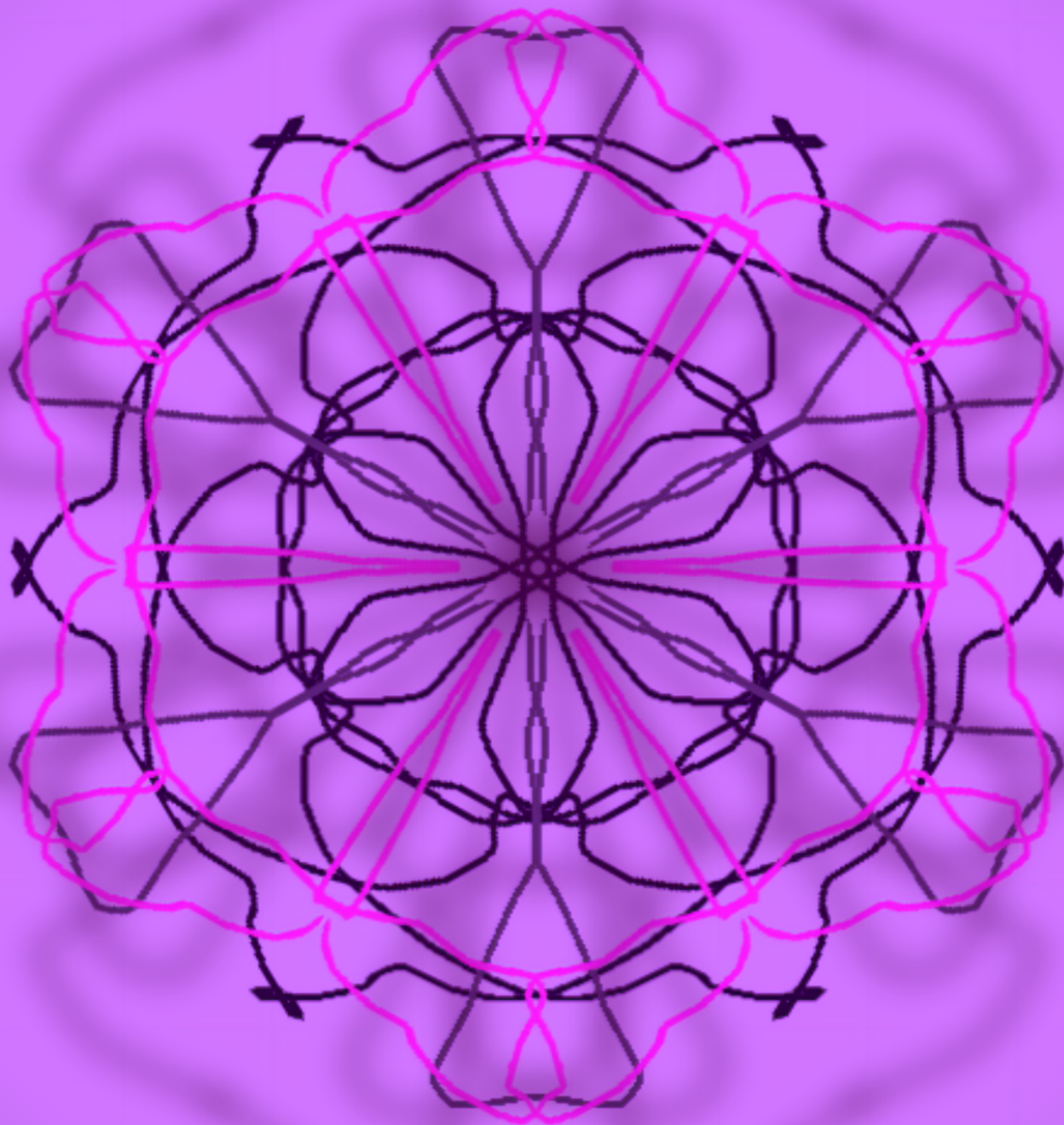


CALEIDOSCÓPIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS, PRÁTICAS E TEORIAS



ORGANIZADORAS

NATANA POZZER VESTENA

CLARIANE DO NASCIMENTO DE FREITAS

CAROLINA TERRIBILE TEIXEIRA

ARCO
EDITORES



**CALEIDOSCÓPIO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: REFLEXÕES SOBRE
POLÍTICAS, PRÁTICAS E TEORIAS**

Natana Pozzer Vestena

Clariane do Nascimento de Freitas

Carolina Terribile Teixeira

[Organizadoras]

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Caleidoscópio da educação especial [livro eletrônico] : reflexões sobre políticas, práticas e teorias / organização Natana Pozzer Vestena , Clariane do Nascimento de Freitas , Carolina Terribile Teixeira. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2021.

PDF

ISBN 978-65-994894-8-8

1. Educação 2. Educação especial 3. Diversidade cultural 4. Inclusão escolar I. Vestena, Natana Pozzer. II. Freitas, Clariane do Nascimento de. III. Teixeira, Carolina Terribile.

21-67784

CDD-371.907

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação especial : Estudo e ensino 371.907

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

10.48209/978-65-994894-8-8

1ª Edição - Copyright© 2021 do/as autores/as.

CAPA

Clariane do Nascimento de Freitas.

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Arco Editores.

REVISÃO

Dos/as Autores/as.

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerot e Silva
– UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
-UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos -
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito -
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani -
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins -
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa -
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witches - UFES
- Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin -
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler -
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros -
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza -
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS -
Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
-UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado -
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann -
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch –
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

APRESENTAÇÃO

Você já viu um caleidoscópio? Se você ainda não conhece, saiba que é um instrumento muito interessante, confeccionado com um tubo e diversos pedaços de vidro colorido, os quais criam efeitos visuais simétricos que variam de acordo com a forma que se movimenta esse tubo. Entendemos que a Educação Especial, assim como o caleidoscópio, permite diversas combinações e pontos de vista sobre múltiplos aspectos que estão associados a essa área.

A Educação Especial é uma modalidade de educação transversal a todos os níveis de educação assim como também é transversal a todas as etapas e modalidades. Nos dias atuais, os serviços de Educação Especial adotam uma perspectiva inclusiva, cujo objetivo é remover as barreiras que dificultam o acesso das pessoas que fazem parte do seu público alvo (com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação) aos diferentes contextos/campos da sociedade. Desse modo, tais serviços devem estar disponíveis em diferentes espaços.

Considerando o acima exposto, a obra **“Caleidoscópio da Educação Especial: reflexões sobre políticas, práticas e teorias”** reúne as contribuições de estudantes, professores e pesquisadores da área da educação e áreas afins com o intuito de ampliar o que se tem discutido sobre Educação Especial. Sobretudo, evidencia a transversalidade da Educação Especial apresentando reflexões sobre políticas educacionais, práticas pedagógicas, questões de acessibilidade e público da Educação Especial à luz de diferentes perspectivas teóricas.

Assim como o Caleidoscópio, os capítulos que compõem este e-book versam sobre temáticas diversas dentro do contexto da Educação Especial, e fazendo relações com outras áreas, o que demonstra a transversalidade e a amplitude desse campo. Assim, ao percorrer os 6 capítulos o leitor poderá conhecer acerca de diferentes contextos, pontos de vistas e discussões teóricas que nos apontam interessantes perspectivas dentro da área da Educação Especial.

No capítulo **“Reflexões sobre a educação inclusiva em tempos de pandemia”**, as autoras abordam a prática da educação inclusiva durante o período de pandemia a partir de relatos de suas próprias experiências enquanto professoras do Atendimento Educacional Especializado.

Os autores do capítulo **“O aluno com transtorno do espectro autista e a contribuição da relação família - escola para seu processo de aprendizagem”** evidenciam a importância do trabalho em conjunto para o desenvolvimento dos alunos com TEA.

O terceiro capítulo, intitulado **“O papel dos educadores frente às dificuldades de aprendizagem - uma reflexão da prática”** apresenta um olhar para um grupo que, em termos de legislação, não é público da Educação Especial, mas que evidentemente, necessita de um apoio diferenciado para ter condições de continuar aprendendo.

O capítulo **“Interface entre a educação do campo e a educação especial: uma problematização do dicionário da educação do campo”** discute uma questão bastante pertinente ao olhar para a educação do campo e mais especificamente para olhar para a educação especial nesse contexto de educação do campo a partir de um documento que é referência para essa modalidade.

As autoras do capítulo **“Acessibilidade nas escolas públicas brasileiras: revisão narrativa”** tentam responder à questão: Existe nas escolas públicas brasileiras materiais e recursos de acessibilidade disponíveis às necessidades dos alunos com alguma deficiência?

No último capítulo, **“A construção do significado musical em uma escola para deficientes visuais”**, a autora compartilha sua pesquisa de mestrado cujo objetivo era analisar a construção do significado musical em pessoas cegas que frequentavam uma instituição de ensino especializado.

Ao organizar essa obra nos propomos a buscar artigos que representassem a diversidade e a amplitude da área. Esperamos que esta leitura com temáticas tão diversas possa contribuir com as discussões na área da Educação Especial, a qual ainda é muito necessária para que a educação inclusiva se torne cada vez mais efetiva.

As organizadoras

SUMÁRIO

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....9

Carolina Terribile Teixeira

Clariane do Nascimento de Freitas

Natana Pozzer Vestena

O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A CONTRIBUIÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA- ESCOLA PARA SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....27

Ana Paula Batista Henrique

Maria Eliene Gomes Braz Duque

Adriana Gavião Bastos Oliveira

O PAPEL DOS EDUCADORES FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA.....42

Anália Ferraz Rodrigues

Daniela Tatsch Neves

Francieli Pedroso Gomes Padilha

Sabrina Fernandes de Castro

INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PROBLEMATIZAÇÃO DO DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....55

Cláudio Rodrigues da Silva

**ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS:
REVISÃO NARRATIVA.....73**

Fernanda Segala

Marciane Montagner Missio

**A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO MUSICAL EM UMA
ESCOLA PARA DEFICIENTES VISUAIS.....83**

Gisele Maria Marino Costa

SOBRE OS ORGANIZADORES

Carolina Terribile Teixeira.....100

Clariane do Nascimento de Freitas.....101

Natana Pozzer Vestena.....102

10.48209/978-01-994894-8-8

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Carolina Terribile Teixeira¹

Clariane do Nascimento de Freitas²

Natana Pozzer Vestena³

1 Professora de Educação Especial, Mestrado em Educação UFSM, Especialização em Gestão Educacional/UFSM, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional/UNINTER, Graduação em Educação Especial/UFSM, carolterribile@gmail.com

2 Professora de Educação Especial, Doutorado e Mestrado em Educação/UFSM, Especialização em Psicopedagogia: abordagem clínica e institucional/UFRN, Graduação em Educação Especial e Pedagogia/UFSM, clarianenf26@gmail.com.

3 Professora de Educação Especial, Mestrado em Educação/UFSM, Especialização em Gestão Educacional/UFSM, em Educação Ambiental/UFSM, em Tradução/Interpretação e Docência de Libras/Uníntese/UTP, Graduação em Educação Especial/UFSM, natanapozzer@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde definiu o surto da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV 2, como pandemia devido ao aumento muito rápido de pessoas infectadas e também pelo número crescente de mortes. Desde então, o mundo inteiro se viu diante de uma situação bastante complexa e assustadora. Várias medidas foram tomadas com o intuito de barrar o avanço dessa contaminação. Dentre elas, foram suspensas as aulas em todos os níveis de ensino.

Para que o processo de escolarização não fosse interrompido, as escolas começaram a adotar o sistema de ensino remoto. Todos os alunos passaram a estudar em casa utilizando os recursos disponíveis. Nesse sentido, a escola teve de se reinventar e as aulas passaram a ser transmitidas pelas mídias sociais ou por plataformas específicas de aprendizagem. Para aqueles que não têm acesso às tecnologias, as atividades passaram a ser disponibilizadas de modo impresso.

O atendimento ofertado pela Educação Especial também precisou ser reformulado. Os profissionais que atuam na área reinventaram a forma de desenvolver a prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) até então ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais no espaço da escola. Com essas mudanças, surgiram novas demandas, questionamentos e desafios para tornar possível essa nova prática por meio do ensino remoto.

Para a implementação e organização do ensino remoto foi necessário entrar em contato com as famílias dos alunos para realizar sondagem, acolhimento, orientações para manejo no dia-a-dia e para a realização das atividades proporcionadas pela escola. A constante preocupação em como todo esse processo transcorreria era presente no cotidiano dos profissionais. Mesmo após um ano nessa situação, ainda existem muitas incertezas. Estudos veiculados pela mídia e realizados por instituições reconhecidas e influentes nacional e internacionalmente como a Fundação Getúlio Vargas e UNICEF, apontam prejuízos na aprendizagem (SOUZA et. al 2021; UNICEF, 2020), e, ainda, convivemos com a insegurança de uma retomada presencial.

Este texto tem como objetivo refletir sobre os impactos que a pandemia tem causado na educação/aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEEs) e que são atendidos pelo serviço de Atendimento Educacional Especializado nas escolas.

NOTAS GERAIS SOBRE INCLUSÃO

O conceito de inclusão educacional que rege as ações atualmente, é fruto de um processo histórico através do qual a sociedade foi se constituindo e refletindo sobre as interações com aquelas pessoas que de alguma forma não se adequavam à norma. Existem muitas obras que falam sobre esta temática (BAPTISTA; JESUS, 2009; MENDES, 2010; BEYER, 2013; CARVALHO 2016) e por isso não vamos nos deter em descrever toda essa trajetória. No entanto, é importante evidenciarmos o que acreditamos que seja a inclusão.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a educação deve ser para todos, sendo a Educação Especial parte integrante dos programas educacionais. Ainda:

Ela [educação especial] assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, consequentemente, à sociedade como um todo. (UNESCO, 1994, p.4)

Acreditamos que a inclusão somente ocorre quando todos os envolvidos (professores, funcionários da escola, comunidade, família) respeitam e compreendem que existem diferentes formas de estar no mundo e que cada pessoa tem seu próprio ritmo e estilo de aprender.

A educação brasileira é norteadada por uma perspectiva de educação inclusiva (BRASIL, 2008). De acordo com tal perspectiva, a qual é amparada por diversos documentos legais, todas as crianças e estudantes têm o direito de ser matriculados na escola regular/comum. Segundo Beyer (2013), embora inexista uma escola para todos, “a escola inclusiva ou a escola com uma proposta de inclusão escolar tem se proposto (ao menos paradigmaticamente) a atender todas as crianças, sem qualquer

exceção” (BEYER, 2013, p. 13). Àqueles que são identificados como público-alvo da Educação Especial - pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - deverão ser garantidos serviços de apoio com o intuito de remover as barreiras para a aprendizagem (BRASIL, 2011).

Dentre estes serviços está o Atendimento Educacional Especializado, o qual deve complementar e/ou suplementar a educação do grupo de estudantes referidos anteriormente, bem como ofertar serviços e recursos de acessibilidade (BRASIL, 2009). Devemos, ainda, ressaltar que a Educação Especial é uma modalidade de educação transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

Para que o processo de inclusão ocorra efetivamente nas escolas, acreditamos que o olhar sensível e atento dos professores é fundamental, seja para perceber que existe algo diferente com seu aluno, seja para compreender que alguns precisam de abordagens diferentes para aprender. Num mundo ideal, as salas de aula e, consequentemente as propostas pedagógicas dos professores, deveriam contemplar as demandas de todos os alunos. Entretanto, tal ideia é ainda utópica e o que temos de efetivo para tentar atender as demandas dos alunos que estão incluídos nas escolas são as adaptações/flexibilizações curriculares.

O conceito de adaptações curriculares, portanto, deve ser entendido como uma possibilidade de se concretizar um currículo flexível, em suas diferentes instâncias, não no sentido de empobrecer o conteúdo a ser trabalhado, mas de torná-lo acessível a todos os estudantes por meio de alternativas metodológicas e avaliativas que atendam as necessidades individuais, favoreçam o acesso aos diferentes âmbitos do currículo e à construção de conhecimentos. (CAPELLINI, 2018, p.48)

É importante esclarecer que tais adaptações são realizadas pelo professor da sala de aula e que o professor de Educação Especial atua dando suporte nesse processo orientando, dando sugestões. Cabe ao professor do AEE/Educação Especial realizar as adaptações que se referem aos materiais específicos como o braille, ampliação dos materiais, etc.

Portanto, quando o professor da sala de aula realiza as adaptações, esta é uma ação delicada, que requer clareza de propósitos, pois essas adaptações podem tanto permitir que o estudante acesse ao conteúdo curricular e à construção do conheci-

mento como também podem simplificar e empobrecer os processos educacionais de pessoas com deficiência (CAPELLINI, 2018).

Outro aspecto fundamental para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais é a parceria entre os professores que atuam na sala de aula comum e os professores de Educação Especial que desenvolvem o trabalho do AEE. Esse trabalho em parceria possibilita que esses estudantes sejam compreendidos e atendidos em sua integridade por todos os professores que atuam na sua aprendizagem.

O QUE NORTEIA A EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA?

Diante as mudanças impostas pela nova realidade vivenciada devido à pandemia, foram estabelecidos documentos legais para nortear o trabalho da educação. Além do que está expresso nos documentos, muito foi se compreendendo e implementando na prática educacional conforme a viabilidade de cada região, as especificidades da escola e sempre levando em consideração o público que é atendido.

Em agosto de 2020, a Lei nº 14040 estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Esta Lei, em seu artigo 2º, dispensou, em caráter excepcional:

I – na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II – no ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo. (BRASIL, 2020)

Assim, a educação infantil obteve maior flexibilidade para pensar suas práticas e os ensinos fundamental e médio, não tinham mais a exigência de cumprir 200 dias letivos, mas deveriam cumprir as 800 horas anuais. Ainda, no artigo 2º:

§ 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento,

a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um **continuum** de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020)

Como todos sabem, a pandemia e o estado de calamidade estenderam-se para além do ano de 2020. Desse modo, ao longo daquele ano, as instituições de ensino organizaram-se para dar continuidade ao ano letivo através de atividades não presenciais.

Em dezembro, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP Nº 2 que instituiu as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Dessa forma, os sistemas de ensino, conseqüentemente as escolas, passaram a se organizar conforme os documentos legais vigentes e, no ano de 2021, seguimos trabalhando no ensino remoto com algumas perspectivas de volta ao ensino presencial que gera ainda muitas dúvidas e insegurança devido ao quadro da pandemia, que ainda é grave.

Com todo esse novo panorama, vivenciamos uma nova realidade tanto no contexto educacional como familiar. As escolas precisaram adentrar as rotinas das famílias e estas, por sua vez, assumiram novas responsabilidades na educação dos filhos. Toda a distância necessária para que pudéssemos nos manter seguros, proporcionou que novas e diferentes formas de aproximação acontecessem. É o caso das atividades escolares remotas: os professores preparam o material que é entregue impresso, via plataforma digital, rede social, ou outra forma e as famílias se organizam para realizar essas atividades em casa, ou seja, a parceria entre a família e a escola ganhou muito mais força, espaço e sentido nesse momento. Pois, é fundamental que ambas estejam articuladas para prover a melhor aprendizagem possível para os estudantes/filhos diante das circunstâncias que estamos vivendo.

Neste sentido, a mediação da aprendizagem realizada pelo professor na escola, passou a ser realizada pela família em casa, a partir das orientações fornecidas pelos professores. Esse fato alterou por completo a rotina familiar. É importante sinalizar aqui que muitas famílias demoraram para conseguir se organizar com essa nova

realidade e ainda que algumas sequer têm uma rotina, o que dificulta o trabalho dos professores. A falta de rotina, de uma estrutura familiar que apoia, valoriza a educação e as atividades escolares, aumentam as dificuldades no processo de aprender. Além disso, outras tantas famílias passam por dificuldades financeiras, são vítimas da covid-19 e não têm estrutura emocional e/ou intelectual para lidar com todas essas situações.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada constitui-se como qualitativa, onde o ambiente é a fonte direta dos dados (PRODANOV, 2013). Segundo Mendes, Pasian e Gonçalves, “os projetos com pesquisa qualitativa produzem ciência baseada em evidência que auxiliam a conhecer sobre a política e a prática na educação especial para as crianças do público-alvo da Educação Especial” (2015, p.125). Sendo assim, para trazermos a discussão/reflexão sobre o que tem acontecido nas escolas, e em especial com os estudantes que frequentam o AEE, organizamos este texto no formato de relato de experiências (RE).

O relato de experiência “caracteriza-se por uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas; e valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita num tempo histórico” (DALTRO; FARIA, 2019, p.229). E ainda:

Construído para responder como produto científico, o RE coloca ao pesquisador o desafio de articular teoricamente conhecimentos que marcam seu pertencimento coletivo, ao mesmo tempo em que ativam suas competências de tradução, percepção e interpretação. (DALTRO, FARIA, 2019, p.230)

Compreendemos assim que os relatos e reflexões, articulados à teoria, podem contribuir com o pensar a Educação Especial, a Educação Inclusiva e especificidades nos casos dos alunos e nas situações em que estamos inseridos (como a pandemia, o ensino e a aprendizagem à distância), trazendo elementos para a reflexão e possíveis ações, sem concluir ou delimitar qualquer prática, ou área do conhecimento.

As autoras são professoras de Educação Especial em escolas em dois municípios do estado do Rio Grande do Sul (região Central e Noroeste do estado). Desse

modo, as reflexões aqui apresentadas são fruto das vivências e, conseqüentemente, das interpretações que as autoras apresentam de um fenômeno específico em dado momento histórico, ou seja, as experiências com estudantes público-alvo da Educação Especial durante o período de pandemia desde seu início até o momento de escrita do texto (maio de 2021).

De acordo com Daltro e Faria (2019), o relato de experiência constitui-se como uma narrativa referenciada por um referencial teórico que legitima a experiência relatada como um fenômeno científico.

Assim, este texto traz em seu referencial os aportes relacionados à Educação Especial numa perspectiva inclusiva para, então, apresentar breves relatos de experiência elencados pelas autoras com o objetivo de descrever o que tem acontecido nas escolas e apresentar suas reflexões, ou seja, suas interpretações sobre os fenômenos ocorridos.

DISCUTINDO AS IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA A PARTIR DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

A cada dia que passa, durante esse período de pandemia, nos questionamos sobre vários aspectos: as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas, os processos de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento da mediação dessa aprendizagem (se acontece, como acontece), entre outras questões, além de pensar nas especificidades de cada estudante e também no seu contexto familiar, que é onde todo esse processo se dá, de diferentes formas, nessa situação. Assim, por meio de nossas experiências nesse novo cenário, tecemos as nossas reflexões, interpretações.

Desse modo, cada autora/professora elencou alguns casos de alunos atendidos no AEE para evidenciarmos o que tem acontecido e, conseqüentemente, apresentamos nossas reflexões e discussões.

Num dos municípios e, especificamente nas escolas atendidas por uma das professoras (professora A), a prática pedagógica do AEE com os estudantes tem acontecido de acordo com as possibilidades de acesso de cada um. A grande maioria não possui acesso às tecnologias, portanto, alguns recebem as atividades e conteú-

dos de modo impresso, além de jogos e atividades produzidos/confeccionados pela professora. Somente uma pequena parcela dos estudantes tem acesso ao celular dos responsáveis, de maneira limitada, ou seja, com o celular, a professora A pode fazer contato com os responsáveis pelo/a estudante, mas não consegue realizar o atendimento on-line. Apenas um estudante possui celular com internet, o que torna possível desenvolver atividades com mediação à distância.

Assim, de maneira geral, já podemos evidenciar algumas limitações das/nas práticas atuais. Percebe-se também, uma dificuldade em relação à mediação da aprendizagem e do desenvolvimento de várias habilidades. Nos casos sem celular, a alternativa encontrada foi orientar, por escrito, os pais e responsáveis em como proceder com a realização das atividades e fazer contato, via telefone, para saber como tem sido esse processo. Percebemos neste momento, de maneira mais enfática, que “é importante entender a aprendizagem que, mesmo como processo individual, exige de nós conhecer e reconhecer o contexto em que se desenvolve” (CARVALHO, 2016, p. 61).

Correia (2012, p. 31) aponta a necessidade do que ele chama de “*redes de recursos humanos*”, ou como comumente chamamos “redes de apoio”, que são compostas por profissionais de diferentes especialidades que trabalham nos mesmos casos (estudantes), de maneira articulada, sempre tentando manter contato e complementando informações, fazendo trocas, que normalmente agregam no trabalho um do outro. Durante a pandemia, se tornou ainda mais necessária essa rede e elas se adaptaram e continuaram, com reuniões via Google Meet, WhatsApp particular, ou mesmo ligação telefônica/celular. Psicólogas, psicopedagogas, professores da sala de aula regular, Secretaria Municipal de Educação e conselho tutelar continuam tentando fornecer os apoios necessários, mesmo que à distância. Utilizando os mesmos recursos, foi realizado o contato com os pais/responsáveis dos estudantes, embora não tenha sido/não esteja sendo possível localizar/acessar algumas famílias por diversos fatores, como, por exemplo, a falta de aparelho telefônico ou o número fornecido na escola está desatualizado.

Diante de tudo isso, a professora A se questiona: como avaliar a aprendizagem? e até mesmo a prática? Principalmente quando não se conhece o estudante.

Sendo assim, também foi necessário reinventar este processo: Anamnese adaptada? Entrevista mais curta e objetiva? Ambas por ligação ou WhatsApp. O que fazer quando: O estudante ou responsável não retira as atividades? Ou quando o estudante não faz as atividades, ou não devolve? E se a letra está diferente e os pais/responsáveis dizem que foram os filhos que fizeram? Enfim, os questionamentos são muitos e variados. Percebemos que há questões que não podemos e/ou não temos como controlar.

Para contribuir com nossa reflexão, a professora A traz o caso de um estudante X, que é atendido por vídeo chamada, via WhatsApp, e está em processo de alfabetização, como a maioria dos estudantes por ela atendidos. Comparando com os outros casos, que estão recebendo atividades impressas, a professora imaginou/pensou que esse estudante teria mais oportunidades de se desenvolver. Contudo, o ambiente familiar apresentou-se impróprio para o atendimento on-line. Aconteceram muitas interrupções intencionais e não intencionais. O estudante X, que possui diagnóstico de deficiência intelectual, apresenta também dificuldade de concentração, e devido às interrupções e ao local impróprio para estudos, essa dificuldade se acentuou. Todavia, a professora A acredita que em relação ao processo de alfabetização e mediação, o atendimento on-line ofereceu mais subsídios de desenvolvimento neste momento de pandemia.

De maneira geral, com os estudantes não atendidos de forma on-line, que trabalham em casa com as atividades impressas, apesar das orientações aos pais/responsáveis de como proceder com a mediação, no retorno/correção das atividades, percebe-se que alguns pais/responsáveis não olham as atividades, outros fazem pelos estudantes, ou não conseguem mediar da maneira adequada.

Compreendemos que os pais não têm formação pedagógica para assumir tal responsabilidade, mas também entendemos que é um momento diferente, que precisamos nos adaptar, adaptar nossas práticas, e tentar fazer o possível dentro das nossas possibilidades, enquanto professores, pais/responsáveis e estudantes. Com certeza a possibilidade de atendimento on-line de todos os estudantes aumentaria as possibilidades de mediação, de aprendizagem e de interação. Contudo, mesmo nos casos onde não há essa possibilidade de atendimento on-line, não podemos deixar

de buscar alternativas ao alcance do professor e do estudante.

Considerando o relato acima exposto pela professora A, ponderamos que “muitas das limitações que a criança vivencia na aprendizagem escolar são socialmente determinadas. Vygotski já enfatizava, em seus escritos, a preeminência dos fatores sociais como determinadores do desenvolvimento infantil” (BEYER, 2013, p. 40). Sendo assim, precisamos refletir, em relação ao processo de aprendizagem, as condições às quais os estudantes estão expostos, ainda mais neste momento de pandemia, onde muitas famílias passam por necessidades de várias ordens e assim, pensar que “as ações elaboradas e estrategicamente definidas na educação inclusiva devem considerar, com particular atenção, os aspectos psicossociais da vida escolar e familiar do aluno” (BEYER, 2013, p. 40).

Assim como ocorre na rede municipal de educação onde a professora A atua, também acontece na rede onde as professoras B e C atuam. Os aspectos mencionados sobre a forma como a rede de educação continuou atuando para atender as demandas da comunidade e a dificuldade de acesso às tecnologias por parte de algumas famílias se repete, bem como a distribuição de material impresso como uma forma de tentar sanar essa carência tecnológica.

Dando continuidade aos relatos, a professora B traz dois casos bastante distintos um do outro. O primeiro é de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que está no terceiro ano do ensino fundamental. Seu nível de autismo é considerado moderado. Antes da pandemia pelo coronavírus, esta criança só permanecia na escola com o acompanhamento de um profissional de apoio, pois não conseguia ficar muito tempo em sala de aula e precisava ser contido constantemente, tendo crises após o recreio que tornavam sua volta para a sala sempre difíceis. Quando começou o isolamento, não estava alfabetizada. A professora B tem contato via telefone/whatsapp com essa família. Num primeiro momento, orientou a mãe em relação à organização de uma rotina e controle de crises e birras. Num segundo momento, passou a realizar atividades voltadas ao processo de alfabetização. Ao final de 2020, foi possível perceber o grande avanço que essa criança teve em relação à alfabetização.

Nesse caso, a parceria da família e o engajamento daquela mãe fizeram toda a

diferença, pois era ela quem mediava a realização das atividades a partir das orientações recebidas. Muitas vezes, se mostrava desanimada, pois não via avanços na aprendizagem da criança, mas com o incentivo e apoio da professora, acreditou no potencial de seu filho e seguiu adiante. Mas o que preocupa a professora B é o retorno às aulas presenciais, pois diante dos resultados obtidos, essa criança se desenvolveu de forma significativa num ambiente mais restrito e controlado, diferentemente do que estava acontecendo na escola. O desafio do retorno ao presencial será retomar a rotina, identificar o que causava as crises de birra e retomar todo o processo de controle dessas crises através de um trabalho em conjunto entre família e escola (GAIATO, 2018).

O segundo caso trazido pela professora B é de uma criança com Síndrome de Down que está no sexto ano do ensino fundamental. Ela tem deficiência intelectual, e, de acordo com a mãe, não está alfabetizada, não reconhece números e letras. Além disso, apresenta grande resistência para realizar as atividades escolares. Cabe ressaltar que a professora B nunca teve contato direto com a criança, pois ela foi transferida para a escola uns três dias antes das aulas serem suspensas e não teve oportunidade de encontrá-la. Embora a professora B tenha contato via telefone/whatsapp com a mãe, não há a mesma parceria que ocorre no caso anterior. A professora passa as orientações, sempre se coloca disponível, mas não há um retorno das atividades e aquelas que retornam, algumas deixam dúvidas se foi realmente a criança que realizou. Nesse caso, a falta de uma mediação realizada por um profissional está impactando no desenvolvimento dela, pois não tem recebido os estímulos necessários.

Acreditamos que o apoio da família é muito importante para o desenvolvimento dos estudantes, ainda mais durante a pandemia, pois é a família que acaba fazendo o papel de incentivar e mediar as atividades escolares, objetivando o desenvolvimento, a aprendizagem. De acordo com Beyer “o *background* afetivo desempenha papel mais decisivo para a aprendizagem escolar” (2013, p. 41), mais do que as “condições ambientais materiais”.

Para dar seguimento às nossas reflexões, a professora C apresenta em seu relato, a prática no ensino remoto do atendimento aos alunos com indicadores de

altas habilidades/superdotação. Em 2019, esses alunos participaram do processo de identificação realizado na escola em que estão matriculados. Esse processo foi concluído ao final do mesmo ano. Para a realização do processo de identificação foram utilizados os instrumentos elaborados por Pérez e Freitas (2016). Ao final, foram identificados 5 alunos com indicadores nas áreas espacial, lógico-matemática, linguística, naturalista e interpessoal conforme a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2000). No ano letivo de 2020, esses alunos iniciaram a participação no AEE para uma proposta de enriquecimento de seus potenciais com base no Modelo Triádico de Enriquecimento (RENZULLI, 2004). Com a suspensão das aulas presenciais essa atividade foi reformulada para o ensino remoto.

Cabe esclarecer que a proposta de enriquecimento é um meio de atender aos alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação e pode acontecer de forma intra ou extracurricular. Os programas de enriquecimento são definidos por Pérez e Freitas (2012, p. 13) como:

[...] formas possíveis de se disponibilizar a estes alunos um trabalho diferenciado e com recursos e estratégias específicas para atender a suas peculiaridades. Estes programas podem ser complementados com o trabalho do professor em sala de aula, realizando atividades curriculares que considerem estas especificidades.

Durante o ano letivo de 2020, na forma do ensino remoto, esses alunos participaram de atividades de enriquecimento por meio do AEE. Essas atividades eram enviadas semanalmente por WhatsApp, visando estimular seus potenciais, criatividade, desenvolver habilidades e interesses. Assim, eram feitas propostas com desafios e resolução de problemas, enigmas, criação de histórias, pesquisas para aprofundamento de tópicos de interesse, sempre respeitando o momento vivenciado e o ritmo apresentado por cada aluno. Ao longo desse período, houve momentos em que os estudantes foram bastante participativos e outros de maior afastamento, o que pode ser uma demonstração de altos e baixos na motivação para a realização das atividades no ensino remoto.

Para acompanhamento desses estudantes e orientação às famílias, era mantido contato com frequência semanal por mensagens ou ligações telefônicas. Essas

ações tinham como ponto principal auxiliar as famílias no ambiente familiar e durante o distanciamento social a compreender os comportamentos, valorizar os interesses e proporcionar dentro de suas realidades que esses alunos pudessem desenvolver seus potenciais. Dessa forma, a professora C também orientava em relação a atenção para o estabelecimento de regras, rotina, acompanhamento das atividades escolares, assim como dava suporte para lidar com as questões emocionais do momento, buscando acolher e auxiliar as famílias nesse processo.

No ano letivo de 2021, o AEE continua acontecendo na forma do ensino remoto, sendo que se iniciou a utilização da plataforma *Google Classroom*, o que proporciona que aqueles estudantes que têm acesso possam participar de encontros via *meet*. Essa nova forma de realizar as atividades, motivou os alunos que têm se dedicado ainda mais a desenvolver habilidades e ampliar conhecimentos nas suas áreas de interesse. Nem todos conseguem realizar esses encontros via *meet* com frequência devido a diversos fatores, mas todos têm acompanhado as atividades pela plataforma e da mesma maneira, o acompanhamento à família tem continuidade neste ano, o que tem sido bastante positivo.

Diante os diferentes relatos, percebe-se que mesmo em contextos diversos, os desafios em relação à realização do AEE no ensino remoto são semelhantes. A complexidade do momento deixa a prática envolta em uma bruma de indagações, pois, nos questionamos a todo momento se essa prática está sendo efetiva, se não estamos invadindo o espaço das famílias, se as necessidades dos alunos estão sendo atendidas. Além disso, quando possível o retorno presencial teremos que atender as demandas surgidas durante esse período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...PARA NÃO CONCLUIR

Ao nos propormos escrever, discutir sobre a educação inclusiva em tempos de pandemia, nos desafiamos a refletir sobre a nossa prática, aquilo que temos percebido ao nosso redor, aquilo que ouvimos compartilhado pelas famílias e colegas professoras e os impactos que tudo o que envolve educação, aprendizagem e o contexto pandêmico tem e terá na vida desses estudantes. É difícil encontrar respostas, por isso, nos embasamos nas realidades vividas, nos relatos de experiências para

compreender o momento e o que pode e está sendo feito para que a educação não pare.

A educação é movimento, e mesmo com todas as circunstâncias que impedem a troca, o compartilhar presencialmente, que são fundamentais para o processo de aprendizagem, foram encontradas diferentes formas para que ela não deixasse de acontecer. Talvez não da forma ideal, como gostaríamos, mas ainda presente na vida das crianças, o que, infelizmente, não consegue atingir a totalidade das crianças, que mesmo por meio do ensino remoto, entrega de materiais impressos ainda ficaram afastadas das atividades escolares, o que gera maior preocupação.

Obviamente, apesar de termos apresentado situações diversas, não esgotamos as possibilidades de situações que têm ocorrido no mundo. Mas tentamos apresentar um panorama do que percebemos e vivenciamos de forma mais frequente em alguns dos casos em atendimento.

Os alunos atendidos pelo AEE têm diferentes especificidades e responderam ao ensino remoto de diferentes formas. Alguns adaptaram-se bem às atividades escolares em casa, seja por material impresso ou por meio digital. Já outros, ainda em relutância, não aceitação, ou dificuldade de manejo e acompanhamento familiar para a realização das propostas, não responderam bem a esse novo formato da educação.

Não podemos deixar de destacar aspectos positivos que esse novo formato de ensino proporcionou: há, pelo menos nas vivências das autoras, uma maior aproximação e parceria entre as professoras de Educação Especial e os professores da sala comum/regular com o intuito de atender as necessidades dos alunos. Entretanto, percebe-se também com maior clareza a dificuldade de alguns professores em tornar suas atividades mais flexíveis, atrativas, diversificadas, o que evidencia a relevância das formações continuadas com o intuito de qualificar/aprimorar o papel de ser professor hoje em dia.

Ainda, nos parece que a equipe gestora também tem se aproximado das questões que envolvem a Educação Especial em favor da aprendizagem dos alunos atendidos, o que produz discussões acerca: das novas dinâmicas para os atendimentos; das próprias atividades dos professores da sala de aula regular direcionadas aos

alunos; da complexidade da organização para o atendimento, que não envolve apenas o atendimento do professor e do aluno, mas rede de apoio, família, entre outras questões e; para que as propostas de aprendizagem e desenvolvimento deem minimamente certas, toda a escola e comunidade escolar precisam estar envolvidas.

Outro aspecto que consideramos positivo é a atuação da rede de apoio que ganhou força nesse momento realizando busca de alunos que não estavam participando das atividades remotas, orientando e amparando famílias em vulnerabilidade, acolhendo e encaminhando para acompanhamento em saúde mental, organizando doação de equipamentos tecnológicos para dar acesso àqueles que não possuíam. Esse trabalho é de grande importância pois dá suporte para que o ensino remoto tenha maior alcance e também amplia o atendimento às famílias nesse período.

Desse modo, ao pensarmos nos impactos dessa pandemia no campo da educação, mais especificamente para os alunos que têm necessidades educacionais especiais, acreditamos que é impossível estabelecermos um único panorama. Como demonstramos através de alguns relatos, há uma diversidade de elementos que estão implicados no processo ensino aprendizagem dos nossos alunos e muitos deles extrapolam a esfera da escola. Nesse sentido, só temos uma certeza: teremos uma demanda ainda mais complexa para atender no retorno ao ensino presencial. Contudo, temos a esperança de que as aproximações que conseguimos construir durante esse período de isolamento social se consolidem no retorno ao ensino presencial para que possamos, conjuntamente, olhar para o fenômeno inédito que teremos e a partir do conhecimento que já estamos construindo, tecermos as melhores proposições/alternativas possíveis.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (org.) **Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CORREIA, Luís de Miranda. A escola para todos e a inclusão de alunos com ne-

cessidades educativas especiais significativas. In: COSTAS, Fabiane Adela Tonetto Costas (org.). **Educação, educação especial e inclusão: fundamentos, contextos e práticas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 de agosto de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 13 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 dez. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 13 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 13 mai. 2021.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisa em psicologia**. v. 19, n. 1 (2019). Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/29664>. Acesso em: 08 maio 2021

GAIATO, Mayra. **S.O.S autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

MENDES, Enicéia Gonçalves; PASIAN, Mara Silvia; GONÇALVES, Adriana Garcia. Pesquisa qualitativa em educação especial. In: COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira (org.). **Pesquisa em educação especial**: referências, percursos e abordagens. 1.ed. Curitiba: Appris, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, maio-agosto, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em: 16 mai. 2021

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Altas Habilidades/Superdotação**: atendimento especializado. 2.ed. Marília: ABPEE,2012.

_____. **Manual de Identificação de altas habilidades/superdotação**. Guarapuaçu: Apprehendere, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre, vol. XXVII, n. 52, jan./abr. 2004.

SOUZA, André Portela et. al. **Pandemia de covid-19**: o que sabemos sobre os efeitos da interrupção das aulas sobre os resultados educacionais? FGV EESP Clear, São Paulo, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Salamanca. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2021.

UNICEF. **Educación en Pausa**: una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19, 2020. Disponível em:<<https://www.unicef.org/lac/informes/educacion-en-pausa>>. Acesso em: 17 mai. 2021.

10.48209/978-02-994894-8-8

O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A CONTRIBUIÇÃO DA RELAÇÃO FAMÍLIA- ESCOLA PARA SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Ana Paula Batista Henrique ⁴

Maria Eliene Gomes Braz Duque ⁵

Adriana Gavião Bastos Oliveira ⁶

4 Possui graduação em Pedagogia pela UEMG Poços de Caldas (2017). Pós-graduação pela PUC Minas- campus Poços de Caldas (2020). E-mail: anapbhenrique@gmail.com.

5 Possui graduação em Pedagogia pela UEMG Poços de Caldas (2017). E-mail: elienebduque@gmail.com

6 Possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005), doutora em Educação pela UNESP (Araraquara). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG. E- mail: adriana.bastos@uemg.br

INTRODUÇÃO

Apesar das instituições, família e escola, serem responsáveis pelo desenvolvimento dos sujeitos, ambas possuem objetivos distintos, cada uma com sua função educadora. Diante disso, procurou-se compreender como a família desempenha o seu papel no processo educacional da criança com Transtorno Espectro Autista, e como esse papel influencia no desempenho escolar. Buscou-se compreender também como se dá a relação da família e dos profissionais da educação no desenvolvimento da criança autista.

Para o desenvolvimento do presente trabalho foram utilizadas pesquisas bibliográficas e de campo. A pesquisa bibliográfica baseou-se em livros e artigos científicos para conceituar o Transtorno Espectro Autista, conceituar família e pesquisar as fases e dificuldades enfrentadas pela mesma após receber o diagnóstico. A pesquisa de campo foi desenvolvida pela abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, na cidade de Poços de Caldas, Minas Gerais.

No que se refere a pesquisa qualitativa, ela se desenvolve na área das ciências humanas e tem como objetivo estudar o fenômeno e o sujeito. Sobre essa característica das pesquisas qualitativas, Alves, Mazzotti, Gewandszajder (1999) afirmam que:

As pesquisas qualitativas se baseiam em uma outra lógica. Inicialmente, vale lembrar que elas raramente trabalham com amostras representativas, dando preferência a formatos etnográficos ou de estudos de caso, nos quais os sujeitos são escolhidos de forma proposital, em função de suas características, ou dos conhecimentos que detêm sobre as questões de interesse da pesquisa. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER. 1999. p.174)

Com a finalidade de obter a compreensão sobre a relação família - escola no processo de aprendizagem do aluno autista, foram entrevistadas nas respectivas ordens: primeira entrevistada, a pedagoga e coordenadora da APAE de Poços de Caldas – MG, segunda entrevistada, a diretora de uma das escolas da rede municipal de ensino regular, indicada pela coordenadora da APAE por desenvolver um trabalho modelo com os alunos autistas e, por fim, uma família que é atendida pelas duas instituições anteriormente citadas, a terceira entrevistada, portanto, foi a mãe que tem

seus três filhos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas.

Para conceituar Transtorno do Espectro Autista, foram utilizados autores como Coll (2004), que traz o autismo e os transtornos globais do desenvolvimento baseado em Kanner (1943), quem definiu o autismo. Com a finalidade de entender família, diagnóstico, desafios, o enfrentamento pós-diagnóstico e o envolvimento nos aspectos educacionais recorreu-se aos estudos das autoras Sigolo e Oliveira (2008); Serra (2010); Matsukura e Menecheli (2011); Minatel (2013); Teixeira (2014); Matsukura e Minatel (2015); e Souza (2016).

DESENVOLVIMENTO

Apesar de inúmeros estudos, ainda existem muitas questões a serem desvendadas sobre a origem do autismo, sendo um grande desafio qualquer intervenção tanto educativa como terapêutica, como apresenta Coll (2004).

Em 1943 Kanner definiu o autismo como sendo um mundo desconhecido e enigmático, como se a pessoa autista não reconhecesse o mundo à sua volta e vivesse em um mundo particular.

São apontados dois momentos do estudo do autismo, segundo Coll (2004). O primeiro ocorre entre 1943 e 1963, quando foi questionado o fato de o autismo ser um transtorno estritamente de ordem emocional, provavelmente causado pela falta de afetividade dos pais para com seus filhos. E o segundo momento entre 1963 e 1983, em que as pesquisas passaram a ser baseadas em rigorosa observação de casos clínicos, retirando dos pais a responsabilidade pelo transtorno de seus filhos.

Para Kanner (1943) nesse segundo momento, a educação tornou-se um dos principais tratamentos para o transtorno, em que dois fatores foram predominantes, sendo o primeiro a busca de novos métodos de comportamentos no auxílio do desenvolvimento das pessoas com o transtorno e, no segundo, a união de pais e familiares de crianças com autismo para a criação de escolas especializadas, onde seus filhos pudessem ser atendidos de forma mais adequadas.

Para Coll (2004), na atualidade, uma terceira etapa vem se apresentando como resultado de mudanças significativas no enfoque sobre o autismo. A grande

mudança está em considerar uma perspectiva evolutiva. Se o autismo é considerado um comprometimento do desenvolvimento “normal” é necessário entender como se dá esse desenvolvimento, buscando compreender o que é o autismo.

Nos últimos anos ocorreram também mudanças significativas no esclarecimento sobre o autismo na perspectiva psicológica e também neurobiológica, os primeiros estudos feitos nas décadas de 60 e 70 foram atualizados por teorias mais bem fundamentadas.

No plano neurobiológico os estudos genéticos incluem pesquisas em diversas outras áreas, estudos pertinentes estão sendo desenvolvidos para descobrir alterações que colaborem para entender o transtorno autista, mudanças ocorreram também no procedimento de tratamento do autismo Coll (2004).

Nesta perspectiva, a educação assumiu um aspecto mais prático e natural, mantendo uma maior interação e, considerando as faculdades das pessoas com autismo. As pesquisas farmacológicas também colaboraram para tratar alterações acometidas pelo autismo complementando o tratamento de maneira mais ampla.

Para Coll (2004) a definição de autismo de Kanner (1943) na década de quarenta, continua atual, possuindo três núcleos de transtornos: qualitativo da relação, da comunicação, da linguagem alterada e da não flexibilidade da mente e do comportamento. Essas três dimensões segundo Coll (2004), são as mais utilizadas na definição do diagnóstico. Essas referências não devem ser utilizadas como única forma de diagnóstico clínico, necessitando de uma minuciosa observação da criança.

Segundo o DSM-IV- (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4º Ed.), as pessoas com transtorno autista podem apresentar diversos traços no comportamento, entre eles: hiperfoco, hiperatividade, falta de atenção, impulsividade, agressividade exacerbada, agressão a si mesmo, ataques de fúria ou raiva, ocorre ainda, hipersensibilidade, alterações na alimentação, no sono, mudança no ânimo, ausência do medo, em contrapartida intenso temor por situações que não oferecem perigo. Apesar de serem bem particulares, esses traços não são evidências para diagnosticar o autismo.

Segundo Coll (2004), alguns pesquisadores defendem a ideia de que, parte das pessoas autistas possuem a síndrome de Asperger e apresentam grau de inte-

lectualidade elevada.

Ainda conforme Coll (2004), a origem da ideia de “espectro autista” surge da pesquisa feita por Lorna Wing e Judith Gould (1979), com finalidade de entender os traços de crianças e jovens até quinze anos de idade que apresentavam dificuldades importantes nas relações sociais.

O espectro autista é dividido em quatro variações. A primeira variação refere-se ao transtorno nas capacidades de se relacionar socialmente, a segunda diz respeito a capacidade de se comunicar, a terceira diz sobre a variação de imaginar e compreender as relações sociais, a quarta e última variação trata de funções psicológicas como linguagem, retorno sobre estímulos sensoriais, coordenação motora e capacidades cognitivas. Para conceituar o “espectro autista” foi desenvolvido um conjunto com doze dimensões e quatro níveis, Coll (2004) explica esses níveis:

Para cada dimensão, estabeleceram-se quatro níveis: o primeiro é o que caracteriza as pessoas com um transtorno significativo, um quadro mais grave, níveis cognitivos mais baixos e frequentemente crianças menores. Também os casos que não receberam um tratamento adequado. O quarto nível é característico dos transtornos menos graves e define de modo muito característico pessoas que apresentam a síndrome de Asperger. (COLL,2004, p. 242).

Os quatro níveis possuem correlação com as dimensões e são usadas para o fechamento de diagnóstico do autista, possibilitando maior entendimento de como deve ser o tratamento a partir do nível que o sujeito se encontra.

Compreende-se que a partir do momento em que se inicia o desejo, se toma a decisão, ou se recebe a notícia positiva sobre a gestação, naturalmente inicia-se um processo de geração de expectativas a respeito da criança. Expectativas que não partem apenas dos pais, mas também das famílias de origem dos pais, ou seja, dos avós e tios. Essas expectativas evoluem conforme se avança nas etapas de formação e desenvolvimento da criança (TEIXEIRA, 2014; SERRA, 2010).

Segundo Teixeira (2014), as expectativas citadas podem ser divididas em quatro grupos, que são:

[...] 1) expectativas durante o período gestacional, 2) expectativas de pais de crianças com desenvolvimento normal, 3) expectativas em relação a crianças com atrasos do desenvolvimento de forma geral e 4) expectativas em relação a crianças com deficiências específicas, como surdez, deficiência intelectual,

síndrome de Down e crianças com transtorno do espectro autista, entre outras. (TEIXEIRA, 2014, p. 63)

Existe um sentimento de conformidade por parte dos pais em relação a determinadas expectativas e desejos que podem não ser realizados, em virtude das dificuldades de socialização e comunicação que são características do Transtorno do Espectro Autista.

Teixeira (2014) aponta que, de acordo com a sensibilidade de cada família, o diagnóstico pode ser realizado de maneira precoce ou tardia. O diagnóstico é considerado precoce quando ele ocorre antes dos cinco anos de idade. No entanto, há grande dificuldade na realização do diagnóstico antes dos três anos de idade por parte dos especialistas, pois o espectro autista é acompanhado por uma série de incertezas.

A autora referenciada acima, afirma que a vantagem de obter o diagnóstico precoce, ou seja, antes dos 5 anos, é a possibilidade de que a criança receba os devidos tratamentos e, assim, atinja o máximo desenvolvimento possível, dentro de suas limitações pessoais. Logo, a detecção precoce do autismo pode evitar maiores danos ao desenvolvimento da criança (TEIXEIRA, 2014, p. 42).

Ao receber o diagnóstico de que o filho possui o Transtorno do Espectro Autista, a família ingressa por um caminho composto por etapas que levam à aceitação, ou não, da situação da criança. A maneira com que a família irá lidar com essa situação afetará diretamente a vida da criança e de todo o núcleo familiar.

Pode-se dizer que o luto simbólico é a primeira etapa a ser percorrida, logo após o conhecimento do diagnóstico (SERRA, 2010, p. 43). O luto simbólico é uma reação à morte do filho ideal, ou seja, o luto representa a frustração das idealizações, que pertencem ao grupo das expectativas na fase da gestação. Sobre isso, Serra (2010) afirma que:

[...] por mais harmônica que seja uma família, essa crise é inevitável. O nascimento de um filho com algum tipo de deficiência ou doença ou aparecimento de alguma condição excepcional significa uma destruição dos sonhos e das expectativas que haviam sido gerados em função dele. (GLAT; NOGUEIRA 2002, p. 22).

Tendo isso em vista, percebe-se que o luto simbólico é certo em tal situação. O pós-luto abrange as demais etapas a serem vivenciadas pela família. Só após passar pela fase do luto simbólico é que a família consegue se posicionar diante da situação recém-apresentada. Esse posicionamento que a família irá tomar é de grande importância, pois terá um impacto profundo na vida da família e do autista, interferindo na forma com que as demais fases serão vivenciadas e no desenvolvimento da criança.

Para Fávero e Santos (2005), os comportamentos peculiares que são característicos de crianças com autismo são outro fator bastante estressante para os pais. Crianças autistas comumente costumam apresentar movimentos repetitivos, como: bater as mãos, balançar-se, girar e observar de maneira fixa os próprios dedos. Além disso, é possível constatar distúrbios de sono e hiperatividade nessas crianças, o que pode gerar aos pais cansaço, depressão, sentimento de impotência diante da situação e, até mesmo, dificuldade de raciocínio, podendo influenciar negativamente tanto o ambiente familiar, quanto o profissional.

A pressão social sobre a mulher e a atribuição de diversos papéis a ela resultam em uma sobrecarga por parte das mães de crianças autistas. Quanto a isso, Teixeira (2014) afirma que:

Quando se consideram as mães de crianças com Transtornos do Espectro Autista, os principais fatores que interferem no estresse materno referem-se ao excesso de responsabilidade e ao isolamento social, além do preconceito vivenciado. (TEIXEIRA, 2014, p. 60)

Fica evidente que a mãe, em especial, enfrenta um alto nível de estresse, pois este se incorpora ao seu dia-a-dia, afetando-a mesmo nas tarefas mais simples.

Apesar de todos os impactos negativos que acompanham o autismo, há alguns efeitos que podem ser considerados positivos para as famílias que possuem um indivíduo autista em seu núcleo. Tais efeitos dependem do devido posicionamento de cada membro da família, de forma que cada um exerça corretamente seus papéis individuais. Dentre eles, destaca-se a satisfação em acompanhar os progressos da criança com espectro autista, conforme ela avança em seu tratamento (MATSUKURA; MENECHLI, 2011, p. 143)

Segundo Glat e Pletsch (2004), o sucesso no processo de tratamento do autista, tanto clínico quanto pedagógico, é favorecido pelas estratégias adotadas e compartilhadas entre a família e profissionais, proporcionando benefícios recíprocos para todos os envolvidos no processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em entrevista feita com a mãe dos três meninos diagnosticados com Transtorno Espectro Autista, foram levantadas dúvidas no que diz respeito às dificuldades a partir do diagnóstico no cotidiano familiar, segundo a mãe entrevistada, em um primeiro momento o sentimento foi de frustração e tristeza. Ela descreve que surgiram muitos questionamentos, e a família percebeu que precisava mudar a trajetória. O segundo momento foi de busca por informações que pudessem auxiliar a família nessa nova realidade. Na entrevista, a mãe descreveu que quando recebeu o diagnóstico dos filhos, a família possuía uma empresa com muitos funcionários e, que não existia a possibilidade de se deixar levar pelo sentimento de tristeza, segundo relato da mãe: “Era muita coisa na cabeça, ou você cai, ou você levanta. Eu preferi levantar”. (Terceira entrevistada).

Sobre os sentimentos vivenciados pela família no momento de um diagnóstico de transtorno de espectro autista Teixeira (2014) aponta, “No momento do diagnóstico, a família vivencia muitas emoções como tristeza e revolta. No dia-a-dia, a rotina de cuidados exige ajustes constantes, o que pode configurar uma situação de estresse”.

Quanto ao que o autor citado afirma, a família percebeu que as crianças precisavam da mãe em tempo integral, então decidiram fechar a empresa que possuíam. Dessa forma, a mãe pôde se dedicar exclusivamente à família. Nesse sentido, Serra (2010) afirma ainda que:

[...] de acordo com nossas observações, é muito comum a sobrecarga emocional e das tarefas estarem sobre a mãe do indivíduo. As mulheres costumam paralisar inclusive a vida profissional e/ou acadêmica e passam a viver em função do filho autista. (SERRA, 2010, p. 44).

A pessoa com qualquer necessidade especial, em especial a pessoa com au-

tismo, que é o foco do trabalho de pesquisa, necessita de mais cuidados e, esse papel na maioria das vezes recai sobre a mãe. Como é relatado pela coordenadora da APAE “[...] a mãe é a pessoa que mais se envolve com o trabalho que a APAE desenvolve com o aluno autista, seguido pelo pai”. (Primeira entrevistada).

Sobre o cotidiano da família a mãe relata ainda que: “Tudo que conseguem realizar é através de muita persistência e repetição, não sendo possível realizar qualquer tipo de programação familiar que fuja à rotina”. (Terceira entrevistada).

A mãe explicou que há atividades familiares que sequer são consideradas. A família não consegue, por exemplo, programar uma viagem, pois não sabem como os meninos estarão na data prevista. Visto que fazem uso de medicação para tratamento dos impactos provenientes do Transtorno Espectro Autista.

Segundo Teixeira (2014, p 58) “Considerando os comprometimentos do quadro autista, pode-se dizer que estes acarretam ajustes e adequações na dinâmica familiar [...]”. Para a mãe entrevistada, houve uma adequação na rotina da família após o diagnóstico, pois segundo ela, eles já seguiam uma rotina anteriormente, todos os três filhos participam de tarefas de casa.

A mãe citada anteriormente relata ainda: “O mais velho faz trajeto para a APAE sozinho, com monitoramento através do celular [...] ele ajuda com pagamento de contas, idas ao mercado, entre outras atribuições”. (Terceira entrevistada).

Para a mãe, isso dá autonomia a eles, pois não poderão contar com sua presença para sempre. Nesse sentido Minatel (2013) diz: “[...] há a preocupação com o futuro da criança principalmente quanto a sua independência, sexualidade e responsabilidade pelos cuidados do filho no futuro”.

A primeira preocupação da mãe após receber o diagnóstico foi com o preconceito que os meninos poderiam sofrer, mas segundo ela, hoje a família consegue lidar melhor com isso.

A mãe relatou que o único lugar em que os meninos sofreram preconceito foi na escola particular. Ela acrescenta que: “Quando se é diferente, é comum sofrer com o preconceito, mas os meninos são perfeitos e o preconceito muitas vezes parte da própria família, quando não aceita a condição do filho”. (Terceira entrevistada).

A mãe teve dificuldade inclusive para conseguir efetuar a matrícula dos filhos na escola particular, para ela, eles não se reconheciam naquele espaço.

Nesse sentido Matsukura e Minatel apontam: “No contexto educacional a família enfrenta dificuldades que estão ligadas a busca por uma escola que garanta a vaga, que seja inclusiva, que garanta os direitos e que os respeitem enquanto pessoas” (MATSUKURA; MINATEL, 2015, p. 435). Os autores citados afirmam ainda:

Junto as famílias, identificou-se a vivência de um cotidiano marcado por dificuldades e preocupações no processo de inclusão escolar, no que diz respeito aos direitos, ao cuidado e ao preparo da escola em receber essa população; destacou-se a vivência do preconceito e da discriminação, a experiência da exclusão dentro do processo inclusivo (MATSUKURA, MINATEL, 2015, p. 439).

É difícil para os pais o processo de inclusão escolar, são inúmeras preocupações no que envolve principalmente a discriminação que os filhos poderão sofrer no espaço escolar. Em contraponto, a tudo que foi discutido a mãe relata também que na escola municipal e na escola de educação especial ela encontrou todo o apoio que precisava. “Tanto a escola municipal quanto a escola especial são muito abertas e trabalham buscando o apoio da família. Fazem reuniões periódicas para a construção conjunta de ações em prol do desenvolvimento social e cognitivo dos alunos”. (Terceira entrevistada).

A escola municipal citada pela mãe é considerada uma referência na inclusão de crianças autistas, pois, desenvolve um trabalho inclusivo que considera as necessidades e potencialidades de cada aluno. Sobre essa questão, Serra (2010) afirma:

[...]. De maneira geral, os pais têm críticas a fazer em relação às escolas que não atendem de forma ampla às suas expectativas. No entanto, a maioria dos familiares considera que a escola é um locus privilegiado para o desenvolvimento global dos filhos. (SERRA, 2010, p.48)

A família toda é bastante envolvida com os estudos, gostam muito de pesquisar sobre diversos assuntos e, a mãe é que coordena as atividades escolares, que são feitas com os três meninos juntos, de forma que eles possam se ajudar mutuamente. A mãe relata “O mais velho gosta de consertar aparelhos eletrônicos e, o faz sempre que preciso, já o filho do meio tem altas habilidades, é autodidata, aprendeu várias

línguas, gosta de ler, de assistir telejornal e de fazer várias pesquisas geográficas no computador”. (Terceira entrevistada).

É de suma importância esse envolvimento da família com o processo educacional do filho autista, como Sigolo e Oliveira (2008) destacam:

[...] a relação entre família e escola influencia o desenvolvimento da criança, pois o interesse demonstrado pelos pais poderia se revelar como incentivo aos alunos. No entanto, especificam a colaboração dos pais nas atividades de casa, por exemplo, na realização das tarefas escolares como o fator de promoção do desenvolvimento infantil. (SIGOLO; OLIVEIRA, 2008 p. 167)

Dos três meninos, apenas o mais velho e o mais novo frequentam a escola especial. O mais velho realiza curso profissionalizante e quer muito trabalhar e sentir-se útil. Sobre o atendimento educacional especializado para crianças com espectro autista, Serra (2010) cita que:

Os programas educacionais para crianças autistas envolvem também os familiares, e, muitas vezes, o sucesso dos mesmos depende de continuidade da utilização das técnicas de casa e, para isso, é muito importante que, após a avaliação, o profissional conscientize os pais sobre as dificuldades de seus filhos, mas também ressalte quais são as potencialidades, e que os familiares, por sua vez, por meio de um constante acompanhamento profissional acreditem nessas potencialidades e auxiliem nas intervenções. (GLAT; NOGUEIRA 2002, p. 27).

Sobre o envolvimento da família no processo pedagógico a diretora da escola regular aponta que “alunos autistas com famílias participativas, alcançam ganhos significativos no desenvolvimento cognitivo e social”. Quanto a isso, a diretora destacou, em especial, a mãe entrevistada como sendo uma das mais participativas no processo pedagógico. Para Serra (2010):

É muito importante que haja uma parceria entre familiares e escola, pois os pais são portadores de informações preciosas que podem colaborar com o planejamento das intervenções educacionais das crianças autistas[...]. (SERRA, 2010, p. 49)

A diretora da escola regular, atribui essa participação, ao fato de a mãe aceitar as condições dos seus filhos e aceitar aquilo que seus filhos podem oferecer. Sobre isso, a diretora afirma que: “Muitos pais têm expectativas muito altas em relação a

seus filhos quanto ao desempenho escolar e, quando essas expectativas não são atendidas eles tendem a culpar a escola”. (Segunda entrevistada).

Sobre o preparo dos professores para o trabalho em sala de aula com os alunos autistas, a diretora relatou ainda: “A escola recebe alunos com transtorno do espectro autista desde 2003 e o quadro de professores da escola praticamente não muda desde então. Os professores possuem experiência e treinamentos para a adaptação dos conteúdos trabalhados em sala de aula”. (Segunda entrevistada).

Diante da formação continuada dos professores da escola regular, dentro da perspectiva inclusiva, a declaração de Salamanca em uma de suas ações, dispõe:

Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Um professor bem preparado, que receba uma boa formação na perspectiva inclusiva, terá maiores condições de executar um trabalho eficaz, que garanta o desenvolvimento de habilidades no aluno com necessidades especiais. Assim, fica evidente que o professor deveria receber treinamento específico durante a sua formação, assim como durante toda a sua prática na instituição escolar, de maneira a exercer com maior autonomia seu trabalho, dispondo de suas habilidades no atendimento aos alunos com necessidades especiais em parceria com os pais e especialistas envolvidos no processo de desenvolvimento da pessoa autista. Porém, Matsukura e Minatel, dizem que:

Assim, compreende-se que a inclusão escolar autista e de outras crianças, de modo geral, exige modificações além das estratégias de adaptação curricular e de horários (como as observadas nos casos dos autistas deste estudo que

continuam na escola regular), exige mudança de pensamento, de hábitos e cultura [...]. (MATSUKURA; MINATEL, 2015, p 437).

Além de modificações e adaptações no currículo, é preciso um novo pensamento, novos hábitos e cultura que envolva toda a comunidade escolar, e para além da escola.

Em virtude do que foi descrito, conclui-se que a família passa por inúmeras dificuldades a partir do diagnóstico, sofrendo alterações significativas em seu contexto. É preciso uma nova organização e auxílio mútuo, entre escola e família, para que juntos possam vencer as barreiras apontadas anteriormente, que incluem: abandono profissional por parte da mãe, mudanças na rotina, busca por uma escola que de fato seja inclusiva e que atenda às necessidades do filho autista.

Na relação de envolvimento da família e os aspectos que envolvem a aprendizagem, percebe-se que a relação da família com profissionais da educação, preparados para a perspectiva da inclusão, é de grande valia para o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista.

CONCLUSÃO

Com base no que foi apresentado ao longo do trabalho e tendo em vista seu objetivo de compreender como se dá a participação da família no desenvolvimento escolar, sua influência no desempenho da criança autista e, ainda, como se dá a relação entre família e profissionais da educação no desenvolvimento da criança autista, é possível tirar algumas conclusões importantes.

Quanto à participação da família no desenvolvimento escolar e sua influência no desempenho da criança autista, concluiu-se que a família configura uma peça fundamental no desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista. No entanto, com a análise da entrevista feita à mãe, percebe-se que, para que a família consiga efetuar seu papel adequadamente, é necessário que ela adquira, antes de tudo, conhecimento sobre a condição da criança com Transtorno do Espectro Autista.

Somente após conhecer a situação é que a família se torna capaz de entender as necessidades da criança, adaptar-se a elas e, atendê-las. Além disso, conhecer a situação pode ajudar a família a passar pela crise inicial provocada pelo diagnóstico.

Assimilado o conhecimento, é necessário que a família se disponha a adotar uma nova postura diante da situação. A família entrevistada pode ser considerada um exemplo de disposição. Desde o princípio a família adotou uma postura de aceitação e adaptação.

Contudo, de acordo com a diretora entrevistada, poucas famílias agem dessa forma. Conforme abordado anteriormente, autistas possuem grande necessidade de uma rotina cotidiana bem definida e estática e tal situação só é possível quando toda a família contribui para tal. O respeito a essa necessidade contribui intensamente com o desempenho escolar do autista e seu desenvolvimento escolar. Isso é evidenciado pela diretora entrevistada.

As demais formas de apoio ao autista, por parte da família, dependem de um trabalho conjunto, com comunicação clara e direta, entre família e os profissionais envolvidos que, por sua vez, devem prover a família com instruções que levem à continuidade do que é desenvolvido nos processos, sejam clínicos ou pedagógicos.

Percebe-se, então, a importância da escola nesse processo, que deve dispor de profissionais de educação capacitados para lidar com indivíduos com Transtorno de Espectro Autista e, ainda, ofereçam um ambiente inclusivo e acolhedor para as crianças autistas. O ideal seria que todas as escolas contassem com essa estrutura. Porém, conforme a mãe entrevistada relata, há escolas despreparadas para receber autistas e o mesmo é defendido por Serra (2010).

Conclui-se, assim, que o autismo traz consigo diversos desafios. Porém, com a parceria entre família e escola e, ainda, com a devida orientação aos pais, é possível melhorar o desempenho escolar do autista, reduzir os fatores de estresse familiares e, assim, melhorar a qualidade de vida de ambos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia de Mesquita Cardoso; Lisboa, D. O. Autismo e inclusão escolar. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2010. Disponível em: <http://educonse.com.br/2010/eixo_11/e11-25a.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Qualitativa e Quantitativa** 2. ed. São Paulo: Thomson Learning, 1999.

- FÁVERO, M. A.; SANTOS, M. A. **Autismo infantil e estresse familiar**: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n.3, p. 358-369, 2005.
- GLAT, R.; NOGUEIRA M. L.de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília: MEC/SEESP, 14 (24), p.22-27, 2002.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista de Educação Especial**, n. 24, 2004
- MATSUKURA, Thelma Simões; MENECHÉLI, Luana Aparecida. Famílias de Crianças Autistas: Demandas e expectativas referentes ao cotidiano de cuidados e ao tratamento. **Caderno de terapia ocupacional da UFSCar**. Campinas, 2011.
- MINATEL, Martha Moraes. **Cotidiano, demandas e apoio de famílias de crianças e adolescentes com autismo**. São Carlos: UFSCar, 2013.
- PORTAL MEC. **Declaração de Salamanca**. Espanha. 1994. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 07 mar. 2021.
- RIVIÈRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. Cap.12. In: COLL, Cesar (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2 ed. Portugal. Penso, 2004. p. 234-254.
- SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. **Labore Laboratório de estudos contemporâneo revista eletrônica**. Rio de Janeiro, 2010
- SIGOLO, S. R. R.L. OLIVEIRA, A. M. L. A. Relação família-escola e o processo de Inclusão escolar – subsídios para orientação familiar. In: **Mendes, E.G. Almeida, M.A. Hayashi, M.C.P.I. (Org.) Temas em Educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática** 1ed. Araraquara / Brasília; Junqueira & Marin CAPES-PROESP, 2008, v. 1, p. 163174.
- SOUZA, Aline Cristina de. **Família de crianças autista: compreendendo participação e os desafios por meio do olhar paterno**. São Carlos: UFSCar, 2016.
- TEIXEIRA, Danielle Elisa Paradella. **Desenvolvimento da criança com autismo: percepções e expectativas de mães**. Campinas 2014.

10.48209/978-03-994894-8-8

O PAPEL DOS EDUCADORES FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM - UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA

Anália Ferraz Rodrigues⁷

Daniela Tatsch Neves⁸

Francieli Pedroso Gomes Padilha⁹

Sabrina Fernandes de Castro¹⁰

7 Graduada em Psicologia, Graduação no Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Técnica e Tecnológica, especialização em Gestão Inovadora de Pessoas e Equipes, especialização em Terapia Cognitivo Comportamental, especialização em Gestão da Educação na Saúde, e Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, e-mail - analia.rh@hotmail.com

8 Graduada em Licenciatura em Pedagogia, especialização em Metodologias para os Anos Iniciais-Oficinas Pedagógicas, especialização em Educação Infantil, especialização em Psicopedagogia e Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, e-mail - danitatschneves@gmail.com

9 Graduada em Licenciatura em Matemática, Especialização em Gestão Escolar e Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, e-mail - francieli21padilha@gmail.com

10 Professora do Departamento de Educação Especial/CE/UFSM, e-mail - sabrinafcastro@gmail.com

INTRODUÇÃO

A prática em sala de aula com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem é uma realidade comum no cotidiano de muitos educadores. Há várias nomenclaturas para se caracterizar as dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia, os distúrbios de aprendizagem e o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Segundo Oliveira, Ramos e Vieira (2017), a dificuldade ou problema de aprendizagem, na maioria das vezes, não é percebida por esta não apresentar uma marca física que a identifique, nem um olhar minucioso que precise de diagnóstico, somente conseguimos observar que aquele aluno não aprende, que apresenta lentidão, é introspectivo, omite ou inverte letras no processo de leitura e escrita, ou tem dificuldades com cálculos. As alterações apresentadas por esses alunos, designadas como dificuldades de aprendizagem podem resultar atrasos no rendimento escolar por inúmeros motivos, e estes variam de indivíduo para indivíduo.

Este artigo tem por objetivo trazer uma reflexão sobre as práticas em sala de aula regular dos professores dos diferentes níveis de ensino, frente às dificuldades de aprendizagem que os estudantes apresentam. Para isso, usamos como metodologia a revisão de literatura para justificar as hipóteses da discussão. Para Galvão e Ricarte (2019) a revisão de literatura é tarefa essencial na produção de trabalhos científicos e acadêmicos. A aplicação de uma revisão de literatura dribla a duplicação de pesquisas ou, quando do interesse, há o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes contextos e escalas.

Os alunos, assim como a escola, são dotados de culturas e saberes, e o tema das dificuldades de aprendizagem está cada vez mais presente nos discursos de educadores, que acabam justificando muitas vezes, o fracasso escolar devido a este dilema. Ao corroborar com esta ideia, Cenci e Costas (2010) defendem que o tema das dificuldades de aprendizagem tem sido foco frequentemente, para de certa maneira explicar o fracasso escolar. Acontece que sua “popularização”, sem que haja uma reflexão ao modo como as dificuldades passam a fazer parte do processo de escolarização, e sem o respaldo técnico, acaba por se consistir em um senso-comum.

As professoras de educação especial estão presentes na grande maioria das instituições de ensino, e mesmo os alunos com dificuldade de aprendizagem não serem considerados público-alvo da educação especial, os profissionais da educação especial acabam dando suporte aos professores, para que o processo ensino aprendizagem destes alunos, com dificuldades, se concretize da melhor maneira possível. Há instituições que não contam com este profissional, nem mesmo psicopedagogos, e muitas vezes a secretaria de educação da região encaminha, se for o caso, um profissional da educação especial, para atender as demandas desta instituição. Para Borges, Flores e Tartuci (2015) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de educação especial que objetiva identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que amenizem as dificuldades para a completa participação dos discentes, ao se levar em conta as potencialidades e dificuldades de cada um. Este atendimento complementa e/ou suplementa a formação do aluno ao objetivar tanto o desenvolvimento da autonomia na instituição de ensino, assim como fora dela.

O papel dos professores de todos os níveis de educação nestas práticas com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, em sala de aula regular, é caracterizado por muitos desafios frente à falta de formação para lidar com deficiências e transtornos de aprendizagem específicos. Além disso, há também a falta de acompanhamento para auxiliar na realização das atividades, e muitas vezes isso ocorre por falta de experiência dos envolvidos. Silva e Pinto (2017) destacam que para o professor alcançar resultados positivos em sala de aula, deve ter o conhecimento como propriedade para saber qual o tipo de dificuldade que o aluno apresenta. Assim, conseguirá identificar como trabalhar com as mesmas atividades dos alunos que não apresentam dificuldade de aprendizagem, porém, com adaptações específicas para cada estudante.

Devido ao isolamento social causado pela pandemia do Covid-19, uma doença causada pelo Corona vírus, denominado SARS-CoV-2, que iniciou em março de 2020, no Brasil, e está presente atualmente, os estudantes, no retorno ao ensino presencial nas escolas, apresentarão muitas defasagens na aprendizagem, e estes educadores deverão estar preparados para atendê-los. Neste cenário, o educador,

de posse dos conhecimentos desenvolvidos no decorrer do curso de pedagogia, durante as capacitações sobre as dificuldades de aprendizagem e o auxílio de especialistas no assunto, poderá auxiliar nessa situação.

DESENVOLVIMENTO

A presença de alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula está crescendo, ao deixar, muitas vezes, alunos e professores paralisados frente às situações encontradas. Nas instituições de ensino é comum o debate sobre as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam, assim como a demanda que o professor tem com estes para superar. Conforme Ciasca,

As dificuldades de aprendizagem são aquelas experimentadas por todos os indivíduos em alguma matéria e/ou algum momento de sua vida escolar. Os fatores causadores dessas dificuldades estão relacionados a aspectos evolutivos ou são recorrentes de problemas na proposta pedagógica, de padrões de exigência da escola, da falta de assiduidade do aluno e de conflitos familiares eventuais. (CIASCA, 2003, p. 41)

Nesse contexto, inúmeros são os fatores que levam ao comprometimento do aprendizado dos educandos, como: currículo ultrapassado, metodologia obscura, a falta do acompanhamento familiar, doenças agudas ou crônicas, e em algumas escolas o grande número de alunos em sala de aula e os educadores que não possuem formação adequada para trabalhar com este público-alvo. Dessa forma, muitas dificuldades são percebidas pelos professores em sala de aula, sobre as quais devem conversar com os pais e orientá-los a encaminhar o aluno a especialistas, para sanar as dificuldades de aprendizagem e evitar rótulos.

Dentre as dificuldades que os educandos podem apresentar, Oliveira, Ramos e Vieira (2017) caracterizam como Dislexia problemas na leitura, impedindo o aluno de ler com fluência, pois há trocas ou omissões de letras, apresenta leitura lenta, inversão de sílabas, pula linhas ao ler um texto. Portanto, apresentam lentidão na aprendizagem e não conseguem se concentrar em aula.

Já a Disgrafia está relacionada com a caligrafia, segundo Olivier (2006, p.41), “disgrafia é uma dificuldade ou ausência na aquisição da escrita, o indivíduo fala, lê, mas não consegue transmitir informações visuais ao sistema motor”. Assim, o aluno

faz trocas e inversões de letras e apresenta dificuldades na escrita, ao apresentar letras mal traçadas e ilegíveis, palavras muito próximas e fora de ordem ao produzir um texto, e frequentemente está associado à Dislexia.

Conforme Barros (2015) são várias as dificuldades de aprendizagem que podem ser apresentadas e diagnosticadas nos educandos durante suas trajetórias escolares:

Discalculia: É a dificuldade para cálculos e números, de um modo geral os portadores não identificam os sinais das quatro operações e não sabem usá-los, não entendem enunciados de problemas, não conseguem quantificar ou fazer comparações, não entendem sequências lógicas. Esse problema é um dos mais sérios, porém ainda pouco conhecido.

Dislalia: É a dificuldade na emissão da fala, apresenta pronúncia inadequada das palavras, com trocas de fonemas e sons errados, tornando-as confusas. Manifesta-se mais em pessoas com problemas no palato, flacidez na língua ou lábio leporino.

Disortografia: É a dificuldade na linguagem escrita e também pode aparecer como consequência da dislexia. Suas principais características são: troca de grafemas, desmotivação para escrever, aglutinação ou separação indevida das palavras, falta de percepção e compreensão dos sinais de pontuação e acentuação.

TDAH: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um problema de ordem neurológica, que traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade. (BARROS, 2015, p. 1)

Este último transtorno, o TDAH, em geral, aparece na infância e prevalece na vida adulta, podendo acentuar a baixa da autoestima e as dificuldades na escola e nas relações sociais. Na vida adulta os sintomas de inquietude são mais brandos, possibilitando que este adulto leve uma vida normal na constituição de sua vida familiar, profissional e social.

Nessa perspectiva, compreende-se que quando os educandos não apresentam êxito na aprendizagem, o que é considerado “fracasso escolar”, muitas vezes são julgados pela família, professores e colegas, pois são apontados como incapazes de aprender e são vistos como sendo “preguiçosos”, fato que pode acabar com uma conduta discriminatória. Essa é uma problemática a ser discutida por todos, visto que a responsabilidade de encarar e resolver as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos é de toda rede que lhe atende, e não apenas das famílias

ou de sua professora direta. Dessa forma, Hoffmann (2001) salienta que

Dificuldades de aprendizagem não é responsabilidade direta das famílias, mas dos profissionais que atuam nas escolas, bem como as questões das relações interpessoais no ambiente escolar. Não se pode esperar que os pais procedessem à alfabetização das crianças e jovens ou que auxiliem a superar dificuldades em matemática, química, e outras áreas. Muitas dificuldades dos alunos são de natureza epistêmica e exigem alternativas didáticas, sendo, portanto, responsabilidade dos professores. (HOFFMANN, 2001, p.47)

Com isso, surge a necessidade de, na sala de aula, realizar um trabalho multiprofissional e interdisciplinar, focado nas necessidades dos alunos. Segundo o **Decreto nº 3298** (BRASIL, 1999), a educação especial contará com equipe multiprofissional, com a devida formação, adotando individualmente orientações pedagógicas.

Os atendimentos de educação especial podem auxiliar, ao serem oferecidos nas instituições de ensino público ou privado, de maneira transitória ou permanente, por meio de programas de apoio para o estudante que está inserido nas instituições de ensino. Estes atendimentos fazem a diferença na vida destes educandos, e para os profissionais é uma grande satisfação, uma vez que fazem o que gostam.

A questão que trata da relevância da identificação dos sujeitos ainda é amplamente discutida, pois se por um lado muitas famílias e profissionais entendem a importância de tratar os sintomas que o sujeito apresenta, de modo a lhe proporcionar qualidade de vida, independente de um diagnóstico, alegando inclusive que este pode, muitas vezes, servir apenas para rotular o aluno; por outro lado, outros entendem que o diagnóstico pode ser libertador, principalmente após a adolescência, quando o sujeito é capaz de entender porque muitas vezes se sente diferente do grupo, ou qual é a explicação, causa ou razão para suas dificuldades escolares. Moojen (2004, p.246) propõe que “diagnosticar não é rotular”, justifica tal afirmação ao considerar que o diagnóstico não versa sobre o sujeito, mas, sim, sobre as características, visto que os sintomas devem ser classificados, não os sujeitos.

Se destacarmos, as questões ligadas às pessoas com deficiência, a **Constituição Federal de 1988** (BRASIL, 1988), assim como a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996** (BRASIL, 1996), estabelecem a educação como direito de todos, de forma que todos os alunos público-alvo da educação espe-

cial devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino. Esta garantia protege o direito do estudante de frequentar a escola regular, próxima de sua residência, e protegido de qualquer tipo de discriminação. Segundo a **Lei 13146 de 2015**,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar (BRASIL, 2015).

Em todo este contexto, uma questão que merece atenção especial é a diferença entre dificuldades, transtornos de aprendizagem e deficiência, visto que, quando se trata de dificuldades de aprendizagem é preciso considerar dois tipos de problemas: os naturais e/ou de percurso, que versam sobre as dificuldades que todos os indivíduos, em algum momento de sua trajetória escolar apresentam e as dificuldades secundárias a outros distúrbios, nas quais estão enquadradas tanto a deficiência intelectual ou sensorial, como as causadas por quadros neurológicos mais agressivos ou transtornos emocionais significativos.

Os transtornos de aprendizagem, por outro lado, conforme o CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) e o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), abrangem aqueles casos configurados por um comprometimento específico e significativo na leitura, escrita e/ou matemática, significativamente abaixo do esperado para sua escolarização, idade ou nível de inteligência - importante considerar que não sejam resultado direto de outros transtornos. Contudo, dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem podem ocorrer de forma concomitante (MOOJEN, 2004).

A Pessoa com Deficiência, segundo a **Lei 13146**, é considerada:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de

condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Esta lei de número 13146, e dentre outras leis, pretendem atenuar as limitações das Pessoas com Deficiência, ao garantir o seu direito de deslocar-se com tranquilidade, prioridade e segurança, assegurando a inclusão e a acessibilidade em todos os lugares públicos.

No que tange a formação de professores, atualmente no Brasil existem dois caminhos: o normal de nível médio e o superior; o primeiro, vem, cada vez mais, se tornando obsoleto em detrimento ao segundo. Recebe inúmeras críticas, como a realizada por Mello (2000), ao afirmar que:

Não é justificável que um jovem recém-saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor de primeira à quarta série em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem transmitidos no início do ensino fundamental (MELLO, 2000, p.99).

Nesse sentido, Sanches (2011) nomeia como “gerir o arco-íris” o desafio que envolve o processo de inclusão em sala de aula e pondera que o atual modelo de formação de professores, realizado tanto no curso magistério de nível médio como nas universidades, não tem se dado a este fim.

Vitaliano (2019), ao somar à ideia anterior, afirma que a existência de políticas educacionais voltadas para a inclusão, na forma de decretos, portarias e leis, não serve como garantia para sua efetivação nas escolas. Fica claro, que na prática efetiva da maioria dos espaços escolares, tais ações e condições, ainda aparecem de forma bastante tímida, sobretudo no que diz respeito à formação de docentes de classes regulares para a inclusão de sujeitos com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O insucesso dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem pode ser agravado com as críticas e pressão que os mesmos sofrem pela família, professores e por alguns colegas, os rotulando como: lentos, burros, retardados, entre outros. A autoestima e o entusiasmo destes estudantes ficam prejudicados pelo grande número de críticas, que superam os de elogios.

Muitas vezes o estudante não demonstra ao professor as suas angústias e incapacidades particulares, ele não aprende e acaba se tornando um estudante agitado, ou mesmo aquele tímido demais na sala de aula regular. A recusa em aprender, aliado às dificuldades e a transição do convívio com a família para a rotina na escola, com pessoas estranhas e conhecimento formal, os deixa inseguros, e esta questão se não bem trabalhada, atrapalha todo o processo de ensino aprendizagem. Com este artigo, constatamos como a escola tem o papel fundamental para ajudar e auxiliar estes estudantes beneficiando a família.

Pode-se considerar que alguns exemplos, das dificuldades de aprendizagem que permanecerem nas escolas, são devido a metodologias inadequadas, ausência de percepção pela comunidade escolar, da falta de maturidade do estudante, e docentes que não possuem formação adequada. Da mesma forma, evidencia-se também, o grande número de alunos em sala de aula, o que dificulta a percepção do professor nas particularidades de cada estudante.

Um trabalho em equipe com todos os envolvidos, principalmente com os professores do ensino regular e com o apoio dos professores de educação especial, ao incentivar os mesmos a trabalhar com entusiasmo e prazer com estes estudantes, envolvendo um clima de harmonia junto ao aprendizado, é um plano a ser implementado nas instituições de ensino. Nesse cenário, pode-se considerar que o aluno se sente à vontade de chegar e conversar com o professor sobre suas angústias e dificuldades, logo é sinal que a escola como um todo está realizando um trabalho de qualidade.

A escola deve ser para o estudante como a segunda casa, um espaço onde o mesmo possa se sentir bem e acolhido, construir amizades e laços de confiança, principalmente com os educadores. A escola como um todo, seguindo os direitos e deveres com os estudantes e educadores, terá êxito na questão da superação destas dificuldades persistentes ainda nos dias atuais, e provavelmente agravados com o retorno após a pandemia do COVID - 19.

CONCLUSÃO

As angústias e incertezas que cercam os professores, assim como os educadores especiais, frente aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem é algo que percorre séculos de história dentro das instituições de ensino. Há muitos estudos sobre o tema, nos quais são reforçados que o trabalho multiprofissional e interdisciplinar é um dos meios a ser implementado dentro das escolas.

Os estudantes, frente às suas dificuldades de aprender, acabam por vezes não conversando com seu professor por vergonha e/ou timidez e se tornam inquietos em sala, por não gostar de estar em um ambiente que não aprende. Os professores, por sua vez, ao não terem este olhar mais atento, ou mesmo por não conseguirem devido a salas de aulas muito cheias, acabam deixando passar casos de dificuldades que poderiam ser sanados já desde que o aluno ingressa na vida escolar, amenizando assim, a possibilidade de o quadro se agravar no decorrer do tempo.

Há leis que regulam este ensino nas escolas regulares e apoiam os educadores a procurar um meio de como encaminhar este aluno a um atendimento especializado, uma vez que o professor não pode gerir diagnósticos, mas sim pode e deve encaminhar para especialistas da área e, junto a uma equipe, chegar a um diagnóstico correto, para o atendimento adequado deste indivíduo. A parceria entre escola e família deve ser contínua para o sucesso da evolução no aprendizado desses estudantes.

Ademais, independentemente de o estudante apresentar dificuldades de aprendizagem, algum tipo de deficiência e ou transtorno de aprendizagem, os desafios estão presentes na sala de aula regular frente aos educadores. Os profissionais da educação devem estar preparados para atender da melhor forma possível estes estudantes e, assim, proporcionar a qualidade e equidade na educação, previstas em lei. Nesse contexto, fazer dos desafios encontrados em sala de aula, oportunidades para investir em formação continuada.

Em tese, é possível observar que as demandas das dificuldades de aprendizagem vêm se agravando devido ao isolamento social, em que os estudantes se veem confinados em casa sem o apoio profissional, de forma presencial. Este isolamento social, devido a pandemia do Covid - 19, põe a educação como o setor mais afeta-

do, principalmente àqueles estudantes com algum tipo de dificuldade. Sendo assim, tornar-se-á um grande desafio para os educadores e educandos no retorno às aulas presenciais.

REFERÊNCIAS

BARROS, Jussara de. Dificuldades de Aprendizagem. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/dificuldades-aprendizagem.htm>. Acesso em 25/02/2021.

BORGES, Gabriela Silva Braga; FLORES, Maria Marta Lopes; TARTUCI, Dulcéria. O papel da escola especial nos vários contextos da educação especial: da segregação à inclusão. In: EDUCERE,5., 2015, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba PUC, 2017, p.16941 - 16952

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23/02/2021.

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23/02/2021.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 de jul. de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25/02/2021.

CENCI, Adriane; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Dificuldades de Aprendizagem: reflexões a partir da teoria histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, p. 258-273, Mai 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1277/1076>. Acesso em 23/02/2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Brasília, 20 de dezembro de 1999; 178º da Independência e 111º da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3298.pdf> Acesso em: 25/02/2021.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de Aprendizagem**: proposta de avaliação interdisciplinar. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 15 set. 2019. Disponível em: <https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revis%C3%A3o-Sistem%C3%A1tica-de-Literatura.pdf> Acesso em: 03/04/2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para Promover: As Setas Do Caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/44423982/HOFFMAN-Jussara-Avaliar-Para-Promover-As-Setas-Do-Caminho>. Acesso em 05/04/2021.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98 -110, jan./mar. 2000 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21/02/2021.

MOOJEN, Sônia. Diagnósticos em psicopedagogia. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. v.21, set/dez - 2004. p. 245- 255. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/sumario/43>. Acesso em:21/02/2021.

OLIVEIRA, Ana Paula; RAMOS, Fabiane dos Santos; VIEIRA, Roberta Fruh. Um olhar sobre os alunos que a política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva e a legislação vigente não nos permitem ver. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: pE.com UFSM, 2017. p. 37 - 49. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/OS-CASOS-EXCLU%C3%8DDOS-1.pdf>. Acesso em: 24/02/2021.

OLIVIER, Lou de. **Distúrbios de aprendizado e de comportamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

SANCHES, Isabel. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**. 2005. v.5. p. 127-142. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrJ6y5.qnNg_4QAAJHz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEE-cG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1618221822/RO=10/RU=http%3a%2f%2fatividadeparaeducacaoespecial.com%2fwp-content%2fuploads%2f2014%2f09%2flectura-5.pdf/RK=2/RS=QvlouvOHq0IDkHpA7whDZzmO7Vw-. Acesso em: 25/02/2021.

SILVA, Eliany Freitas da.; PINTO, Diocelia. **O papel do professor diante da dificuldade do aluno na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 47f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Rural da Amazônia no PARFOR, Nova Esperança do Piriá-PA, 2017. Disponível em: <http://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/796/3/O%20PAPEL%20DO%20PROFESSOR%20DIANTE%20DA%20DIFICULDADE%20DO%20ALUNO....pdf>. Acesso em: 23/02/2021.

VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100516&lng=en&nrm=iso <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>. Acesso em: 23/02/2021.

10.48209/978-04-994894-8-8

**INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO
E A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UMA PROBLEMATIZAÇÃO DO DICIONÁRIO
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Cláudio Rodrigues da Silva¹¹

11 Doutorado em Educação – Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Faculdade de Filosofia e Ciências. e-mail: claudio.rodrigues-silva@unesp.br

INTRODUÇÃO

Neste capítulo tem-se por objetivo problematizar a questão da interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial no *Dicionário da Educação do Campo* (CALDART et al, 2012b).

Trata-se de uma temática relevante e atual, especialmente na presente conjuntura, marcada por crescentes retrocessos e ataques aos direitos relativos à educação escolar, conquistados especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, porém, historicamente reivindicados por coletivos, movimentos populares e movimentos sociais, em especial aqueles relacionados à educação (JANNUZZI, 1985; LANNA JÚNIOR, 2010; MORAES; SILVA, 2018).

Trata-se de um estudo teórico, bibliográfico e documental (SEVERINO, 2007), tendo como fonte privilegiada a obra em referência (CALDART et al, 2012b). As buscas foram realizadas utilizando-se dois termos, quais sejam, *Educação Especial e interface*, que se configurou como a principal categoria de análise. Para subsidiar esse estudo, recorreu-se a bibliografias atinentes à Educação do Campo, à Educação Especial e à interface entre essas modalidades.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O *Dicionário da Educação do Campo* foi organizado por diferentes instituições e organizações:

O Dicionário da Educação do Campo é uma obra de produção coletiva. Sua elaboração foi coordenada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) do Rio de Janeiro, e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sua elaboração envolveu um número significativo de militantes de movimentos sociais e profissionais da EPSJV e de diferentes universidades brasileiras, dispostos a sistematizar experiências e reflexões sobre a Educação do Campo em suas interfaces com análises já produzidas acerca das relações sociais, do trabalho, da cultura, das práticas de educação politécnica e das lutas pelos direitos humanos no Brasil. (CALDART et al, 2012a, p. 13)

A obra em tela tem como objetivo contribuir para debates em torno da Educação do Campo. Conforme Caldart et al (2012a, p. 13),

Nosso objetivo foi o de construir e socializar uma síntese de compreensão teórica da Educação do Campo com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses. Os verbetes selecionados referem-se prioritariamente a conceitos ou categorias que constituem ou permitem entender o fenômeno da Educação do Campo ou que estão no entorno da discussão de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. Também incluímos alguns verbetes que representam palavras-chave, ou que podem servir como ferramentas, do vocabulário de quem atualmente trabalha com a Educação do Campo ou com práticas sociais correlatas. Alguns verbetes têm referência direta com experiências, sujeitos e lutas concretas que constituem a dinâmica educativa do campo hoje. Outros representam mediações de interpretação dessa dinâmica.

O *Dicionário* reúne 113 verbetes, relacionados a diversas áreas do conhecimento e temas, dentre eles, a educação escolar, principalmente a Educação do Campo. O campo configura-se como categoria central dessa obra. Segundo Rossi (2012, p. 228), “Ao todo são 107 pesquisadores ligados à luta pela terra que contribuem em formar os 113 conceitos/verbetes relacionados à Educação do Campo.” Conforme esse autor,

[...] percebe-se a importância do objetivo deste dicionário em fornecer as bases para compreender esse processo educativo, explicitá-lo, desvendá-lo e analisá-lo, a fim de ampliar o entendimento teórico e prático condizente às políticas públicas educacionais do campo [...]” (ROSSI, 2012, p. 228-229).

Sem intenção de uma análise bibliométrica, destaca-se que verbetes desta obra são citados em diversas produções acadêmico-científicas de diferentes níveis e áreas do conhecimento.

Considera-se o *Dicionário* uma obra referência para compreender aspectos fundamentais de várias questões atinentes ao campo no Brasil, dentre elas, a Educação do Campo. Além disso, essa obra contribui para a compreensão dos principais desafios que envolvem as políticas públicas voltadas aos povos do campo, especialmente no que se refere à educação. Segundo Rossi (2012, p. 231),

Consideramos a presente obra um referencial teórico importante de ser levado em consideração no que se refere à análise que pretenda entender de maneira mais ampla a luta pela educação, inserida por sua vez, na luta pela terra. Esse processo inevitavelmente envolve a luta de classes que por meio da abordagem crítica do presente livro enriquece a leitura e instiga a reflexão preocupada com os interesses da classe trabalhadora camponesa, em seu

O *Dicionário da Educação do Campo* configura-se como uma obra relevante, especialmente para o âmbito acadêmico-científico, haja vista a quantidade e a variedade de verbetes, vários deles assinados por pesquisadores que são referências nas respectivas áreas ou temáticas. Os verbetes, além de propiciar elementos para uma aproximação inicial, apresentam, também, um repertório de fontes, que permite aprofundamento nas temáticas abordadas.

2. A QUESTÃO DA INTERFACE NA LEGISLAÇÃO FEDERAL E NA LITERATURA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

No Brasil, a Educação Básica é um direito universal garantido por lei (BRASIL, 1988; 1996). No entanto, para a consecução adequada desse direito, em determinadas situações, é necessário considerar singularidades de alguns segmentos, como, por exemplo, do público-alvo da Educação Especial e dos povos do campo, como se pode depreender de documentos oficiais do governo federal brasileiro e de bibliografia atinente a essa temática (BARCELLOS et al, 2020; BRASIL, 1996; CAIADO; GONÇALVES, 2013; CAIADO; MELETTI, 2011; 2012).

Os povos do campo configuram uma ampla gama de singularidades étnico-culturais e territoriais (CRUZ, 2012; FERNANDES, 2012; TARDIN, 2012). O público-alvo da Educação Especial também abrange diversos segmentos com variadas singularidades, que impactam no processo de ensino e aprendizagem. Essas singularidades são reconhecidas pela legislação federal (BRASIL, 1988; 1996), que assegura a esses segmentos o direito a uma educação contextualizada, conforme as respectivas modalidades da educação escolar demandadas.

A Educação Especial e a Educação do Campo são duas das modalidades da educação escolar no Brasil (BRASIL, 1996).

A Educação do Campo, no entendimento de Caldart (2012, p. 259),

[...] nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe)

entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15) define os segmentos atendidos por essa modalidade da educação:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Entretanto, há estudantes que devido a suas características biopsicológicas e étnico-culturais, demandam ambas modalidades, ou seja, requerem a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial¹².

A interface é prevista em documentos federais atinentes a ambas modalidades da educação escolar brasileira.

No artigo 2º das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo* (BRASIL, 2002) consta que

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Segundo a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008, p. 17),

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

12 Mesmo não sendo objeto deste texto, vale mencionar, também, a questão da interface com a Educação de Jovens e Adultos (FREITAS; CAMPOS, 2014).

Caiado e Meletti (2011, p. 172) destacam que a legislação federal assegura

[...] que: 1) enquanto modalidades de ensino, o atendimento educacional especializado deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e demais modalidades da educação, seja em escolas urbanas ou rurais; 2) sendo um dos objetivos da educação do campo a universalização do direito à escola, crianças, jovens e adultos que vivem no campo, e têm alguma necessidade educacional especial por deficiência, têm direito ao atendimento educacional especializado [...].

Portanto, a interface, além de ser um direito legal, é um fator-chave para a consecução do direito à educação escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial que vivem no campo. Porém, não obstante a garantia no plano legal, atualmente parte significativa desses povos enfrenta dificuldades para acesso, permanência e apropriação dos conhecimentos escolares, devido, dentre outros fatores, à inexistência, à insuficiência ou à precariedade de escolas para o atendimento, de forma adequada, às necessidades e demandas desses segmentos. Ressalta-se, também, a política de fechamento de escolas no/do¹³ campo, que dificulta ainda mais a concretização do direito à educação escolar dos segmentos em tela (BREITENBACH, 2009; D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012; FOLMER; MEURER, 2019; TAFFAREL; MUNARIM, 2015; TORRES; SILVA; MORAES, 2014).

Em determinados casos, a precariedade ou a inadequação ocorre não só em relação à modalidade Educação do Campo, mas, também no que se refere à interface entre as modalidades em referência.

Destaca-se que, conforme pode-se depreender de Moraes (2014), no Brasil, as políticas educacionais para o campo foram historicamente morosas, incipientes, inconstantes e precárias. Os povos do campo foram, por vários motivos, historicamente cerceados ou preteridos no que se refere ao acesso à educação escolar, questão que tem implicações com outros direitos.

13 Partindo dos apontamentos de Caldart (2012) e de Ribeiro (2012), *grosso modo*, educação *do* campo significa uma educação concebida pelos povos do campo e executada em conformidade com a perspectiva da Educação do Campo; já educação *para* ou *no* campo significa uma educação que não está em conformidade com os princípios da Educação do Campo na acepção de movimentos sociais e de outras organizações de povos do campo. Trata-se, a rigor, de concepções de educação e de visões de mundo em disputa. Além disso, a questão de uma educação *no*, *para* ou *do* campo gera diversas polêmicas de variadas ordens (BASSO; BEZERRA NETO, 2013; MORAES, 2019; RAMAL, 2016).

Além de uma parte significativa dos povos do campo enfrentar dificuldades ou restrições para usufruir do direito à Educação do Campo, outra parte, isto é, estudantes público-alvo da Educação Especial, também enfrenta dificuldades ou restrições em relação ao direito a esta modalidade de educação. Há restrições de várias ordens, principalmente a inexistência, a insuficiência ou o inadequado atendimento também no que se refere à Educação Especial (BREITENBACH, 2009; CAIADO, 2012; NOZU; RIBEIRO; BRUNO, 2018; TORRES et al, 2015; TORRES; SILVA; MORAES, 2014).

Assim, em consonância com o objetivo estabelecido para este texto, questiona-se: qual o espaço para a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial no *Dicionário da Educação do Campo*?

3. A QUESTÃO DA INTERFACE NO DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A busca com o termo *interface* não recuperou verbetes que tratam nominalmente da interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial na obra em referência. Reitera-se que a interface é uma categoria-chave para discussões atinentes à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial que vivem no campo.

Já no que tange ao termo Educação Especial, a busca resultou na recuperação de dois verbetes, comentados a seguir, em conformidade com a ordem que aparecem no *Dicionário da Educação do Campo*.

No primeiro verbete, intitulado *Educação Básica do Campo*, de autoria de Lia Maria Teixeira de Oliveira e de Marília Campos (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012), constam duas menções à Educação Especial.

A primeira delas apresenta a Educação Especial como uma das modalidades da Educação Básica no Brasil e comenta sobre aspectos do contexto de criação de modalidades da educação escolar brasileira:

[...] a década de 1990 foi importante para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo) que reconfiguraram os espaços públicos e privados no quadro

das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 239)

A conjuntura das décadas de 1990 e de 2000 é elementar para a compreensão do contexto de incorporação à agenda das políticas educacionais, em âmbito federal, da questão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, da Educação do Campo, bem como de outras políticas visando propiciar uma educação contextualizada e garantir o acesso, a permanência e a conclusão da escolarização obrigatória. Marcaram esse momento, dentre outros fatos, a atuação de diversas instituições e organizações nacionais e internacionais, bem como a realização de convenções e declarações internacionais relacionadas à educação, das quais o Brasil é signatário. Ressaltam-se, entretanto, as históricas demandas populares, anteriores a essa conjuntura, por uma educação contextualizada, conforme as respectivas especificidades (LANNA JÚNIOR, 2010; MORAES; SILVA, 2018; PLETSCHE, 2010).

A segunda menção no primeiro verbete faz referência a alguns dos desafios da Educação do Campo, devido aos problemas que afetam essa modalidade da educação escolar brasileira, não obstante as conquistas e os avanços registrados ¹⁴:

Apesar de os dados da educação do campo serem reconfigurados em função das lutas, ainda permanecem deficiências grandes, tais como a falta de atendimento no âmbito da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, além das modalidades de EJA e educação especial. Os dados do Censo de 2010 (IBGE) apontam que a população rural brasileira corresponde a 15% da população total do país. Em 2000, a população rural correspondia a 19%; já os dados do censo de 1980 mostravam 32% da população vivendo em meio rural. Podemos constatar a triste realidade do êxodo rural tomando a insuficiente política de educação do campo como exemplo do descaso com que, durante séculos, os povos do campo foram tratados pelo poder público, mesmo que nos últimos dez anos tenham se obtido conquistas. A precariedade da infraestrutura das escolas do campo e a longa permanência de escolas unidocentes (multisseriadas) são a expressão mais imediata da situação. Segundo dados da revista Educação [...], citando entrevista com os pesquisadores do Observatório da Equidade, vinculado ao Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, ainda são

14 Por um lado, sabe-se da existência de escolas no/do campo que se configuram como referências, em termos de infraestrutura – profissionais da educação, instalações arquitetônicas, equipamentos, dentre outros quesitos. Por outro lado, sabe-se que a precariedade, em diferentes níveis de intensidade e aspectos, afeta parte significativa das escolas no/do campo. Considerando-se apontamentos de Caiado e Meletti (2012), pode-se inferir que vários desses problemas que atingem escolas no/do campo ocorrem também em escolas indígenas e quilombolas.

muito acentuadas a desigualdade social e a dificuldade de acesso aos direitos humanos, em especial a educação, por parte dos sujeitos do campo. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 242)

Portanto, o primeiro verbete não menciona a categoria interface, mas menciona problemas que afetam o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial que vivem no campo.

Já o segundo verbete recuperado, intitulado *Fundos públicos*, é de autoria de José Marcelino de Rezende Pinto (PINTO, 2012). Esse verbete também apresenta duas menções à Educação Especial.

A primeira delas, consoante com a temática desse verbete, aborda modalidades da Educação Básica, problematizando a questão do custo aluno-qualidade inicial (CAQi):

A proposta da Campanha Nacional pelo Direito à Educação entende ainda que, no que se refere a modalidades específicas, como educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação quilombola, educação profissional e mesmo educação do campo (para a qual foi feita uma proposta de CAQi), seriam necessários estudos específicos para uma melhor definição do respectivo CAQi. A proposta sugere ainda a criação de adicionais do CAQi como forma de destinar mais recursos para as escolas que atendam crianças em condições de maior vulnerabilidade social. (PINTO, 2012, p. 377)

A inter-relação entre o financiamento e a qualidade da educação – um debate histórico – é abordada por diversos autores, como, por exemplo, Amaral et al (2016) e Saviani (2010). Conforme Amaral et al (2016, p. 34),

O desenho de um modelo de financiamento compatível com os desafios do PNE [Plano Nacional de Educação] e dos planos consonantes, bem como com a agenda de instituição do SNE [Sistema Nacional de Educação], deve propiciar uma maior responsabilização dos dirigentes na promoção de padrões nacionais básicos de oferta. Exigirá reflexão e entendimento acerca de um conjunto de regras e contrapartidas dos entes federados, tais como: comprovação da insuficiência financeira e demonstração do esforço fiscal, reforço a uma cultura de planejamento de longo prazo, materializada em instrumentos de planejamento e pactuação das esferas de governo, bem como busca de maior equilíbrio entre programas focalizados (para a superação de problemas específicos ou localizados) e programas universais, procurando evitar que programas focalizados resultem em privilégios e que programas universais cristalizem as desigualdades.

Destaca-se que os fundos públicos configuram-se como uma temática estratégica, pois o orçamento do Estado é disputado por classes sociais e suas frações. Além disso, o orçamento é uma questão-chave para a execução do que é estipulado na legislação e, por conseguinte, tem potencial de impactar na qualidade da educação.

Caldart et al (2012a, p. 16) ressaltam a relevância das políticas públicas:

[...] lutar por políticas públicas representa o confronto com a lógica do mercado, expressão da liberdade para o desenvolvimento do polo do capital. Mas uma questão que demarca o confronto diz respeito a quem tem o protagonismo na luta pela construção de políticas públicas e a que interesses elas predominantemente atenderão. A disputa do fundo público para educação, formação técnica, saúde, cultura, apoio à agricultura camponesa e ao acesso à moradia, entre outros, constitui-se em agenda permanente, dado que, cada vez mais, esse fundo tem sido apropriado para garantia da reprodução do capital e, no campo, pelo agronegócio.

Vale ressaltar que o orçamento público é um dos pontos centrais das discussões acerca de temas, tais como, efetivação do direito à educação, qualidade da educação propiciada, Sistema Nacional de Educação, dentre outros quesitos. Essa é uma temática que tem inter-relação com diversas questões e que perpassa a história da educação brasileira, tanto da perspectiva do tempo passado quanto do tempo presente (MORAES, 2014; SAVIANI, 2010; TOTTI; SIMONATO JUNIOR, 2019). Aliás, a questão orçamentária é um dos pontos cruciais para a execução adequada das diferentes modalidades da educação, inclusive em situações que envolvem ou demandam a interface.

A segunda menção remete especialmente à temática da taxa de matrículas, ressaltando a responsabilidade dos municípios na oferta da educação e a relevância da escola pública para o atendimento às demandas pela Educação Básica no Brasil:

[...] em 2009, do total de 27.927.139 alunos matriculados no ensino fundamental, nas redes públicas (federal, estadual ou municipal), 62,05% estavam sob responsabilidade dos municípios, mesmo sendo estes o ente público com menores recursos [...]. É importante observar, também, outro fenômeno da gestão educacional no Brasil, que é o da excessiva urbanização das escolas e do ensino. Dos mais de 30 milhões de alunos do ensino fundamental, somente cerca de 8% são alunos de escolas que não estão localizadas em áreas urbanas, ou seja, são alunos que moram no campo. Os dados [...] tam-

bém mostram que esta é uma política social que vem sendo atendida pelo Estado brasileiro com relativo sucesso, pois, na educação básica (educação infantil + ensino fundamental + ensino médio), nas respectivas modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo, educação dos quilombolas etc.), dos mais de 50 milhões de alunos matriculados, 87% frequentam alguma escola pública estatal. (PINTO, 2012, p. 387)

A questão da taxa de matrículas tem várias implicações, como, por exemplo, a fundamentação de decisões de Secretarias Municipais de Educação para o fechamento de escolas no/do campo, fenômeno que tem diversos impactos para a escolarização dos povos do campo afetados por essa política (FOLMER; MEURER, 2019; SILVA; MORAES; TORRES, 2015).

Concomitantemente aos impactos pedagógicos decorrentes do fechamento de escolas, destaca-se que, conforme apontam Folmer e Meurer (2019, p. 30), “Não só há um fechamento [de escolas]. Há uma desarticulação e por sua vez uma desterritorialização da Escola do Campo.” Esses autores apontam que “[...] a desterritorialização significa o desarraigamento de povos, atividades sociais e econômicas que envolvem a comunidade, significando uma perda de cultura que outrora estava ligado àquele espaço.” (FOLMER; MEURER, 2019, p. 26-27).

O segundo verbete tematiza, também, a questão orçamentária dos municípios, que, como enunciado, é um elemento-chave tanto para a consecução, de forma adequada, da Educação do Campo, quanto para a sua interface com a Educação Especial, em decorrência das desigualdades econômicas entre os diversos municípios, Estados e regiões do Brasil (TORRES; SILVA; MORAES, 2014).

Portanto, nenhum dos verbetes recuperados aborda nominalmente a questão da interface, ainda que ambos mencionem a Educação Especial e integrem uma obra que tem como categoria estruturante a Educação do Campo. Por um lado, isso é compreensível, inclusive pelas temáticas e pelos objetivos desses verbetes. Por outro lado, considera-se a ausência de discussões sobre a interface uma lacuna, devido ao caráter estratégico dessa temática, bem como a relevância e a especificidade do *Dicionário da Educação do Campo*.

Como apontado, a Educação do Campo e a Educação Especial são, no Brasil, duas modalidades da educação escolar, sendo que estudantes público-alvo da

Educação Especial residentes no campo demandam, simultânea e articuladamente, ambas modalidades.

Essas modalidades, mesmo quando consideradas isoladamente, apresentam complexidades específicas, haja vista as singularidades de variadas ordens, típicas de cada uma delas e dos respectivos públicos. Porém, em se tratando de estudantes que requerem a interface, as especificidades passam a ser concomitantes, o que potencializa a complexidade do processo de ensino-e-aprendizagem e das medidas necessárias para a sua execução.

Portanto, em se tratando dos estudantes que demandam a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, os desafios são potencializados. Destaca-se a histórica negligência do Estado brasileiro, intensificada na atualidade, devido às políticas implementadas nos últimos anos, em especial no que se refere aos cortes de verbas para a área da educação. Além disso, há que se considerar, também, os cortes de verbas para outras áreas sociais, até porque, especialmente em se tratando dos segmentos em tela neste texto, a intersetorialidade é um quesito fundamental.

Tanto estudantes que vivem no campo quanto estudantes público-alvo da Educação Especial, não obstante as iniciativas pontuais implementadas em diferentes momentos, foram historicamente preteridos pelo Estado brasileiro no que se refere ao atendimento às suas singularidades, que implicam a necessidade de adequações, principalmente em termos curriculares e/ou arquitetônicos (MORAES, 2019; MORAES; SILVA, 2018). Conforme Caldart (2012, p. 261),

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não inclui os trabalhadores do campo?

Não obstante os avanços registrados, enfatiza-se que, ainda na atualidade, persistem, com especificidades típicas do tempo presente, a inexistência, a insuficiência, a precariedade e/ou as inadequações de quesitos básicos – em especial no que tange à infraestrutura, à formação de professores e às condições de trabalho

docente – para que os estudantes público-alvo da Educação Especial que vivem no campo tenham garantidas as condições adequadas de acesso, permanência e conclusão dos estudos com a devida apropriação dos conhecimentos escolares (CAIADO; GONÇALVES, 2013; CAIADO; MELETTI, 2012; MORAES; SILVA, 2018).

No entendimento de Caiado e Meletti (2012, p. 1838),

[...] a impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. Esse quadro se torna ainda mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo. Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social.

Caiado e Meletti (2012, p. 1833) apontam que “No Brasil o silêncio sobre como vivem as pessoas com deficiência no campo é revelado, também, pela ausência de produção científica na área.” Por isso a pertinência de problematizações acerca da interface. Para Torres et al (2015, p. 160),

Para que os princípios da educação para todos e da educação inclusiva sejam concretizados, faz-se necessário que sejam contemplados todos os segmentos que compõem a população nacional, inclusive os povos do campo em sua totalidade, ou seja, inclusive as pessoas com deficiência. Além disso, esses povos têm especificidades étnico-culturais que demandam pedagogias específicas. Ou seja, uma educação massiva e inclusiva no campo potencializa os desafios a serem vencidos [...].

Conforme Klein, Torres e Galindo (2019, p. 20), “Não há democracia sem respeito aos direitos de todos os grupos sociais.” Reitera-se, portanto, a relevância de pesquisas que problematizem a questão da interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial.

CONCLUSÃO

A Educação Especial está presente no *Dicionário da Educação do Campo*, porém, não há verbetes ou menções nominais e específicas acerca da interface entre as modalidades em tela.

A interface implica articulação, intencional e sistematizada, entre a Educação do Campo e a Educação Especial, cujas condições e o território de oferta (ou mesmo a não oferta) tendem a resultar em vários desdobramentos negativos, principalmente para a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial que vivem no campo.

Os povos do campo enfrentam numerosos desafios e condições adversas, sendo que algumas delas tendem a se acentuar, devido, dentre outros motivos, às políticas educacionais implementadas ou intensificadas nos últimos anos pelo Estado brasileiro. Além dos desafios que perpassam parte significativa da história da educação brasileira, há que se considerar, também, novos desafios políticos, econômicos e/ou culturais decorrentes das especificidades da conjuntura atual. Entre esses desafios está a questão da interface entre as modalidades em tela e a política de fechamento de escolas no/do campo.

Não respeitar o direito à interface implica descumprimento da legislação federal e desrespeito aos Direitos Humanos, com repercussões negativas não somente na dimensão individual, mas também na dimensão coletiva.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso *et al.* **Financiamento da Educação e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ)**. Camaragibe: CCS, 2016. (Caderno Temático 9).

BARCELLOS, Luis Henrique dos Santos *et al.* Limites e desafios da educação inclusiva no campo: a experiência do projeto educativo do MST. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e10660, p. 1-24, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10660>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. A Educação Escolar Rural no Estado de São Paulo entre 1890 e 1970: breve discussão sobre o ruralismo pedagógico. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas-SP, v. 13, p. 1-20, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640294/7853>. Acesso em: 18 set. 2015.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo**. Uberlândia: Navegando, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:**

promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. Lei n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2021.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **Gestão educacional e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo**: um estudo de caso. 2009. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/biblioteca/pesquisa/registro.html;jsessionid=efb7a06bd1f745bf55572c7cd93d?idRegistro=343529>. Acesso em: 15 mai. 2021.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial em escolas do campo: análise de um município do estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, v. 13, n. 50, p. 179–193, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640301>. Acesso em: 8 abr. 2021.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo no Estado de São Paulo: uma interface a ser construída. *In*: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina Santos (org.). **Educação para o campo em discussão**: subsídios para o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011. p. 171-185.

CAIADO, Katia Regina Moreno, MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo no estado de São Paulo: uma interface a ser construída. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel *et al* (org.). **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 1830-1841.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete *et al*. Apresentação. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012a. p. 13-19.

CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012b.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 596-602.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 315-326.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 746-750.

FOLMER, Ivania; MEURER, Ane Carine. A territorialização do MST a partir da Educação do Campo nos assentamentos Fazenda Annoni e Bela Vista. **Rev. NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 14-37, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5587/4844>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FREITAS, Mariele Angélica de Souza; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Phoenix, v. 22, n. 85, p. 1-27, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1675/1329>. Acesso em: 17 jun. 2017.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

KLEIN, Ana Maria; TORRES, Julio Cesar; GALINDO, Monica Abrantes. Direitos Humanos, mulheres e gênero nas escolas: uma questão de política pública. **Educação em Revista**, Marília, v. 20, p. 9-22, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/8732>. Acesso em: 15 dez. 2020.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **A circulação das ideias do Movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950)**. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: granjas escolares, grupos escolares rurais e escolas típicas rurais (1933 – 1968)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

MORAES, Agnes Iara Domingos; SILVA, Cláudio Rodrigues da. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: após quase três décadas... quais as perspectivas? *In*: LEAL, Luciana Ferreira; MORAES, Agnes Iara Domingos (org.). **Literatura, leitura e escrita: interfaces**. Porto Alegre; Tupã: Fi; Editora Faculdades FACCAT, 2018. p. 71-95.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; RIBEIRO, Eduardo Adão; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, 9(27), p. 317-349, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3002>. Acesso em: 29 mar. 2019.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Fundos públicos. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 374-381.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau & Edur, 2010.

RAMAL, Camila Timpani. **Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil**. 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

ROSSI, Rafael. Resenha sobre Dicionário da educação do campo. **Revista Pegada**, Presidente Prudente, v. 13, n.2, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1596/1925>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cláudio Rodrigues da; MORAES, Agnes Iara Domingos; TORRES, Julio Cesar. Fechamento de escolas e implicações para a educação dos povos do campo. *In*: SICCA, Natalina Aparecida Laguna; DAVID, Alessandra (org.). **Diálogos na educação básica**: políticas, currículo e discurso. Curitiba: CRV, 2015. p. 29-53.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antonio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053>. Acesso em: 25 ago. 2019.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 180-188.

TORRES, Julio Cesar *et al*. Educação inclusiva no projeto educacional do MST. **Comunicações**. Piracicaba, v. 22, n. 2, p. 149-164, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2203>. Acesso em: 5 jan. 2021.

TORRES, Julio Cesar; SILVA, Cláudio Rodrigues; MORAES, Agnes Iara Domingos. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 8, n. 2, p. 262-272, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/962>. Acesso em: 5 jan. 2021.

TOTTI, Marcelo Augusto; SIMONATO JUNIOR, Adair Umberto. A relativa (e pseudo-centralizadora) revisão liberal presente no Manifesto de 1932. **Org & Demo**. Marília, v. 20, n. 2, p. 121-142, jul./dez., 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/9466>. Acesso em: 23 jun. 2020.

10.48209/978-05-994894-8-8

ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: REVISÃO NARRATIVA

Fernanda Segala¹⁵

Marciane Montagner Missio¹⁶

15 Fonoaudióloga da APAE Santa Maria (RS)/ Centro Especializado em Reabilitação Física e Intelectual (CER II). Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana pela UFSM. Especialização em Educação Especial e Motricidade oral com ênfase em Disfagia. E-mail: nandasegala@gmail.com

16 Terapeuta Ocupacional da APAE Santa Maria (RS)/CER II. Mestranda em Reabilitação Funcional pela UFSM. Especialização em Reabilitação Física pela Residência Multiprofissional da UFN. E-mail: marcimissio@gmail.com

INTRODUÇÃO

Acessibilidade é um termo que se refere a possibilidade de acesso a diversos espaços, práticas e comunicações de forma segura e com maior independência. Para que essa condição seja garantida deve existir adequações das barreiras arquitetônicas na edificação, urbanização, desde adaptações de móveis, instalações e equipamentos (KRAEMER; THOMER, 2018).

A acessibilidade não está ligada somente a facilitadores educacionais, e sim engloba aspectos de saúde, emprego, reabilitação e espaços urbanos. Todos os ambientes de convivência precisam estar adequados para incluir qualquer indivíduo com alguma limitação física, intelectual ou social (GOMES; FRANCISCO, 2018).

A Legislação por meio da Lei Brasileira de Inclusão sob nº 13.146 (BRASIL, 2015) responsabiliza os poderes públicos a implementarem nos sistemas educacionais espaços que garantam possibilidades de permanência e de acesso universal e global em todos os níveis, sejam de educação ou lazer (OLIVEIRA; SANTIAGO, 2020). Atualmente, a realidade de uma Escola Inclusiva deveria ilustrar um ambiente democrático e com respeito à diversidade (MARINS; MATSUKURA, 2009).

Mesmo assim, muitas instituições apresentam dificuldades em manter condições de acessibilidade às pessoas com alguma deficiência, principalmente em virtude dos custos e limitações financeiras elevadas. Por conseguinte esse processo é inverso à inclusão, observamos uma exclusão social, na qual o indivíduo não tem seus direitos respeitados, sofrendo discriminação, negligência e barreiras para o livre acesso a espaços públicos (GUERREIRO; SILVA; EDELSTEIN, 2020).

O objetivo do estudo foi analisar na literatura as formas de acessibilidade existentes nas escolas públicas de educação básica no Brasil. Partindo-se da questão problema: Existe nas escolas públicas brasileiras materiais e recursos de acessibilidade disponíveis às necessidades dos alunos com alguma deficiência?

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa de literatura científica. Este tipo de estudo busca descrever o estado da arte e o desenvolvimento da temática estudada por

meio do ponto de vista teórico e contextual (ROTHER, 2007). A revisão narrativa permite o estabelecimento de relações com produções, incitando novos questionamentos sobre as práticas de atuação atuais (ELIAS et al., 2012).

O processo de coleta dos dados foi realizado no período de novembro a dezembro de 2020, analisado por dois pares, comparando os resultados encontrados. Foram pesquisadas as bases de dados científicas: PUBMED, SCIELO e LILACS (BIREME), em língua inglesa e portuguesa, utilizando o recorte temporal de 2005 a 2020.

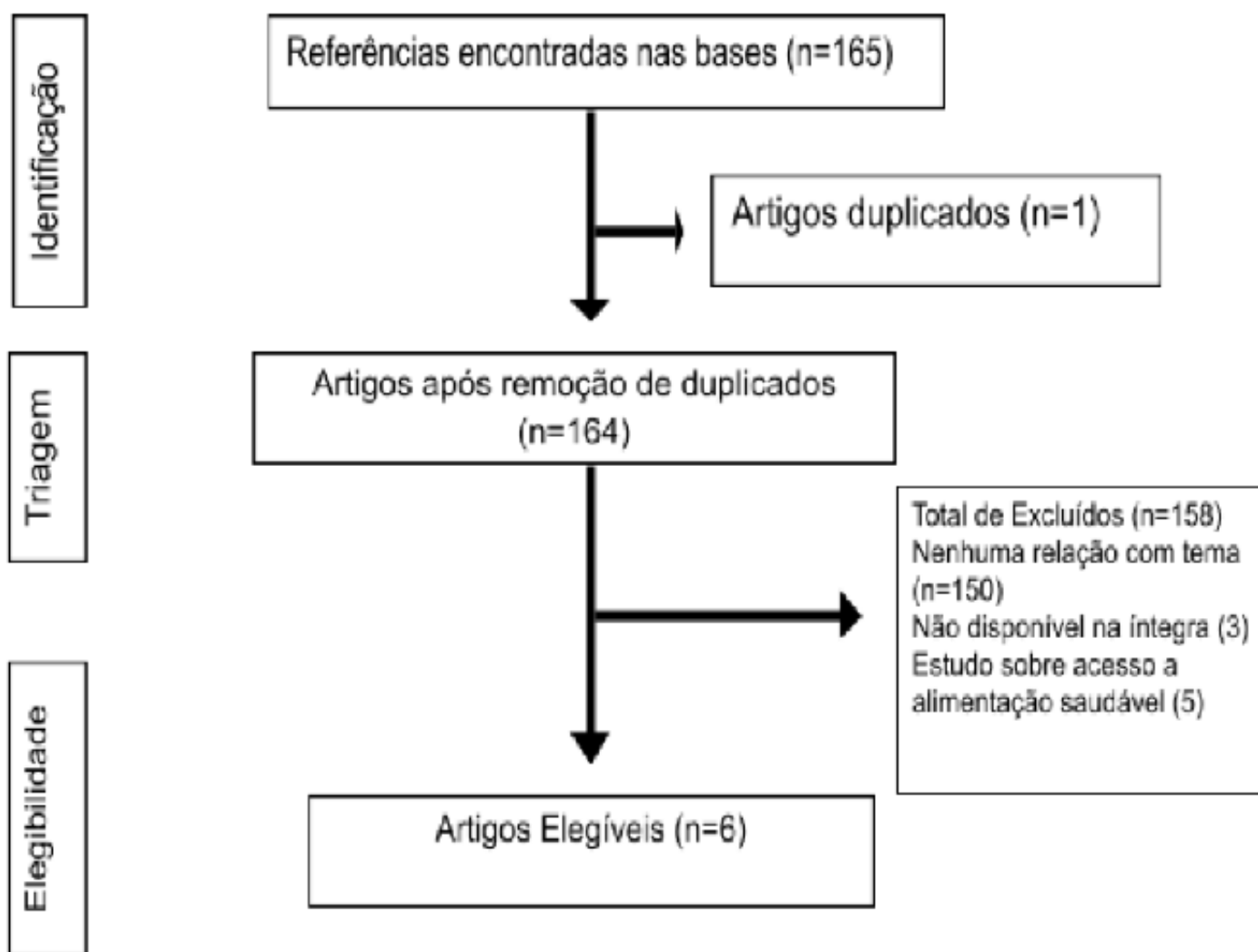
A seleção prévia dos artigos ocorreu utilizando a estratégia de busca com os descritores associados: *accessibility, public school, Brazil*. A primeira seleção dos artigos se deu pela leitura do Resumo e inserção nos critérios de inclusão. Posteriormente, se aceitável, se procedeu a leitura do texto completo. Foram excluídos estudos que não atendiam a temática de interesse, com informações incompletas dos autores, estudos de caso e outras revisões narrativas.

Com os resultados encontrados na busca, foram selecionadas as publicações a serem analisadas, discutidas e apresentadas no estudo. Espera-se que essa revisão possa fornecer maiores esclarecimentos a educadores, engenheiros e profissionais de saúde sobre as atuais condições de acessibilidade nas escolas públicas, provocando reflexões acerca desse assunto, com a criação de estratégias para a maior acessibilidade nas escolas públicas brasileiras.

RESULTADOS

A busca encontrou um total de 165 artigos nas três Bases de Dados. Os artigos duplicados foram descartados (n=1) e as revisoras selecionaram artigos a partir da leitura dos títulos e dos resumos, resultando na exclusão de 158 artigos que, apesar de se enquadrarem na estratégia de busca, não tratavam do tema estudado. Após a exclusão destes artigos, 6 foram considerados elegíveis para a revisão (Figura 1).

Figura 1. Fluxograma de Seleção dos Estudos



Fonte: autoras

Na Tabela 1, são apresentados os artigos selecionados e uma breve descrição das variáveis: título, autores, ano de publicação e principais resultados em destaque.

Tabela 1. Estudos selecionados e sua revisão

Título	Autores	Ano e Local	Tipo de Estudo	Resultados relevantes
Práticas inclusivas e políticas nos cursos de formação inicial de professores de línguas	MEDRADO, B.P.; MELLO, D.; TONELLI, J.R.A.	2019 Paraíba Minas Gerais e Paraná	Estudo experimental	Orientação dos alunos com desafios de mobilidade, materiais adaptativos ou ferramentas de tecnologias assistivas, inclinação de rampas e piso tátil para cegos, conscientização das pessoas sobre as políticas inclusivas.

<p>Avaliação de Políticas Públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais no ensino fundamental das cidades-pólo do estado de São Paulo.</p>	<p>MARINS, S.C.F. MATSUKURA, T.S.</p>	<p>2009 São Paulo</p>	<p>Estudo Transversal/ Observacional</p>	<p>Nos espaços há presença de rampas, corrimãos, elevadores, banheiro adaptado, máquina para braille, computador e sala de recursos.</p>
<p>Custo econômico e social do transtorno-obsessivo-compulsivo e outros transtornos mentais na infância</p>	<p>SÁ, D.G.F.</p>	<p>2016 São Paulo e Porto Alegre</p>	<p>Estudo populacional/ Transversal</p>	<p>Prejuízo e dificuldade no acesso ao aprendizado devido a evasão, repetição, envolvimento com drogas, internações e acompanhamento nos serviços de saúde</p>
<p>Tecnologia Assistiva apropriada para países em desenvolvimento</p>	<p>TORO-HERNÁNDEZ, M.L.; KANKIPATI, P.; GOLDBERG, M.; CONTEPOMI, S.; TSUKIMOTO, D.R.; BRAY, N.</p>	<p>2019 Salta (Argentina) São Paulo (Brasil)</p>	<p>Estudo Transversal</p>	<p>Tecnologia Assistiva (TA) em vários níveis, projeto piloto de reabilitação baseada na comunidade, possibilitando acesso a adaptações de locais de difícil acesso, como uma comunidade indígena.</p>
<p>Manejo de doenças neuromusculares e atrofia muscular espinhal na América Latina</p>	<p>MONGES, S.; ROSA, A.L.</p>	<p>2017 Córdoba (Argentina)</p>	<p>Ensaio clínico</p>	<p>Brasil e Argentina atuam como países onde a divulgação sobre acessibilidade, treinamento de profissionais, espaço de informação sobre deficiências (Teleton, ONGs) tem espaço para divulgação e contribuem para que a pessoa com deficiência tenha mais representação.</p>

<p>Eficácia de diferentes dispositivos de interação usando tarefas virtuais não imersivas em indivíduos com Esclerose Lateral Amiotrófica: um estudo transversal randomizado.</p>	<p>TREVIZAN, I.L.; SILVA, T.D.; DAWES, H.; MASSETTI, T.; CROCETTA, T.B.; FAVERO, F.M.; OLIVEIRA, A. S.B.; ARAÚJO, L.V.; SANTOS, A.C.C.; ABREU, L.C.; COE, S.; MONTEIRO, C.B.M.</p>	<p>2018 São Paulo</p>	<p>Estudo transversal randomizado</p>	<p>Uso de equipamentos baseados em realidade virtual (RV), dispositivos de touchscreen (tela sensível ao toque), rastreamento de movimento do dedo, possibilitando maior troca e interação social em indivíduos com limitações devido a Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA).</p>
---	--	---------------------------	---------------------------------------	--

Fonte: autoras

DISCUSSÃO

Após o processo de triagem, dos 6 artigos encontrados, 1 destaca dificuldade com a acessibilidade, 5 destacam alguns pontos positivos sobre a acessibilidade, especificando que existem algumas tentativas de se proporcionar maiores condições de acesso nas escolas, porém com algumas dificuldades na implementação.

Outro estudo traz sobre a inovação tecnológica para pessoas com deficiência concordando com o estudo de Trevizan et al. (2018), onde o acesso a estas TA's podem ser limitados e difíceis de chegar até as escolas públicas devido à precariedade de recursos financeiros e o alto custo de algumas tecnologias, com ênfase nas “tecnologias de ponta”, por serem mais complexas, necessitando maior aparato tecnológico e softwares específicos (SAMESHIMA et al., 2013).

A escola pública ainda carece de infraestrutura apropriada para atender a demanda de alunos com deficiência. Por serem espaços de formação de opinião, as escolas devem garantir que haja igualdade social de participação e oportunidade a todos alunos. Um estudo da região Nordeste do Brasil mostra a existência de acompanhamento de tutores/monitores aos alunos, corrimões e rampas de acesso, porém sem inclinação, corredores e locais de acesso sem sinalização tátil, sinalização de emergência ou rota de fuga, em desacordo com as normas de acessibilidade (GONZAGA et al., 2018).

Na região Sul, as escolas que têm em seu currículo alunos com deficiência também apresentam áreas com corrimões e rampas de acesso. No entanto, como em outras regiões, há impasses na implantação de mobiliários que garantam ao aluno maior acessibilidade. Os instrumentos e materiais de ensino, para cada limitação, devem ser adaptados da mesma forma, porém, há pouco investimento na capacitação de professores, como falta de incentivo e apoio da rede de ensino e dos órgãos públicos da educação (BASEI; CAVASINI, 2015).

De acordo com o estudo de Gonzaga et al. (2018) os ambientes físicos e espaços comuns, para serem acessíveis, devem estar equivalentes com a NBR 9050 (ABNT, 2004) propiciando ao indivíduo condições para perceber, entender e interagir com o espaço de forma autônoma e igualitária a outras pessoas, sem passar por nenhum tipo de discriminação.

Mesmo com dificuldades para implantar as adequações de acessibilidade, o estudo de Monges e Rosa (2017) enfatiza que o Brasil e a Argentina possuem espaços e condições de maior representação social às pessoas com deficiência por estarem em pleno desenvolvimento. Porém, as condições de acessibilidade e participação social, hoje destacadas pelos meios de comunicação, podem não mostrar os locais mais periféricos e a realidade da maioria da população brasileira, onde a educação pública e a acessibilidade acabam não sendo prioridades.

Salienta-se através desse estudo a escassez sobre publicações de acessibilidade em escolas na literatura científica nacional. Uma hipótese, possivelmente, seriam os questionamentos e as ideias contrapostas aos governantes pela aplicação dos recursos orçamentários na área da deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, há alguns anos, as escolas públicas passaram a inserir no ensino regular pessoas com alguma deficiência, possibilitando a inclusão. No intuito de propiciar condições igualitárias de acesso à educação são necessárias adaptações de acessibilidade para, assim, evitar as barreiras que desfavorecem a participação do aluno incluído.

A partir deste estudo, nota-se que as regiões do Brasil podem representar realidades totalmente distintas quanto a forma de acesso e as possibilidades de recursos acessíveis. Muitos alunos conseguem acessar recursos de tecnologia e acessibilidade por meio de projetos ou pesquisas, mas durante esse percurso, pode haver limitações para o livre acesso a espaços.

Algumas escolas públicas possuem poucos recursos financeiros, bem como pouco investimento para adequar a sua infraestrutura e seus materiais adaptados. Fica a reflexão para os gestores federais, estaduais e municipais analisarem os incentivos fiscais e repasses orçamentários que visem o bem estar social e livre acesso de todos.

Apesar de encontrar poucos artigos e publicações sobre a acessibilidade das escolas públicas brasileiras, essa situação nos convida a observar e compreender melhor as normas de acessibilidade vigentes para reivindicarmos o direito de acesso e participação de todas as pessoas na sociedade de forma igualitária.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICA (ABNT). **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro. 2 ed., 2004.

BASEI, A.P.; CAVASINI, G. F. A Inclusão escolar e as condições de acessibilidade: um estudo preliminar na região sudoeste do Paraná. **CINERGIS**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n.1, p.27-32, 2015.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em Brasília, DF.

ELIAS, C. S. et al. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre a terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. SMAD: **Revista Electrónica en Salud Mental Alcohol y Drogas**, v. 8, n. 1, p. 48-53, 2012.

GOMES, T.C.F.; FRANCISCO, N.P.F. Acessibilidade: Revisão Bibliográfica. In: XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. **Anais...** São José dos Campos, 2018.

GONZAGA, B. S.; SANTOS, G.D.; LUCKWÜ, D.; BRAGA, M.A. Análise da acessibilidade em escolas públicas de tempo integral no Nordeste do Brasil: compatibilidade com a NBR 9050. **Environmental smoke**, v.1, n.1, p.127-147, 2018.

GUERREIRO, E. P.; SILVA, L. M.; EDELSTEIN, S. F. Políticas Sociais na área de acessibilidade para crianças e adolescentes cadeirantes nas escolas públicas de Santos. **Social Meeting Scientific Journal**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 1, 2020.

TORO-HERNÁNDEZ, M.L.; KANKIPATI, P.; GOLDBERG, M.; CONTEPOMI, S.; T-SUKIMOTO, D.R.; BRAY, N. Appropriate Assistive Technology for Developing Countries. **Physical Medicine and Rehabilitation Clinic of North America**, v. 30, p. 847–865, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.pmr.2019.07.008>>. Acesso em: 10 Fev. 2021

KRAEMER, G.M.; THOMER, A.S. Acessibilidade como Condição de Acesso, Participação, Desenvolvimento e Aprendizagem de Alunos com Deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, p.3, 554-563, 2018.

MARINS, S.C.F.; MATSUKURA, T.S. Avaliação de Políticas Públicas: A inclusão de alunos com necessidades especiais no Ensino Fundamental das Cidades-Pólo do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p. 45-64, 2009.

MEDRADO, B.P.; MELLO, D.; TONELLI, J.R.A. Práticas inclusivas e políticas nos cursos de formação inicial de professores de línguas. **D.E.L.T.A.**[Online], v.35, n.3, p.1-23, 2019. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350307>>. Acesso em: 10 Fev 2021.

MONGES, R.; ROSA, A. Management of neuromuscular diseases and spinal muscular atrophy in Latin America. **Gene Therapy**, v.24, n.9, 2017. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/gt201768>>. Acesso em: 10 Fev 2021.

OLIVEIRA, V. M.; SANTIAGO, Z.M.P. Acessibilidade física como ferramenta de inclusão nas escolas públicas de Maranguape. In: VIII Encontro Nacional sobre Ergonomia do ambiente construído, **Anais...** Natal, p. 1-12, 2020

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>>. Acesso em: 1 dez 2020.

SÁ, D.G.F. **Custo econômico e social no transtorno obsessivo compulsivo e outros transtornos mentais na infância**. Tese Doutorado, Faculdade Medicina da Universidade Federal de São Paulo, FMUSP, 110p, 2016.

SAMESHIMA, F.S.; SILVA, F.R.P.; LIMA, N.C.P.; GONÇALVES, F.R. Tecnologia assistiva de baixo custo no atendimento de alunos com deficiência física. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 16, n.2, p. 117- 129, 2013.

TREVIZAN, I.L.; SILVA, T.D.; DAWIS, H.; MASSETTI, T.; CROCETTA, T.B.; FAVERO, F.M.; OLIVEIRA, A.S.B.; ARAÚJO, L.V.; SANTOS, A.C.S.; ABREU, L.C.; COE, S.; MONTEIRO, C.B.M. Efficacy of different interaction devices using non-immersive virtual tasks in individuals with Amyotrophic Lateral Sclerosis: a cross-sectional randomized trial. **BMC Neurology**. v. 18, n. 209, p. 1-10, 2018.

10.48209/978-06-994894-8-8

A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO MUSICAL EM UMA ESCOLA PARA DEFICIENTES VISUAIS

Gisele Maria Marino Costa¹⁷

¹⁷ Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Licenciada em Música e Bacharel em Piano pela Escola de Música da mesma universidade; professora de Música da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); ex-professora de Música do Instituto São Rafael, especializado no ensino de deficientes visuais. E-mail: gisele.costa@uemg.br

INTRODUÇÃO

A pesquisa de mestrado *A construção social do significado musical: o que a música está fazendo na escola?*, realizada em 2005, buscou conhecer as formas de apropriação musical, por alunos, e a construção do significado musical, dentro de uma instituição de Ensino Especial para deficientes visuais, situada em Belo Horizonte, estado de Minas Gerais, e que tem tradição de mais de oito décadas no ensino de música. O estudo pretendeu apresentar a música em suas várias manifestações dentro da referida escola e, para isso, foram observados sua ocorrência e seu papel nessa instituição onde se valoriza muito o ensino e a prática musical, em todos os níveis da escolaridade e em espaços que extrapolam a sala de aula, o que é algo muito expressivo no quadro das manifestações artísticas e musicais ali existentes. Procurou abordar, ainda, a forma como se dá, no espaço escolar, o convívio com a diversidade e os conflitos que dela podem emergir, no campo do gosto estético musical de professores e alunos, pensando a escola como o espaço de convivência da música de todo estilo, gênero e época, a fim de contribuir para um melhor cotidiano dos indivíduos envolvidos nesse processo. Foram observados todos os espaços e eventos escolares em que a música está presente, a pluralidade de estilos e gêneros musicais e como são utilizados por professores e alunos.

A principal hipótese que orientou este estudo foi a de que a construção social do significado musical se realiza sob a influência de fatores diversos, tais como a formação do professor; as concepções de alunos, de suas famílias, de professores e coordenadores pedagógicos sobre a música e as práticas musicais; a influência das músicas das mídias e a importância que se atribui à música na referida instituição. Foram levantadas, ainda, outras hipóteses, dentre elas, a de que o fazer musical, participa da criação de representações sociais e da construção social do significado musical. Outra hipótese é a de que, além de as músicas das mídias terem grande influência na construção deste significado, outros estilos musicais, como o erudito e a música das tradições populares, também participam desse processo.

A coleta de dados foi feita por meio da observação não estruturada, que prevê a interação entre pesquisador e sujeitos; e a entrevista não estruturada e semiestru-

turada, nas quais o pesquisador introduz o tema ao entrevistado e lhe faz perguntas específicas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

A investigação fundamentou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na Sociologia da Educação Musical e educadores musicais que concebem a música como meio de formação do indivíduo, e nos Estudos Culturais. Os PCNs (BRASIL, 1998a), embora não sejam o último documento governamental oficial sobre a Educação, foram um importante referencial teórico dessa pesquisa (realizada antes da vigência da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de 2018). Os PCNs tratam a Educação como um processo de formação e desenvolvimento do aluno como cidadão, numa perspectiva que se preocupa com o singular e o universal, com a atual tensão entre o local e o global (*ibidem*, p.16). Nessa diretriz, a Música é considerada uma das linguagens que compõem a área de Arte e, segundo sua proposta, também deve ser vista e valorizada de modo equivalente às outras linguagens artísticas.

Os Estudos Culturais também forneceram suporte à pesquisa, por revigorarem conceitos como os de cultura, identidade, diferença e representação. Segundo Hall (2003, pág. 141), a cultura é “algo que se entrelaça a todas as práticas sociais”. Por sua vez, ao discorrer sobre identidade e representação, Woodward (2000) afirma que a compreensão dos significados, nos sistemas de representação, está vinculada às “posições-de-sujeito” que esses significados produzem, ou seja, a como os sujeitos se posicionam dentro desses sistemas. Para examinar sistemas de representação, ela analisa a relação entre cultura e significado. A representação inclui dois elementos: as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais se produzem os significados (*ibidem*). É a relação entre estes dois elementos que constitui a representação, um processo cultural que, segundo Woodward (2000, pág. 17) “[...] estabelece identidades individuais e coletivas”. Os sistemas simbólicos nos quais a representação se baseia é que podem responder a questões individuais básicas como: quem sou eu, quem eu quero ser ou quem eu poderia ser (*ibidem*). De acordo com os Estudos Culturais, os sistemas simbólicos tornam possível às pessoas serem o que são e aquilo em que se podem tornar.

Dentro da Sociologia da Educação Musical, a educadora musical Green (1996) coloca que é importante conhecer as variadas práticas musicais dos diferentes gru-

pos de alunos, bem como os conceitos e o significado da música para eles e seus professores. A partir daí, pode-se perguntar que música é levada por professores e por alunos e de que maneira isso ocorre. Assim, serão reveladas as razões pelas quais estudantes de diferentes grupos se envolvem com certos estilos de música em vez de outros, e porque é difícil intervir nessa realidade (*ibidem*).

Segundo o músico e professor Koellreutter, a Educação Musical tem uma função social de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, que seria obtida com as transformações sociais. Segundo ele, diversas características desejáveis do ponto de vista da formação humana podem ser desenvolvidas por uma educação musical comprometida com a socialização do indivíduo: autodisciplina, capacidade de análise e síntese, redução dos preconceitos, desenvolvimento do senso crítico (BRITO, 2001). Sua ênfase é na formação integral do ser humano, com a aquisição de valores indispensáveis à vida em sociedade: a tolerância, o respeito, a capacidade de criar e compartilhar.

Os resultados encontrados, ao final da pesquisa, foram que a música desempenha papéis relevantes naquela escola, tais como a construção de significados, a formação e a afirmação de identidades e a representação dos indivíduos.

DESENVOLVIMENTO

Os motivos da pesquisa relacionam-se, sobretudo, à grande necessidade de conhecer o significado da música para os diversos sujeitos naquele contexto escolar, pois o conhecimento do significado musical para os mais diversos indivíduos pode revelar aspectos extraordinários de seus níveis de compreensão da realidade, como seus níveis de percepção e capacidade de interagir com objetos e situações dessa realidade. No caso específico de deficientes visuais, esse estudo interessou-se em apontar aspectos ainda mais profundos da sua constituição psicossocial, tais como: o que significa a música (ouvir, tocar, compor) para uma pessoa que não possui o sentido da visão; o que representa ter a capacidade de compreender e fazer música enquanto afirmação como indivíduo socialmente ativo e produtivo; como o contato com a música interfere no processo de apropriação de conhecimentos de áreas diversas do ensino escolar e do cotidiano desse indivíduo.

A escola é vista como lugar de convivência entre os valores trazidos pelo aluno e aqueles construídos pela humanidade, e segundo a proposta dos PCNs para a área de Arte, o aluno do ensino fundamental poderá desenvolver competências nas várias linguagens artísticas, a fim de produzir trabalhos e de apreciar produções de outros povos (BRASIL, 1998c, pág. 47-48). Na escola especial investigada, vê-se certa ênfase na música erudita, mas há também grande interesse pela música popular em gêneros como o chorinho, por exemplo, além do gosto por canções das mídias, ou seja, essa diversidade dada pelo contato com músicas de origens várias está presente. A pesquisa também perguntou por que e como se dão essas preferências. Gainza (1988, pág. 34), também educadora musical, afirma que

[...] o campo das condutas musicais [...] torna-se mais complexo quando entram em jogo as qualidades míticas ancestrais que caracterizam a música. A participação ativa do sujeito no ato de musicalização não mobiliza apenas aspectos mentais conscientes que conduzem a uma apreciação objetiva da música, mas também uma gama ampla e difusa de sentimentos e tendências pessoais. Por esse motivo a música é, para as pessoas, além de objeto sonoro, concreto, específico e autônomo, também aquilo que simboliza, representa ou evoca.

Nota-se, nos educadores musicais estudados, o foco no papel da música como meio de promover mudanças individuais e, por conseguinte, na sociedade onde vive e atua o indivíduo (BRITO, 2001; GAINZA, 1988; GREEN, 1996).

Observaram-se espaços escolares diversos como salas de aula de Música, festas escolares, recreios, corredores e outros espaços onde havia música. Além disso, entrevistaram-se alunos adolescentes e jovens, professores de música, professores de outras disciplinas e coordenadores pedagógicos. Nessas entrevistas e observações, notou-se que a música toma parte nas representações de diversas pessoas com deficiência visual, naquela escola. Conforme os Estudos Culturais, os sistemas simbólicos, junto às práticas de significação, é que criam as representações.

A música, considerada, neste caso, como um sistema simbólico, compõe a representação do aluno de Música daquela instituição e, conseqüentemente, produz significados naquele contexto, posicionando os indivíduos como sujeitos de sua realidade. Ainda recorrendo aos Estudos Culturais, Silva (2000) coloca a identidade e

a diferença como relações sociais, e a luta por identidade como uma luta por outros recursos simbólicos da sociedade. Para Silva (2000, pág. 83), “fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças”. Segundo ele, a questão da identidade e da diferença é primordial quando se observa, especialmente, de maneira científica, grupos sociais diversos. Marino Costa (2005, pág. 28-29) reforça que

É preciso estar atento à conceituação de Silva, e à abordagem que faz da normalização de identidades como forma de estabelecer hierarquias sociais. A diferença nada mais é, deste ponto de vista, do que uma marcação feita pela norma, pela identidade estabelecida como padrão de normalidade. No contexto desta pesquisa, uma escola para deficientes visuais, a questão da diferença fica deslocada, pois, naquele contexto, a condição especial se estabelece como norma. É imprescindível, no entanto, lembrar que a Escola, como outra qualquer, prepara para o mundo onde as identidades são estabelecidas como norma e a diferença é vista tal e qual a descreve Silva, determinada por uma marcação simbólica.

A normalidade demarcada pela sociedade é fato com que as pessoas com necessidades especiais têm que lidar, e a escola especial, em vez de fechá-las a isso, deve antecipar as realidades que virão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como unidades de análise, emergem dos dados recolhidos os *espaços escolares* e os *eventos*, bem como os *estilos musicais* relacionados à ocorrência de música naquela escola. As observações levantaram atividades musicais, em diversos ambientes, não somente em espaços formais como a sala de aula, e também eventos com ocorrência de música. Assim, observaram-se pátio, corredores e auditório; festas, recreios, audições musicais e reuniões informais com música. Encontraram também a ocorrência de vários estilos musicais na prática cotidiana dos indivíduos. Abaixo, discorre-se sobre alguns desses aspectos.

Observação de *Espaços escolares*

Um dos *espaços escolares* observados, onde se faz música, são as salas de aula de um curso que atende a alunos da Educação Infantil e do nível Fundamental.

O interesse por aulas de Música extracurriculares é muito expressivo, e muitas crianças e pré-adolescentes que já faziam aula de Musicalização em sua carga horária curricular semanal procuravam, ainda, o coral ou aulas de instrumentos musicais, por iniciativa própria ou de seus pais e professores.

Jovens do nível Fundamental II também eram integrantes do corpo de alunos do curso. Esses adolescentes e pré-adolescentes costumavam buscar esse tipo de atividade espontaneamente. Alguns deles demonstravam grande interesse em tomar parte nos corais da Escola, motivados por apresentações internas e externas, frequentemente realizadas por esses grupos. Esses jovens também informavam-se com os professores sobre a continuidade dos estudos de música em nível superior e sobre mercado de trabalho para músicos, principalmente em bandas de música popular.

O corpo docente do curso de Música contava, então, com oito professores, entre deficientes visuais e videntes; a maioria deles atuava em mais de uma disciplina e possuía formação em nível superior. A formação acadêmica desses profissionais dava ao curso um caráter de qualidade. As concepções dos professores deficientes visuais sobre o ensino de música, naquela escola, interessavam de modo especial à pesquisa, pois, sua experiência era muito diferente da vivida pelos professores videntes.

Observação de *Eventos*

Há também *eventos* e outros *espaços escolares* nos quais se observou a presença da música. A audição de alunos do curso de Música, realizada algumas vezes por ano, mobiliza a Escola, levando quase todos os professores, alunos e funcionários ao auditório, além de pais e mães. Constitui-se num momento bastante valorizado pela instituição, em geral, a ponto de suspenderem-se as aulas para a realização do evento. A audição é uma vitrine rica de subjetividades em construção, com expressões pessoais e artísticas das mais variadas formas, palco para exercer a autoestima e burilar a autoimagem, oportunidade para iniciativas de alunos que desejam tocar e cantar, mostrando à comunidade o que são capazes de fazer melhor.

Além desse evento, as festas escolares (aniversário da escola, festa junina, dia da criança e outras) sempre apresentam música, com a peculiaridade de ter seus alunos e professores músicos tocando e cantando, e muito pouca música gravada.

Até mesmo um concurso de calouros foi observado durante a coleta de dados, um evento promovido e organizado por alunos (alguns deles do curso de Música), no qual as crianças e adolescentes escolheram uma canção de sua preferência e a cantaram, acompanhados ao piano ou ao violão por colegas ou professores, para serem avaliados e premiados por um júri.

Entrevistas

Quanto às *entrevistas* feitas com alunos e profissionais, pretendiam conhecer as concepções destes sobre a música praticada dentro da Escola e, assim, compreender como ocorria o processo de construção do significado musical para esses sujeitos. Na análise das entrevistas, notou-se a presença de alguns pressupostos que, por sua recorrência, tornaram-se relevantes e foram destacados. Os principais deles foram: *a importância do ambiente familiar na orientação musical do indivíduo; a preferência dos alunos pela prática do canto, especialmente, do canto coral, dentro da escola; a influência da postura de pais, alunos e professores no processo da educação musical dos alunos; a influência da música das mídias no gosto musical de alunos*. Estes pressupostos foram analisados a partir, principalmente, das entrevistas, mas também das observações realizadas, dialogando, sempre que possível, com os autores que deram suporte teórico à investigação. Ao serem entrevistados, professores e coordenadores referiram-se, com frequência, à importância que o ambiente familiar exerce sobre o gosto da criança pela música, seja no caso dos alunos da Escola, seja em suas próprias experiências na infância e adolescência. Segundo Marino Costa (2005, pág. 153), assim afirmou o diretor escolar, em entrevista:

Eu diria que há um interesse muito grande das famílias em relação à música, e às vezes até se observa que há mais interesse deles de encaminhar os seus filhos para a música do que, às vezes para o (setor) acadêmico, para o (setor) pedagógico. E aí, eu volto, por que parece que está internalizado dentro de cada um a importância da música [...].

Alguns profissionais entrevistados que não eram da área musical tiveram uma educação musical expressiva, o que faz com que considerem a sua relevância na formação dos alunos. Encontra-se em Marino Costa (2005, pág. 15) o depoimento de uma pedagoga.

Olha, eu estudei em colégio de freiras. A minha vida, o tempo inteiro, foi povoada de música. Tive um pai, também, que tocava na banda e tinha uma voz lindíssima, e minha família toda, toda é muito musical. É... No colégio de freira

eu estudava... A gente tinha aula de canto, um pouco de teoria, e eu aprendi um pouco, comecei a aprender acordeom, e depois, comecei a aprender violão.

Uma professora de Música, que se tornou deficiente visual na idade adulta, assim relatou sua experiência musical:

A minha infância toda foi banhada com música. Minha infância, adolescência... Porque os meus pais, meu pai tocava numa banda lá onde ele morava, lá em Mariana. Ele tocava... Acho que era tuba, um instrumento de sopro. Aí, ele se casou com minha mãe, e sempre tinha... Durante aquela convivência com minha mãe, sempre meus tios tocavam em regional, não é? E sempre se reuniam em casa, tocando. A minha mãe tocava bandolim. Aí, eu cresci, desde a barriga dela que eu venho ouvindo música, e fui crescendo nesse meio.

Cantar no coral é uma atividade bastante valorizada pelos alunos, de modo geral, por motivos que foram revelados em entrevistas. Profissionais e alunos expressaram, em suas respostas, a clara predileção das crianças, adolescentes e jovens por esta atividade, e suas razões para isso, afirmando que a primeira paixão dos alunos, no que se refere à música, é o coral. Depoimentos deixaram transparecer que a tradição do coral influía nessa escolha. Alguns alunos disseram gostar de cantar porque sonhavam se tornar cantores ou porque poderiam dar aulas de canto, e o coral ajudava-os muito por saírem para se apresentarem fora, para mostrar o que os deficientes visuais sabem fazer. Segundo Sasaki, (2002, pág. 106), “num esforço de integração social, esses grupos formais e informais estão se aperfeiçoando para provar que têm capacidade e habilidade tanto quanto os artistas não-deficientes”.

Os profissionais que colaboraram nessa pesquisa foram unânimes em afirmar a grande importância da concepção e da postura de pais, de professores e dos próprios alunos no seu processo de educação musical. Alguns alunos também se referiram a isso. Quanto às famílias, as opiniões dos educadores se encontravam no que dizia respeito à relevância dada pelos pais à música na formação de seus filhos. Sobre o posicionamento dos alunos em relação ao seu aprendizado musical, notou-se um forte interesse da maioria deles, segundo os entrevistados. Alguns profissionais gostariam de mais envolvimento e seriedade dos estudantes, uma vez que, segundo muitos, a música pode ser um caminho de profissionalização para o deficiente visual.

Diversos colaboradores da pesquisa, principalmente alunos, revelaram sofrer grande influência das músicas veiculadas pelas mídias na formação do seu gosto musical. Um dos adolescentes entrevistados disse que gostava de achar cantores diferentes dos famosos de sua preferência, mas que tivessem o mesmo “jeito de cantar”, denotando um nível mais elevado de compreensão musical; ele já demonstrava o desenvolvimento de um gosto próprio, vinculado a um estilo ou a alguns gêneros de música, que o faz ampliar o repertório de canções, dentro de sua escolha estética. Outro jovem demonstrou um gosto musical mais amplo, que passava também por estilos pouco frequentes no rádio e nas mídias, em geral, como é o caso da música erudita e do chorinho. O gosto pela *MPB* foi também comum e bastante citado entre os alunos. O crescimento do consumo de música *gospel* também foi notável, entre eles. Esse gênero de música é veiculado pelo rádio e por outras mídias de maneira crescente, a cada dia. Ademais, o gosto de crianças e jovens pelo gênero *rap* pareceu relevante no contexto escolar investigado. A pesquisa destacou a forte presença da música erudita na instituição, que possui tradição em seu ensino, o que faz com que crianças e adolescentes se envolvam com essa prática desde o início de sua frequência à referida escola.

Emergiram, também, na análise dos dados, alguns pressupostos que orientam a circulação da música naquele espaço escolar. São eles: *música para melhoria da qualidade de vida/música como terapia, música como veículo de transcendência, música como fator de transformação individual, música como futuro caminho profissional.*

A música como *melhoria da qualidade de vida/música como terapia*, levantada na investigação, relaciona-se à conhecida necessidade de alunos especiais de receberem atendimento em setores diversos - a Pedagogia, a Psicologia, o Serviço Social, a Terapia Ocupacional. Nessa Escola existem esses setores, cujos profissionais atuam em equipe integrada também por professores, supervisores e orientadores educacionais. Entretanto, não existe um setor de Musicoterapia, o que de certa forma deixa a cargo das aulas de Música um pouco da função terapêutica, segundo profissionais de Psicologia e de Serviço Social. Segundo Gainza, no caso dos indivíduos que apresentam problemas físicos ou afetivos, a influência e o poder da música

como coadjuvante do desenvolvimento integral do ser humano são destacados. Para Gainza (1988, p. 88), “a dimensão educativa da música se amplia para dar lugar à função terapêutica”. As colocações desta educadora musical e psicopedagoga enfatiza a face terapêutica a que a música serve no referido contexto educacional, o que reforça os pontos de vista dos sujeitos da pesquisa a respeito do tema.

Sobre a *música como fator de transcendência*, uma das profissionais entrevistadas disse que a música rompe barreira, transpõe limite e toca instâncias da alma povoada pelo mundo dos mistérios. No âmbito da pesquisa científica é impossível mensurar essas palavras e a sua validade. Entretanto, há estudos sobre o significado musical que podem nortear a compreensão desse fenômeno da apreciação musical, sem dúvida, bastante subjetivo. Green (1996), da Sociologia da Educação Musical, cita dois tipos de significado para a música. São eles o significado “inerente”, relacionado aos materiais sonoros e à maneira como eles se organizam; e o significado ‘delineado”, que se difere qualitativamente do primeiro, por projetar um conjunto de fatores simbólicos. É neste último que se deve deter a atenção para elucidar o tema. O significado delineado funciona como se fosse a metáfora, o símbolo daquela obra para o seu fruidor. Os significados musicais delineados são construídos pelos ouvintes a partir do referencial que têm do estilo musical (GREEN, 1996). Gainza (1988), por sua vez, afirma que a participação ativa do indivíduo na própria musicalização mobiliza não apenas aspectos conscientes, mas também sentimentos e tendências pessoais, fazendo com que a apreciação musical deixe de ser um ato meramente objetivo para tornar a música um símbolo para aquele que a ouve. Todo o caráter subjetivo dos depoimentos em torno do poder de transcendência da música torna-se perfeitamente compreensível na voz destas autoras. Ao destacar o conceito de significado “delineado”, Green (1996) dá vez à subjetividade do ouvinte de música. Gainza (1988), ao se referir à participação ativa do sujeito no ato de musicalização, reforça a existência de uma diversidade de sentimentos e tendências pessoais indissolúveis do ato de apreciar música.

Ainda dentro dos pressupostos, a *música como fator de transformação individual* foi citada por profissionais e alunos, de diversas maneiras, como sendo capaz de modificar condições individuais, no campo do comportamento em muitas áreas:

a área social, a área da aprendizagem e da educação em geral, a área emocional, como se pode ver abaixo. Foi quase unanimidade, entre os entrevistados, que a música precipita uma série de mudanças no comportamento social de quem tem contato efetivo com ela. Não faltam contribuições de renomados educadores musicais da atualidade ao se referirem à música e à educação musical como meio de melhorar aspectos da sociabilidade do indivíduo e de grupos sociais. Brito (2001) cita que a maior preocupação do professor e músico H.-J. Koellreutter era com a formação integral do ser humano, e para isso, ele promovia situações de comunicação e relacionamento e, de acordo com Brito (2001, pág. 44), “[...] estímulo ao pensar e à conscientização, integrando vivências musicais e humanas”. Koellreutter (1998 *apud* BRITO, 2001, pág. 41), assim expressa seu pensamento sobre a função da educação musical escolar: “Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais”. Por sua vez, Gainza (1988, pág. 88) define a educação musical como “uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (biopsicossocial) do ser humano”.

Provavelmente, esse desenvolvimento individual estimulado pela música terá consequências no desempenho social do indivíduo. Um dos profissionais entrevistados mencionou o conceito social que aquela escola conseguiu, e também o conhecimento e reconhecimento que recebe por parte da sociedade que, segundo ele, veio pela música. Quais são os significados produzidos pelas representações que dão sentido à experiência de tantos atores, envolvidos com o fazer musical dentro daquela escola? Que representações existem desses atores e como elas se constroem ali? Woodward (2004) e os Estudos Culturais podem responder a esse questionamento, que é bastante complexo. Segundo a autora, uma das formas pelas quais as identidades reivindicam é apelando a antecedentes históricos. Nota-se que a fala do entrevistado acima busca na referência histórica toda a importância que existe no fazer musical dentro daquela escola. Outro aspecto relevante na questão da identidade é o conceito de diferença, também tratado pela mesma autora, principalmente se for considerado que esse estudo foi feito em uma escola especial, onde se convive com a diferença em relação ao padrão social considerado normal, dado pela condição fi-

sica das pessoas com deficiência visual. De acordo com Woodward (2004, pág. 39), “as identidades são marcadas por meio da marcação da diferença”. A identidade, segundo ela, depende da diferença. A autora pergunta por que investimos nas identidades, e esta pergunta pode ser feita aqui, também. Talvez a resposta de um aluno entrevistado sirva à questão, quando este afirma que é por um trabalho de mostrar o que o deficiente visual sabe fazer; ele é capaz de cantar, capaz de ter talentos e explorá-los, e trabalhar em cima do que sabe fazer. Sobre isso, Woodward (2004, pág. 55) coloca que

[...] nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos.

Ao lado disso, Cobo, Rodriguez e Bueno (2003) consideram que o desenvolvimento harmônico da personalidade do indivíduo pressupõe a sua necessidade de ser uma pessoa competente e apta. Para estes autores, a pessoa com deficiência visual pode sentir ansiedade em relação à sua autoimagem e para evitar isso, é comum que recorra a métodos como se especializar, exclusivamente, em algo que as pessoas julgam-na capaz de fazer. Os referidos autores citam a música como uma dessas prováveis atividades.

Na análise dos dados colhidos, pode-se constatar que um dos papéis da música é o caminho da *transformação individual na área da aprendizagem*, citada por muitos entrevistados. Educadores musicais defendem a presença de uma Educação Musical voltada para a formação geral do ser humano, cuja preocupação maior seja com este aspecto, e não com o preparo de futuros profissionais de música (BRITO, 2001; GAINZA, 1988). A música desenvolve inúmeras potencialidades como a capacidade de concentração e a disciplina, a capacidade criadora e a de fazer escolhas, o raciocínio e a expressão pessoal. Estas características são essenciais nos processos de aprendizagem escolar, em qualquer área do conhecimento, e são indispensáveis também a outras atividades fora do cotidiano escolar, inclusive na idade adulta, na vida em sociedade e no trabalho.

Declarações de sujeitos da pesquisa revelam bastante convicção do papel transformador que a música pode exercer sobre as pessoas, também na área emocional. Vários deles manifestaram pensamentos semelhantes em torno do potencial da música como meio de transformar estados de ânimo, ambientes e até a própria sociedade. Gainza refere-se ao ouvinte de música como alguém que pode ter três níveis de escuta do “objeto musical”: nível físico, nível afetivo e nível da totalidade integrada. De acordo com Gainza (1988, pág. 32), este último tipo de ouvintes representa a minoria, e estão mais próximos, a seu ver, “do fato estético propriamente dito – e só se sentirão satisfeitos perante um produto que expresse um alto grau de harmonia ou equilíbrio interno”. Este seria o aprimoramento da apreciação musical e artística, capaz de influenciar estados de ânimo de uma maneira talvez mais profunda do que os níveis de escuta físico e afetivo, mencionados pela autora.

Sobre a *música como facilitador no campo profissional*, muitos colaboradores da pesquisa afirmam que ela é uma porta de entrada frequente do deficiente visual no mercado de trabalho, como é o caso de inúmeros ex-alunos daquela escola, citados nas entrevistas. Neste sentido, Marino Costa (2005, pág. 173-174) recolheu a seguinte afirmação de um aluno, dentre outras:

[...] cada vez mais, eu procuro estudar, espero que isso me ajude, na frente. Se eu não seguir uma profissão diferente, eu sigo na música” [...] “eu vejo na música uma porta a mais no meu futuro. Eu vejo na música uma opção a mais, para eu seguir, se não tiver muitas opções. A música vai me ajudar bastante.

Estas colocações de estudantes referem-se à possibilidade aberta a eles, pela música, no campo da profissionalização, o que também demonstra a construção do significado musical, naquela instituição.

O relato da pesquisa traz outras questões relevantes. Uma delas reflete a preocupação com a prática comum da criação de projetos musicais temporários e extracurriculares, na Educação Básica, idealizados para suprir a falta da efetiva presença da Música como disciplina, ao lado de outras disciplinas escolares, no país. Outra reflexão suscitada é a respeito da inclusão em Educação, nem sempre feita de maneira acurada, e que carece ainda de observações críticas e de estudos embasados na realidade das escolas inclusivas, com frequência pouco equipadas mate-

rialmente e com corpo profissional insuficiente em qualificação especial para levar a cabo um projeto tão relevante.

CONCLUSÃO

As entrevistas com alunos, professores e coordenadores escolares e as observações de espaços na instituição revelaram que o fazer musical ali se constitui em atividade das mais significativas, para um grande número de membros da comunidade escolar. O reconhecimento disso por professores e por outros profissionais faz com que grande parte deles valorize extremamente a presença da música naquele ambiente, promovendo e incentivando eventos musicais com o mesmo destaque que dão a outras práticas educacionais cotidianas.

Naquela escola especial, a disciplina Música, de certa forma, parece resguardada de passar pelo papel de coadjuvante de outras disciplinas, como é tão comum ver na Educação Básica. Também parece raro, diante da situação da música nas escolas brasileiras, que haja muitas delas, nos níveis Fundamental e Médio, em que a música desempenhe o papel de provável caminho profissional para alunos, dentre outros papéis que emergiram nos dados coletados durante a investigação. Isso se deve às características peculiares de oferta e valorização da educação musical daquela instituição para deficientes visuais, e à presença ostensiva da música em seus contextos, estimuladas por educadores sensibilizados para as subjetividades e necessidades de seus alunos. As práticas musicais tomam parte essencial no processo de construção das identidades daqueles indivíduos, e vê-se, com clareza, que a música compõe a representação dos sujeitos, podendo produzir significados e posicionar as pessoas como cidadãs na sua comunidade e na sociedade.

A pesquisa pretendeu destacar a importância do fazer musical numa instituição de Educação Especial para deficientes visuais, como também sublinhar a relevância do ensino e da aprendizagem de música, na escola de Educação Básica. Um dos desdobramentos da investigação pode ser o incentivo à implementação da Música como disciplina nas escolas brasileiras, muitas das quais ainda não a oferecem a seus alunos, apesar da lei 11.769/2008, que tornou a música obrigatória na Educação Básica, e que ainda não existia à época da referida pesquisa. Esse estudo indica

a possibilidade de inserir a Música em qualquer instituição com o mesmo nível de valorização que ela encontra na referida escola especial. As conclusões do trabalho falam de uma perspectiva otimista em relação à viabilidade do seu ensino para crianças e adolescentes nos educandários do país.

O convívio com a diversidade estético-musical que se dá na sociedade é apenas uma faceta do contato com a diversidade, em geral, e que nem sempre é isento de preconceitos e intolerância. A pluralidade musical existente num ambiente em que se pratica música com frequência e expressivamente, como é o caso dessa escola, faz emergir conflitos inerentes às próprias diferenças, mas pode também fazer surgir suas possíveis resoluções pelo exercício do respeito às condições especiais de todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed., 4. impr., 1999. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**. Brasília, DF, 1998a.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução, 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

COBO, Ana Delgado; RODRIGUEZ, Manuel Gutierrez; BUENO, Salvador Toro. **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. In: MARTÍN, Manuel Bueno e BUENO, Salvador Toro (Orgs.). **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos Livraria e Editora. 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, V, Londrina. Porto Alegre: **Revista da ABEM**, p. 25-35. 1996.

HALL, Stuart. Estudos Culturais: dois paradigmas. In: Hall, S. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KOELLREUTTER, Hans.-Joachim. Educação Musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. **Cadernos de Estudo**, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990. p. 1-8.

LAZZARIN, Luís. Fernando. Ouvir música com significado: um desafio possível. In: BEYER, Ester. **Idéias em Educação Musical**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

MARINO COSTA, Gisele. **A construção social do significado musical: o que a música está fazendo na escola?** 177f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SASSAKI, Romeu. Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA. 2002, 4.ed.

SILVA, Tomás Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes. 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás. Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes. 2004.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

CAROLINA TERRIBILE TEIXEIRA



Mestra em Educação (UFSM), Especialista em Gestão Educacional (UFSM), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER), Graduada em Educação Especial (UFSM). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP/UFSM). Professora de Educação Especial da rede municipal de Santa Maria. Autora do livro “Educação Inclusiva: articulações entre escola e instituição de acolhimento” (2019).

CLARIANE DO NASCIMENTO DE FREITAS



Doutora em Educação (UFSM); Mestra em Educação (UFSM); Especialista em Educação Especial - Déficit Cognitivo e Educação de surdos (UFSM); Especialista em Psicopedagogia - Abordagem Clínica e Institucional (UNIFRA, atual UFN); Graduada em Educação Especial (UFSM); Graduada em Pedagogia (UFSM). Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva - GEPEIN/CE/UFSM. Professora de Educação Especial da rede municipal de Santa Maria.

NATANA POZZER VESTENA



Mestra em Educação (UFSM); Especialista em Tradução/Interpretação e Docência de Libras (Uníntese/Universidade Tuiuti do Paraná); Especialista em Gestão Educacional (UFSM); Especialização em Educação Ambiental (UFSM); Graduada em Educação Especial (UFSM). Pesquisadora membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Inclusão (GEPEDUSI - UFSM). Audiodescritora. Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal (RS).



ISBN: 978-65-994894-8-8

ARCO



9 786599 489488