotação técnica e científica sobre o atendimento a ser prestado aos estudantes na rede regular de ensino, com destaque: para o Plano Educacional Individualizado (PEI) no intuito de garantir os processos de aprendizagem; para a descrição das melhores práticas, apontando quais os conteúdos que o acompanhante especializado e os professores especializados devem receber e a família juntamente com o aluno deve participar ativamente deste processo. Acesso, permanência, participação e aprendizado devem ser colocados em prática de forma, sendo uma área que necessita de pesquisas que venham a colaborar com evidências brasileiras para garantir uma educação inclusiva de qualidade (BRASIL, 2023).

A formação dos professores deverá conter tópicos, como: caracterização, marcos legais, marcos do desenvolvimento, comportamento humano, práticas baseadas em evidência, ensino básico de habilidades para autonomia, comunicação e interação, registro, gráficos e programas de ensino (BRASIL, 2023).

Portanto, é crucial que as instituições de ensino e os

professores estejam cientes das necessidades distintas dos alunos com TEA, garantindo que estabelecem uma atmosfera de aprendizagem inclusiva e de apoio que promova o desempenho acadêmico e o bem-estar geral na sala de aula (COSTA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para incluir com sucesso os alunos com TEA na educação básica, é fundamental que os professores passem por uma formação integral que englobe suportes e materiais especializados dentro da sala de aula. Além disso, os professores devem demonstrar vontade de adaptar o ambiente da sala de aula de acordo com as necessidades únicas de cada aluno.

A importância de abordagens pedagógicas eficientes e de um planeamento minucioso das aulas para ajudar os professores na criação de propostas de inclusão é sublinhada neste artigo de investigação. Descreve seis fatores cruciais que podem ajudar os professores na formulação destas propostas, ao mesmo tempo que enfatiza a necessidade de estratégias inovadoras e exploratórias em cada ambiente de sala de aula.

Uma sugestão para estudos futuros é investigar os efeitos das diversas formas de apoio e materiais especializados no desempenho dos alunos. Além disso, seria valioso examinar a eficácia de diferentes métodos de ensino no auxílio ao desenvolvimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

As conclusões deste estudo oferecem informações valiosas sobre a importância de programas de formação de professores bem concebidos na educação básica, especificamente no que diz respeito à inclusão de alunos com TEA. Estas conclusões também enfatizam a necessidade de investigação contínua para melhorar ainda mais as estratégias inclusivas.

REFERÊNCIAS

AIRES FILHO, Sergio Alexandre de Almeida. Educação musical e autismo: um estudo sobre o desenvolvimento de crianças autistas na musicalização infantil / Sergio Alexandre de Almeida Aires Filho. – João Pessoa, 2020. 114 f.: il.

ALVES, Amanda Barbara Oliveira; SANTOS, Larissa Nascimento. A importância da formação continuada dos professores no atendimento a crianças autistas, v. 28, ed. 129, dez. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10257111. Disponível em: https://revistaft.com.br/category/area/educacao-area/page/3/. Acesso em: 06 mar. 2024.

ALVES PEREIRA, Raquel. A Utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo / Raquel Alves Pereira. – Rio de Janeiro, 2018. 165 f.

ANGELO, Jamisson Da Silva. O papel do professor na inclusão do aluno autista. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 07, Vol. 03, pp. 137-150. Julho de 2021. ISSN: 2448-0959.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Referência rápida aos critérios diagnósticos do DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARAÚJO, Marciano Vieira de. BARROS, Delma. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 05, Vol. 06, pp. 56-201. Maio de 2019. ISSN: 2448-0959

AUGUSTO, C. A. et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-

2011). Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 51, n. 4, p. 745–764, out. 2013.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. Jogos, brinquedos e brincadeiras / Ana Clarisse Alencar Barbosa, Kathia Regina Bublitz, Vilisa Rudenco Gomes. Indaial: UNIASSELVI, 2015. 188 p.: il.

BELSÁRIO.F, J.F. Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BELISÁRIO Jr., José Ferreira; CUNHA, Patrícia. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais de desenvolvimento. 1. ed. Brasília: MEC, 2010.

BORTOLOTTO, P. T. O. Como acontece o processo de socialização com crianças autistas. Trabalho de conclusão de especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, dez. 2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254501-pcp050-23/file. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022. Disponível em: https://

www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar. Acesso em: 08 mar.

BRASIL, Linhas de cuidado. Definição – Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica/ ministério da educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Pela primeira vez, Ministério da Saúde inclui tratamento do Transtorno do Espectro Autista na Política Nacional da Pessoa com Deficiência. link. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares.

CABRAL, Maria Elimar Cruz. Os desafios educativos para a inclusão de crianças com autismo no contexto escolar. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 09, Vol. 07, pp. 78-91. Setembro de 2022. ISSN: 2448-0959. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/utismo-com-autismo

CAMARGO, S. P. H. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. Educação em Revista, v. 36, p. e214220, 2020.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO (CENPEC). Metodologias ativas: como inovar na sala de aula e envolver mais os(as) alunos(as). 2 dez. 2020. Disponível em: link. Acesso em: 26 fev. 2024.

COSTA, D. D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. e280098, 2023.

COSTA, Djailma Silva da. Adaptação curricular para a inclusão do aluno com deficiência: contribuições da Psicopedagogia. João Pessoa: UFPB, 2014. 67f.

COSTA, Fihama Brenda Lucena da. O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas.Caicó: UFRN, 2017. 92f.: il.

CUNHA, Eugênio; Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves, 1981- Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: o desafio da formação de professoras / Roberta Flávia Alves Ferreira. – Belo Horizonte, 2017. 160 f., enc, il.

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. Vejo e Aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH – O ensino Estruturado para Pessoas com Autismo. 2 ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.

GROSSI, Márcia G. Ribeiro; GROSSI, V. Gabriel Ribeiro; GROSSI, B. Henrique Ribeiro. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv., São Paulo, v. 20, n. 1, p. 12-40, jun. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v20n1p12-40.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201–209, maio 2006.

LEWIS, S. M. S.; LEON, V. C. Programa Teacch. In: SCHARTZMAN, J. S.; ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista (Org.). Autismo Infantil. São Paulo: Memnon, 1995.

LIMA, Frederico Santiago; MARTINS, Rosângela Pimentel. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização. Revista Educação Pública, v. 22, n. 42, p. 1-16, 2007.

LOPES, D. Ardigo; TELASKA, T. dos Santos. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: Revisão sistemática da literatura. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 39, n. 120, p. 425-434, dez. 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20220040.

MACHADO, Gabriela Duarte Silva. A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. Revista Gepesvita, v. 1, n. 9, p. 100-114, 30 maio 2019. Disponível em: https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/337/171. Acesso em: 03 mar. 2024.

MACIEL, M. G.; RAPOSO, A. A. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. Revista Educação Especial, v. 23, n. 38, p. 145-160, 2010.

MARQUES, A. B. de F.; CASTRO, J. W. P. Promovendo a inclusão na educação especial: estratégias e desafios. Revista de Educação Inclusiva e Diversidade, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2020.

MARTINS, J. DOS S.; CAMARGO, S. P. H. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 104, p. e5014, 2023.

MELLO, G. N. D. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 98–110, jan. 2000.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. Revista Educação Pública, v. 20, n. 34, p. 1-10, 2020. link. Acesso em: 26 fev. 2024.

OLIVEIRA, Suely de Lemos Alves; TOMAZ, Edileuza Braz; SILVA, Robson José de Moura. Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. Revista Educação Pública, v. 21, n. 3, p. 1-14, 2021. link. Acesso em: 26 fev. 2024.

RASMUSSEN, Fernanda de Souza Machado; SILVA, Rosemeire da Costa; NEIX, Carine da Silva Vieira. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. Constr. Psicopedag., São Paulo, v. 30, n. 31, p. 101-112, dez. 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.37388/CP2021/v30n31a08.

RODRIGUES, Isabel de Barros; ANGELUCCI, Carla Biancha. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, n. 3, p. 545-555, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392018033904.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 3, p. 341–356, jul. 2014.

SAMPAIO, L. M. T. Formação do professor na educação inclusiva e TEA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3. João Pessoa. Anais... João Pessoa: Realize Editora, 2018.

SANTOS, A. Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. Scielo Preprints, 2022.

SERRA, Dayse Carla Genero. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. Revista de Psicologia, Fortaleza, v.1 n. 2, p. 163- 176, jul. /dez. 2010. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/66. Acesso em: o7 mar. 2024.

SOUSA, Deborah Luiza Dias de et al. Análise do comportamento aplicada: a percepção de pais e profissionais acerca do tratamento em crianças com espectro autista Applied behavior analysis: Autismo and professional perception about treatment in autismo. with autismo spectrum. Contextos Clínic, São Leopoldo, v. 13, n. 1, p. 105-124, abr. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2020.131.06.

TEODORO, G. C.; GODINHO, M. C. S. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. Research, Society and Development, v. 1, núm. 2, 2016. Disponível em: link. Acesso em: 23 fev. 2024.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, p. e217841, 2020.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS

Eliédna Aparecida Rocha de Oliveira
https://orcid.org/0000-0002-2207-3775

Ana Lúcia Gomes Maravalhas
https://orcid.org/0009-0008-0000-1499

Ataide das Chagas Dias
https://orcid.org/00009-0007-7439-1939

Mateus Martins Viudes
https://orcid.org/0000-0001-8847-6887

Fernanda Eméri Mokfa Matitz Celuppi
https://orcid.org/0009-0006-3200-7938

Seila Cristina de Oliveira Taver
https://orcid.org/0000-0003-4586-4884

Janaína Aparecida de Oliveira Augusto
https://orcid.org/0000-0003-3228-4231

Leci Lessa de Carvalho
https://orcid.org/0000-0002-7460-3811

Reumally Nunes de Oliveira
https://orcid.org/0000-0002-0430-5827

Élida Maria de Sousa Silva
https://orcid.org/0000-0001-7446-3065

INTRODUÇÃO

A oferta de educação de qualidade às crianças com o Transtorno da Deficiência Intelectual (TDI) ou deficiência intelectual (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023) é um direito que abrange o princípio da educação inclusiva (BRASIL, 2015). No entanto, garantir esta educação de qualidade exige a aquisição de formação especializada por parte dos educadores (MASCAR; REDIG, 2021).

O estudo é apoiado pelos princípios fundamentais da educação inclusiva para alunos com TDI, bem como pelas abordagens existentes à formação de professores em educação inclusiva e pelos principais obstáculos encontrados na implementação da educação inclusiva para estes alunos. É imperativo empregar estratégias que promovam a educação inclusiva para alunos com TDI, a fim de garantir o seu acesso a uma educação que seja adequada (BONETI, 1998).

O Transtorno da Deficiência Intelectual, um distúrbio do desenvolvimento, faz com que os indivíduos tenham capacidades cognitivas e comportamentais significativamente abaixo do esperado para a sua idade (SANTOS, 2021). As pessoas com deficiência intelectual experimentam limitações nas suas capacidades mentais, incluindo a resolução de problemas, a compreensão de conceitos abstratos, a formação de ligações sociais, a compreensão e adesão a regras e a realização de tarefas diárias (CARVALHO, 2009). As causas da deficiência intelectual podem variar, abrangendo fatores genéticos, bem como complicações durante a gravidez ou o parto (TORRES; DAL FONDO, 2021). Para receber um diagnóstico, o profissional de saúde deve realizar uma avaliação abrangente envolvendo múltiplas disciplinas (SILVA; MULICK, 2009).

O princípio da educação inclusiva busca garantir oportunidades educacionais iguais para todas as crianças, independentemente de suas características, nas escolas regulares (BRASIL, 2004). Permitir a participação de alunos com TDI exige ajustes no currículo e nos métodos de

ensino, além de promover uma relação colaborativa entre famílias e escolas (LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO, 2015).

É importante reconhecer que as crianças com TDI possuem capacidades cognitivas que ficam abaixo do nível médio para a sua idade. Porém, com o devido apoio e reconhecimento de seus desafios, esses alunos são plenamente capazes de aprender. A inclusão destes alunos nas escolas regulares não é apenas um direito legal, mas também um desafio social que deve ser abraçado (SILVA; ELIAS, 2022).

Silva e Carvalho (2017) afirmam que a educação inclusiva é um princípio fundamental que defende o direito de receber uma educação de alta qualidade para todos os indivíduos, tendo em conta as suas diferenças únicas e requisitos educacionais específicos. Consequentemente, a formação de professores desempenha um papel crucial na promoção da inclusão de alunos com TDI no ensino fundamental. É imperativo que os professores recebam instrução abrangente em educação especial e educação inclusiva durante a sua formação inicial, dotando-os das competências necessárias para compreender as necessidades educativas específicas dos alunos e adaptar as suas abordagens pedagógicas em conformidade (OLIVEIRA, 2017). Além disso, os professores devem aprimorar continuamente os seus conhecimentos e receber apoio da instituição em que trabalham, pois podem encontrar obstáculos e barreiras ao trabalhar com alunos com deficiência.

O objetivo desta pesquisa é examinar as ideias, métodos e obstáculos relacionados à preparação de professores para a educação inclusiva de alunos com TDI no ensino básico. O desígnio é explorar como essa formação pode contribuir para o desenvolvimento desses alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

METODOLOGIA

O estudo adota uma metodologia qualitativa de pesquisa bibliográfica, que envolve um exame do tema relativo

à integração de alunos com deficiência intelectual no ensino primário. Conforme afirma Gil (2009), a pesquisa bibliográfica se apoia em materiais pré-existentes, como livros e artigos científicos. Uma das principais vantagens desta abordagem é a sua capacidade de abranger um espectro mais amplo de fenômenos em comparação com métodos de pesquisa direta.

REFERENCIAL TEÓRICO

Estratégias para a Educação Inclusiva de Alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI)

A questão da inclusão dos alunos com TDI nas escolas regulares é um tema debatido. Os princípios da educação inclusiva para estes alunos são intrincados e variados, deixando inúmeras questões sem resposta (DOS SANTOS et al.2023). A educação inclusiva para alunos com TDI pode ser vista tanto como uma abordagem prática como um debate significativo. Os educadores enfrentam frequentemente desafios quando tentam melhorar a experiência de aprendizagem destes alunos, uma vez que as suas deficiências e capacidades de aprendizagem variam muito. É fundamental que os educadores planejem e considerem cuidadosamente as necessidades, limitações e potencialidades individuais de cada aluno (FEITOSA; SANTOS, 2021).

O objetivo principal da educação inclusiva é facilitar a integração independente na sociedade (BATISTA & CARDOSO, 2020). Os elementos-chave da educação inclusiva incluem atividades interativas centradas nas experiências diárias dos alunos com TDI e na implementação de reforço positivo (SILVA, 2020). Ao ensinar alunos com TDI no mesmo ambiente que os seus pares, a educação inclusiva promove a integração social e cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. No entanto, é crucial que os professores possuam as competências necessárias para apoiar eficazmente os alunos com deficiência intelectual na sala

de aula, e devem ser implementadas estratégias para promover o desenvolvimento destes alunos num ambiente de sala de aula inclusivo (GUIMARÃES et al.2021).

Figura 1: Processo de inclusão para alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual



Fonte: Elaborado pelos autores, (2024).

A inclusão de alunos com deficiência intelectual nas atividades de sala de aula é crucial, pois pode ter efeitos positivos para toda a turma (GREGUOL et al.2018). No entanto, fatores biológicos e ambientais, incluindo interesses restritos, podem colocar desafios à implementação de estratégias pedagógicas eficazes para estes alunos. No entanto, estes interesses restritos podem ser aproveitados como um recurso valioso para melhorar a sua educação e facilitar o seu processo de aprendizagem (DIAZ, 2011).

Figura 2: Atividades inclusivas como estratégias pedagógicas para os alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual



Fonte: Elaborado pelos autores, (2024).

A importância da educação inclusiva reside na sua capacidade de atender às necessidades e potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, necessitando de um planeamento meticuloso e da implementação de estratégias pedagógicas num ambiente de sala de aula inclusivo.

Práticas e formação de professores para a educação inclusiva de alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

Para garantir práticas pedagógicas inclusivas, é crucial que os professores no Brasil estejam familiarizados com

a legislação nacional e as diretrizes políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1996). Esses documentos fundamentais estabelecem as bases para a integração de indivíduos com necessidades educacionais especiais no ensino regular (BRASIL, 2003). A familiaridade com estes regulamentos é fundamental para que os educadores promovam eficazmente a inclusão no seu ensino

Os professores devem aderir às diretrizes, e ter a oportunidade de consultar resultados de investigação e literatura especializada sobre educação inclusiva (PLETSCH, 2009). Esses estudos oferecem informações sobre estratégias eficazes, modificações curriculares e métodos de ensino que atendem às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual. O envolvimento na reflexão contínua sobre esta informação é crucial para melhorar as práticas de ensino e garantir a oferta de uma educação inclusiva de alta qualidade (MEC, 2006).

Uma observação a destacar é que numerosos educadores têm manifestado dúvidas quanto à sua competência no acolhimento de pessoas com deficiência. De acordo com uma investigação realizada pelo Conselho Nacional de Educação Especial na Irlanda, quase metade dos professores do ensino primário em contextos regulares expressaram um sentimento de inadequação na sua preparação para ajudar alunos com necessidades educativas especiais, incluindo aqueles com deficiência intelectual (Ó MURCHÚ, 2022).

O autor observa que alguns educadores mencionaram uma deficiência de conhecimento ou familiaridade, enquanto outros expressaram estar inundados pelos desafios apresentados em salas de aula inclusivas. Isto sublinha a urgência de programas de formação para professores que atendam às necessidades dos alunos com deficiência intelectual e lhes proporcionem conhecimentos necessários para estabelecer ambientes educativos inclusivos.

O objetivo principal deste documento é concentrar-se em métodos de ensino apoiados por evidências e concebidos especificamente para indivíduos com TDI. Além

disso, visa dotar os educadores de estratégias que facilitem a integração social e cultivem ligações positivas entre os alunos com deficiência e os que não têm. Ao capacitar os professores com os recursos necessários para responder eficazmente às necessidades específicas dos seus alunos, a educação inclusiva pode ser alargada a um maior número de indivíduos com deficiência intelectual (DUK, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inclusão bem-sucedida dos alunos com TDI na educação inclusiva depende da implementação de estratégias pedagógicas. É imperativo que os professores considerem a inclusão de alunos com deficiência em suas estratégias, pois as escolas também têm a responsabilidade de moldar os futuros membros da sociedade (MARÍLIA, 2012).

A chave para o sucesso na educação de alunos com deficiência reside no reconhecimento de que as estratégias utilizadas não são muito diferentes daquelas utilizadas para alunos sem deficiência. A comunicação tem um papel vital na obtenção de resultados positivos. Os professores devem promover o diálogo aberto com os seus alunos e esforçar-se por compreender as suas necessidades e métodos de aprendizagem preferidos (MOUSINHO, 2010). No entanto, é importante notar que a implementação destas estratégias exige compromisso adicional dos educadores, juntamente com a utilização de técnicas de ensino altamente eficazes.

No domínio da educação inclusiva para alunos com deficiência intelectual, é imperativo que os educadores utilizem técnicas pedagógicas e avaliações adaptadas para este fim. Isto implica garantir a acessibilidade dos materiais de aprendizagem e modificar as abordagens instrucionais para acomodar as necessidades únicas de cada aluno.

Recursos como "Deficiência Intelectual: 20 Estratégias Simples e Inclusivas para uma Aprendizagem Significativa" de Oliveira (2020) e guias pedagógicos, como o fornecido por Mosé (2017), contêm as estratégias mencionadas

na Figura 3. A Declaração de Salamanca enfatiza a importância de professores que recebam formação adequada em educação inclusiva para alunos com deficiência intelectual. Esta formação garante que os professores possuam conhecimentos necessários para oferecer um apoio eficaz aos seus alunos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

Figura 3: Estratégias inclusivas para uma aprendizagem significativa de alunos com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual



Fonte: Elaborado pelos autores, (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que aborda a formação de professores em educação inclusiva para alunos com TDI ilumina os obstáculos enfrentados pelos educadores para melhorar a experiência educacional desses indivíduos. O artigo destaca os aspectos complexos e diversos da educação inclusiva para esse público, enfatizando a necessidade de os professores cultivarem abordagens pedagógicas que considerem as características, limitações e capacidades de cada aluno.

De acordo com o estudo, a educação inclusiva implica a instrução de alunos com TDI juntamente com os seus pares, promovendo tanto a integração social como um ambiente de aprendizagem mais abrangente. No entanto, garantir a implementação eficaz da educação inclusiva para alunos com TDI requer o compromisso do professor e a utilização de metodologias de ensino altamente eficazes.

O artigo sugere que, a educação inclusiva para alunos com TDI necessita de atividades interativas centradas na sua vida e na implementação de reforço positivo. A seção de discussão do artigo de pesquisa reconhece as limitações do estudo e propõe possíveis caminhos para pesquisas futuras. Em resumo, este estudo dá um contributo valioso para o progresso contínuo da educação inclusiva para alunos com TDI e sublinha a importância da formação de professores neste domínio.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Referência rápida aos critérios diagnósticos do DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BATISTA, L. A.; CARDOSO, M. D. de O. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. Revista Educação Pública, v. 20, n. 44, 15 de dezembro de 2020.

BONETI, R. V. de F. Aprendizagem da leitura e da escrita na diversidade da escola inclusiva: similaridades e particularidades da criança portadora de deficiência intelectual. Anais do II Congresso Ibero-Americano de Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP, v. 2, p. 372-375, 19982.

BRASIL. [Estatuto da pessoa com deficiência (2015)]. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara (Série legislação; n. 200).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação infantil - saberes e práticas para educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação inclusiva: v. 3: a escola. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Maria de Fátima. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. Revista Horizontes, 8, 1-18, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994.

DÍAZ, Félix. O processo de aprendizagem e seus transtornos / Félix Díaz. - Salvador: EDUFBA, 2011. 396 p. il.

DOS SANTOS, E. A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. REVISTA FOCO, 16(12), e3559. https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n12-035

DUK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006. 266 p.

FEITOZA, M. H.; SANTOS, O. H. R. dos. Educação Inclusiva: dificuldades e intervenções. Revista Educação Pública, v. 21, n. 35, 21 de setembro de 2021.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Ed. Atlas, 2009.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 1, p. 33–44, jan. 2018.

GUIMARÃES, M. C. A.; BORGES, A. A. P.; PETTEN, A. M. V. N. V. Trajetórias de Alunos com Deficiência e as Políticas de Educação Inclusiva: da Educação Básica ao Ensino Superior. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. e0059, 2021.

MASCAR, C. A. A. de C e REDIG, A. G. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. Revista Teias, v. 22, n. 66, p. 1-18, 20211.

MEC, Secretaria de Educação Especial. Coordenação Geral SEESP. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.]. Brasília, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

Ó MURCHÚ, F. Uma janela para dentro da nossa alma: apoiando o professor inclusivo, padrões para a formação

inicial de professores na Irlanda. Saúde em Redes, v. 8, n. 2, p. 395-422, set. 2022. DOI: https://doi.org/10.18310/2446-4813.2022v8n2p395-422

OLIVEIRA, Fabiana Leme de. Deficiência Intelectual: 20 simples estratégias inclusivas para aprendizagem significativa. Inclutopia, 2020.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo... Ano 02, Ed. 01, V. 16. p. 522-545, Mar. de 2017.

PYRAMID EDUCATION CONSULTANTES, LLC. Kit pasta de comunicação pecs® grande = pasta + divisórias + alça. Belo Horizonte, 2024. Disponível em: https://pecs-brazil.com/shop/pics-for-pecs/#tab-description. Acesso em: 03 mar. 2024.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, Curitiba, n. 33, p. 219-232, jan./abr. 2009.

SANTOS, Letícia. Estratégias de desenvolvimento cognitivo no processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Revista Brasileira de Educação Especial e Inclusiva, 18, 1, 1-16, 2021.

SILVA, E. F. E.; ELIAS, L. C. D. S. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. Educação em Revista, v. 38, p. e26627, 2022.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 29, n. 1, p. 116–131, 2009.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 2, p. 293–308, abr. 2017.

SILVA, V. S. D. da. O lúdico como recurso metodológico na inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental. Revista Educação Pública, v. 20, n. 20, 15 de junho de 2020.

TORRES, Vânia Luzia Tiedt; DAL FONDO, Leticia Fleig. Conhecimento sobre a deficiência intelectual: uma revisão de literatura. Anais do 9º Congresso Nacional de Educação e Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, 2021.

CAPÍTULO V

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEITOS, LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rita de Cássia Soares Duque
https://orcid.org/0000-0002-5225-3603

Fernando Luiz Cas de Oliveira Filho
https://orcid.org/0000-0003-2284-2340

Ataide das Chagas Dias
https://orcid.org/00009-0007-7439-1939

Ana Paula Rodrigues de Souza
https://orcid.org/0000-0001-5246-3961

Josimar Soares da Silva
https://orcid.org/0000-0001-8359-7508

Gabriel Maçalai
https://orcid.org/0000-0003-1020-4587

Fernanda Regina dos Santos Araújo
https://orcid.org/0000-0002-3034-1063

Jânio Guedes dos Santos Lobato
https://orcid.org/0009-0000-6748-3105

Mirléia Lima Machado
https://orcid.org/0009-0009-2158-3413

Deguimar das Graças Lacerda da Cunha
https://orcid.org/0009-0004-0073-9224

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, existe um foco notável em serviços educacionais especializados para alunos com necessidades especiais. Garantir o acesso e a equidade a estes estudantes tem sido de extrema importância, e a promulgação de legislação e políticas essenciais tem desempenhado um papel fundamental na consecução deste objetivo (PAVÃO, 2018).

Através da exploração de legislações, políticas e formação de professores no âmbito dos serviços educacionais especializados, a pesquisa se fundamenta. Nosso foco estará no exame de legislação e políticas cruciais que foram postas em prática neste campo, e como essas políticas garantem igualdade de oportunidades e justiça para estudantes com necessidades especiais.

Com a finalidade de promover a inclusão e fomentar uma cultura de aceitação, foram desenvolvidas e implementadas iniciativas educativas. Estas iniciativas tiveram como objetivo transformar as escolas em ambientes que valorizam e honram a diversidade, com foco específico em garantir que os alunos com necessidades educativas especiais não só sejam matriculados em escolas regulares, mas também recebam o apoio e os recursos necessários para terem sucesso académico. Esta mudança para a educação inclusiva ganhou impulso na década de 2000, levando à inclusão dos alunos do ensino especial nas escolas regulares e à implementação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A fim de examinar o impacto desta proposição tanto na aprendizagem dos alunos quanto na preparação dos professores, este estudo fornecerá informações sobre as seguintes questões: Qual é o processo de formação de professores para o AEE? A política oficial relativa ao AEE está efetivamente implementada?

Nosso objetivo é discutir sobre a formação dos profissionais da área e determinar se a política oficial de Educação Especial está sendo implementada. Gomes (2016)

afirma que esse serviço especializado faz parte de uma iniciativa política no âmbito da Educação Especial, alinhada às diretrizes do Ministério da Educação (MEC), que estão previstas em legislação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996, a Resolução 04/2009 que estabelece as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e o Decreto nº 7.611/2011 que trata da educação especial.

A partir da década de 1990, surgiram diversas regulamentações relativas aos serviços de Educação Especial no Brasil. Estas incluem a Lei nº 9.394/1996, que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional; Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação; Lei nº 10.845/2004, que dispõe sobre atendimento educacional especializado e dá outras providências; Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências; Lei nº 13.146/2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); e demais regulamentações que façam referência ao tipo de serviço oferecido pela Educação Especial.

Diante disso, para compreender plenamente o impacto dos serviços de educação especial, é importante não só considerar a legislação atual e as discussões em curso nas redes de ensino, congressos e reuniões pedagógicas nas universidades, mas também garantir que os professores e futuros professores sejam orientados de uma forma que incentiva a reflexão contínua e o questionamento sobre suas próprias crenças, valores, atitudes e como esses fatores afetam seus alunos (MARINHO; OMOTE, 2017).

METODOLOGIA

Seguindo a perspectiva de Minayo (2009), este estudo adota uma metodologia qualitativa, que permite uma compreensão do assunto em questão e facilita o envolvimento direto com o fenômeno que está sendo examinado.

Nossa metodologia de pesquisa envolveu a realização de uma revisão completa da literatura sobre AEE, bem como a análise de artigos e documentos públicos relevantes.

Para a análise do documentário, nos baseamos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, bem como na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Esses documentos fornecem diretrizes para a implementação da Educação Especial no contexto da educação inclusiva, especificamente na área de AEE dentro da Educação Básica. Estabelecem também padrões para a integração da educação especial no sistema educativo global, com base em estudos e investigações existentes neste domínio.

REFERENCIAL TEÓRICO

Legislação e Políticas de Atendimento Educacional Especializado

Para garantir que os alunos com necessidades educativas especiais recebem o apoio necessário, foram implementados vários regulamentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) orienta as instituições de ensino a oferecerem atendimento especializado aos alunos cujas circunstâncias singulares os impeçam de serem incluídos nas aulas regulares. Além disso, esta lei permite que os alunos progridam nos seus cursos e notas através de avaliações de aprendizagem, estabelece oportunidades educacionais adequadas e sugere estudos acelerados para indivíduos excepcionalmente talentosos para cumprir os requisitos do currículo escolar.

No Brasil, existem disposições legais para garantir que os alunos com deficiência que não tenham atingido o nível necessário para concluir o ensino primário recebam apoio específico. A Lei nº 9.394, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), inclui um capítulo dedicado à Educação Especial (BRASIL, 1996). Além

disso, o Decreto nº 6.571 fornece diretrizes para a implementação de serviços educacionais especializados no sistema regular de ensino, enquanto o Decreto nº 7.480 serve como legislação crucial relativa aos serviços educacionais especializados.

Figura 1: Processo de inclusão de alunos com múltiplas necessidades educacionais especializadas



Fonte: Elaborado pelos autores, (2024).

É preferível que a Educação Especial seja ministrada no âmbito do sistema de ensino regular, onde medidas de apoio personalizadas possam ser implementadas em ambientes que promovam o crescimento acadêmico e social. Isto está alinhado com o objetivo de alcançar a inclusão total (NOZU, 2021). As escolas têm a responsabilidade de se organizar de forma a atender os alunos com necessidades

educacionais especiais, a partir da Educação Infantil. Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu a Resolução nº 2, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Além disso, a Resolução nº 4 CNE/CEB (2009) estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica (BRASIL, 2010).

Para atender às necessidades individuais, a escola regular oferecerá serviços de apoio especializados, enquanto centros públicos, organizações sem fins lucrativos e instituições filantrópicas também poderão fornecer serviços educacionais especializados através da colaboração com o Departamento de Educação. Além disso, salas de recursos multifuncionais localizadas dentro da escola ou em outra escola regular podem ser utilizadas para atendimento educacional especializado (SALVINI et al. 2019).

Legislação e políticas de acesso e equidade para os alunos com necessidades especiais.

O papel da legislação e das políticas na promoção do acesso e da equidade para estudantes com necessidades especiais não pode ser subestimado (Figura 2). No Brasil, a legislação foi elaborada para garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a recursos essenciais, como material escolar, alimentação e bolsas de estudo. Além disso, o sistema educacional no Brasil exige a inclusão nas escolas, tanto privadas quanto públicas, para atender às necessidades individuais desses alunos (BRASIL, 2008).

As instituições públicas de ensino são obrigadas a oferecer Educação Especial gratuitamente, cabendo ao poder público garantir que as pessoas com deficiência sejam matriculadas em cursos regulares em estabelecimentos públicos e privados (CEAF, 2007). Para facilitar a plena participação dos alunos com deficiência no processo educacional, as escolas devem fazer adaptações e modificações necessárias e essenciais, e os alunos têm o direito de serem

incluídos em escolas e classes regulares ao lado de seus pares (BRASIL, 2022). No entanto, existem preocupações em torno da Política Nacional de Educação Especial, que poderia potencialmente comprometer a inclusão de crianças e jovens com deficiência.

Ao potencialmente suplantar a Política Nacional de Educação Especial com Perspectiva Inclusiva, esta política poderá promover a matrícula de alunos em escolas especializadas, resultando em última análise na segregação de indivíduos com deficiência (Brasil, 2010). Várias organizações da sociedade civil dedicadas a promover a inclusão expressam apreensão quanto aos potenciais retrocessos à inclusão que podem surgir como consequência desta política (IPEA, 2019).

Figura 2: Aspectos políticos de acesso e equidade para os alunos com necessidades especiais.



Fonte: Duque, 2024.

No Brasil, a lei conhecida como nº 7.853/89 foi promulgada para garantir a inclusão e o apoio de pessoas com deficiência na sociedade. Esta legislação torna ilegal negar, atrasar ou encerrar a matrícula de um aluno em qualquer programa educacional, seja ele público ou privado, apenas com base na sua deficiência. A lei enfatiza a importância da integração social e da igualdade de acesso à educação para pessoas com deficiência.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu as bases para o apoio à educação de pessoas com deficiência. O objetivo final da política é garantir que os alunos com necessidades especiais recebam uma educação justa e inclusiva (Garcia; Barcelos, 2021). O objetivo desta política é proporcionar igualdade de oportunidades e acesso à educação para alunos com necessidades especiais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A introdução de leis que obrigam a incorporação de escolas especiais no sistema educativo traz consequências substanciais para a preparação de educadores em serviços educativos especializados. Para atender adequadamente às necessidades únicas dos alunos, a formação de professores deve priorizar a consciência da diversidade e abranger uma compreensão abrangente das características distintivas apresentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais (CIRÍACO, 2020).

O objetivo da legislação é potencializar a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas públicas, sugerindo que pode ser imperativo que os professores recebam formação especializada em serviços educacionais para aderir às diretrizes estabelecidas pela legislação (SANTOS, 2019). Consequentemente, é crucial que os professores dos serviços educativos especializados possuam formação suficiente para responder eficazmente às necessidades dos alunos com deficiência.

O desígnio da legislação é abordar os requisitos educacionais únicos dos alunos e, através da oferta de formação abrangente de professores, este objetivo pode ser alcançado com maior eficiência e eficácia (PAPIM et al. 2018). Esta formação deve abranger uma compreensão profunda das necessidades dos alunos com deficiência e como satisfazer essas necessidades de uma forma inclusiva e capacitadora.

A formação de professores desempenha um papel vital no quadro legislativo que apoia o avanço dos serviços educativos especializados. É imperativo dotar os professores com os conhecimentos e capacidades essenciais para promover um sistema educativo inclusivo que atenda eficazmente às diversas necessidades de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir que os alunos com necessidades educativas especiais recebam a assistência necessária é da maior importância, e um componente fundamental disso é a prestação de serviços educativos especializados. Para garantir que esses alunos sejam adequadamente apoiados, diversas leis, decretos e diretrizes, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram implementadas. Estes quadros jurídicos oferecem orientação sobre uma série de questões, tais como a oferta de oportunidades educativas adequadas, a facilitação de estudos acelerados para indivíduos sobredotados, a avaliação da aprendizagem e a prestação de serviços de apoio especializados nas escolas regulares.

A implementação de serviços educacionais especializados no sistema regular de ensino está delineada no Decreto nº 6.571 e na Resolução nº 2. Além disso, o Decreto nº 9.394, conhecido como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, inclui um capítulo dedicado à Educação Especial. Estas leis e diretrizes são de extrema importância para garantir que os alunos com necessidades educativas especiais recebam a assistência e o apoios necessários.

No entanto, é imperativo examinar persistentemente o sistema atual, a fim de descobrir quaisquer deficiências persistem, propor caminhos para investigação futura e reconhecer vulnerabilidades. Consequentemente, as próximas investigações deverão concentrar-se na identificação de abordagens bem-sucedidas para a prestação de serviços educativos personalizados, na avaliação da eficácia dos programas atuais e no reconhecimento de quaisquer obstáculos à implementação destes serviços. Tais esforços contribuirão para o progresso contínuo do conhecimento na área e garantirão que os alunos com necessidades educacionais especiais obtenham uma assistência ideal.

REFERÊNCIA

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44.

BRASIL. Ministério da Educação. As escolas são obrigadas a oferecer vagas para alunos com deficiência? Elas precisam de alguma licença para oferecer essas vagas? Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br) .

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2010. 72 p.

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

CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. Educação Pública, v. 20, n. 45, (2020), p. 1-9.

GARCIA, R. M. C.; BARCELOS, L. G. DE .. A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e Disputas no Interior do Estado Integral. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. e0170, 2021.

GOMES, A. L. Z OTHERO, M. B. C. Cuidados paliativos: conceitos e princípios. Estudos Avançados, v. 30, n. 88, p. 155-166, set./dez. 2016.

MARINHO, C. C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e Educação Especial. Estudos Avançados, v. 30, n. 59, (2017), p. 629-642.

MINAS GERAIS. Ministério Público. Centro de Apoio Operacional das Promotorias de justiça de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e dos Idosos. Inclusão escolar do aluno com deficiência na rede regular de ensino. Belo Horizonte: CEAF; CAOPPDI, 2007.

MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 out. 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação especial. Brasília: MEC, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial. Brasília: MEC, 2009.

NOZU, Washington Cesar Shoiti et al. (Orgs.). Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar [recurso eletrônico]. Curitiba: Íthala, 2021. 267 p.

PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira; PAVÃO, Ana Cláudia de Oliveira (Orgs.). Atendimento educacional especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão. Santa Maria: Ed. pE.com UFSM, 2018. 354 p.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe et al. (Org.). Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. 249 p.

PIRES, Roberto Rocha C. (Org.). Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

SALVINI, R. R. et al. Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. Estudos Econômicos (São Paulo), v. 49, n. 3, p. 539–568, jul. 2019.

SANTOS, R. O. F. Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. Educação Pública, v. 19, n. 12, (2019), p. 1-11.

ORGANIZADORES

Rita de Cássia Soares Duque



Instituição: Seduc Secretária de Educação e Lazer do Estado do Mato Grosso
Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Martin Lutero, Flórida
Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Afirmativo, Educação Inclusiva e TGD/TEA e, Psicologia Escolar e Educacional pela FAVENI
Graduada em Pedagogia - Universidade Federal de Mato Grosso.
Autora de artigos e livros, referência pela Editora Arco editora, Schreibe, Educação Transversal, Editora Brasileira de Publicação Científica - EBPCA, Editora Aluz, Pembrokecollins, EduCapes.

Atuação atual: Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino no Estado do Mato Grosso na Sala de Recursos Multifuncionais - AEE

Contatos:
E-mail: cassiaduque@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0007980663204911
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5225-3603
Academia: https://independent.academia.edu/DuqueCassia

Keila Cristina Leme dos Santos Coelho



Doutoranda em distúrbios do desenvolvimento humano pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
Mestre em distúrbios do desenvolvimento pela UPM
Psicóloga no Centro educacional para a pessoa com deficiência Armando Vidigal. Atua no apoio aos processos inclusivos da rede municipal de Ensino do Município da Estância Turística de Embu das Artes/SP.

Contatos:
E-mail: kclsantos@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7114-486X
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2333502926867693

Fabrícia Ribeiro Gontijo



Pedagoga concursada na rede Estadual e Municipal.
Possui graduação em Pedagogia pela UFMG (2011), Artes Visuais pela FAVENI (2022), especializações Latu Sensu, entre elas Gestão Escolar pela UFMG (2013) e Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSULDEMINAS (2023).
Cursando Stricto Senso em Educação, linha de Pesquisa de Didática e Docência (UFMG).
Uma poetisa em construção, organizadora de obras, autora de artigos, capítulos de livros e demais publicações acadêmicas na área da Educação. Vencedora de concursos literários.

Contatos:
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5493-5165
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0741330796531359
E-mail: frgonontijo21@gmail.com

Ataide das Chagas Dias



Mestrando Programa de Pós Graduação em Cidade identidade e Território na Universidade Federal do Pará
Graduado em História pela UFPA

Contatos:
E-mail: professorataidedias@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/00009-0007-7439-1939
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1074475483473122

Ana Lúcia Gomes Maravalhas



Mestre em Tecnologia- CEFET - RJ
Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica
Especialista em Neurociências
Especialista em Supervisão Escolar
Especialista em Psicopedagogia
Graduada em Pedagogia
Graduada em Sistemas Eletrônicos
Contatos:
E-mail: algmead@gmail.com
ID Lattes: 7800977933006854
Orcid:https://orcid.org/0009-0008-0000-1499

Eliédna Aparecida Rocha de Oliveira



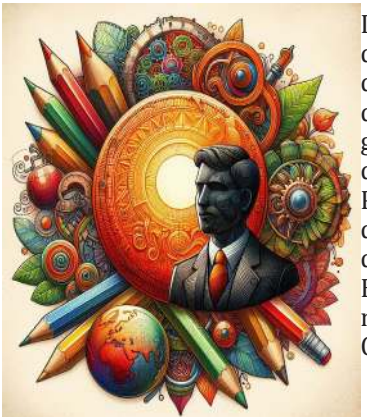
Instituição: Secretária de Educação do Estado do Mato Grosso - Seduc
Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)
Especializações em Perícia e Licenciamento Ambiental e Educação Especial e Inclusiva
Atuação atual: Professora e coordenadora
Contatos:
E-mail: eliedna.oliveira@edu.mt.gov.br |
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0696001599014134 |
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2207-3775

Miquéias Ambrósio dos Santos



Mestre em Ensino de Ciências pela UERR
Licenciado em Normal Superior pela UEA, em Filosofia pela UERR, e em Letras-Libras pela Uniasselvi
Especializações em Educação Infantil pela UFRR, em Docência do Ensino Superior pela FARES, e em Libras pelas Faculdades Faceten
Professor efetivo da Prefeitura Municipal de Boa Vista-RR

Josimar Soares da Silva



Doutorando em Literatura e Interculturalidade e Mestre em Formação de Professores da Educação Básica, ambos pela Universidade Estadual da Paraíba. Especialista em Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade Cândido Mendes.
Professor Efetivo da Rede Municipal de Taquaritinga do Norte - PE e Professor Efetivo da Rede Municipal de Toritama - PE.
Bolsista Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil/ CAPES).

Contatos:
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8359-7508
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1921630572767028
E-mail: soaresjosimar2009@gmail.com

Gabriel Maçalai



Doutor em Direito pela URI. Mestre em Direito - Direitos Humanos pela UNIJUÍ. RS
Bacharel em Administração (ETEP).
Direito (UNIJUÍ) e TEOLOGIA (UNICESUMAR). Licenciado em Filosofia (FAERPI) e em Pedagogia (EDUCA+).
Assessor jurídico do Município de Inhacorá.
Advogado do escritório Maçalai e Riske Advogados Associados (OAB/RS 10.221).
Contatos:
Email: gabrielmacalai@live.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1020-4587
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2220893141787741

AUTORES

Samira Borges Ferreira - Ivonete Telles Medeiros Placido
Gislaine Schon - Maria de Fátima Francisca de Assis
Gardenia de Castro Farias - Tatiane Milsa de Souza
Lucimara José Pereira de Souza Silva - Jane Gomes de Castro
Lúcia Maria Felipe Borba - Orcelina Lúcia Carvalho de Oliveira
Miquéias Ambrósio dos Santos
Eliédna Aparecida Rocha de Oliveira
Fernando Luiz Cas de Oliveira Filho - Fabrício Leo Alves Schmidt
Maria Bethânia de Lima Santos - Luiza Savelli dos Santos
Adriana Peres de Barros - Carla Andressa Santos Muniz
Maria Aparecida Alves de Jesus - Graziela Rosa Lopes Souza
Ataide das Chagas Dias - Fabrícia Ribeiro Gontijo
Keila Cristina Leme dos Santos Coelho
Fernanda Eméri Mokfa Matitz Celuppi
Érica Rodrigues de Sousa
José Humberto Veríssimo Zuchetti
Lurdes Maciak Bertoletti
Élida Maria de Sousa Silva - Magna Sales Barreto
Ana Lúcia Gomes Maravalhas - Mateus Martins Viudes
Seila Cristina de Oliveira Taver
Janaína Aparecida de Oliveira Augusto - Leci Lessa de Carvalho
Reumally Nunes de Oliveira - Rita de Cássia Soares Duque
Ana Paula Rodrigues de Souza - Josimar Soares da Silva
Gabriel Maçalai - Fernanda Regina dos Santos Araújo
Jânio Guedes dos Santos Lobato - Mirléia Lima Machado
Deguimar das Graças Lacerda da Cunha

ORGANIZADORES

Rita de Cássia Soares Duque
Keila Cristina Leme dos Santos Coelho
Fabricia Ribeiro Gontijo
Ataide das Chagas Dias
Ana Lúcia Gomes Maravalhas
Eliédna Aparecida Rocha de Oliveira
Miquéias Ambrósio dos Santos
Josimar Soares da Silva
Gabriel Maçalai

Editora