

As
entrelinhas
DO AUTISMO

CARTA EDUCACIONAL DA NEURODIVERSIDADE

Nada sobre nós sem nós



CARTA EDUCACIONAL DA NEURODIVERSIDADE

Nada sobre nós sem nós



©2022, Ministério Público de Santa Catarina

Permitida a reprodução mediante citação da fonte.

Este material foi elaborado pelo Ministério Público de Santa Catarina em parceria com o Laboratório de Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina e com o Projeto Traduzir-se: Autismo em primeira pessoa, como material da campanha “As entrelinhas do Autismo”, que tem como objetivo conscientizar a sociedade sobre os direitos e as possibilidades da pessoa autista.

Autores

Érica Fernanda Paiva Curado Trabuco - Secretaria de Educação do Distrito Federal, Frente Nacional de Mulheres com Deficiência

Luana Adriano Araújo - Associação Brasileira para Ação por Direito das Pessoas Autistas

Luiz Henrique Magnani - Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Associação Brasileira para Ação por Direito das Pessoas Autistas

Mayra Silveira - Ministério Público de Santa Catarina

Rafaela dos Santos da Silva Araújo - Prefeitura Municipal de Itaquaquecetuba

Solange Cristina da Silva - Universidade do Estado de Santa Catarina

Revisão Gramatical

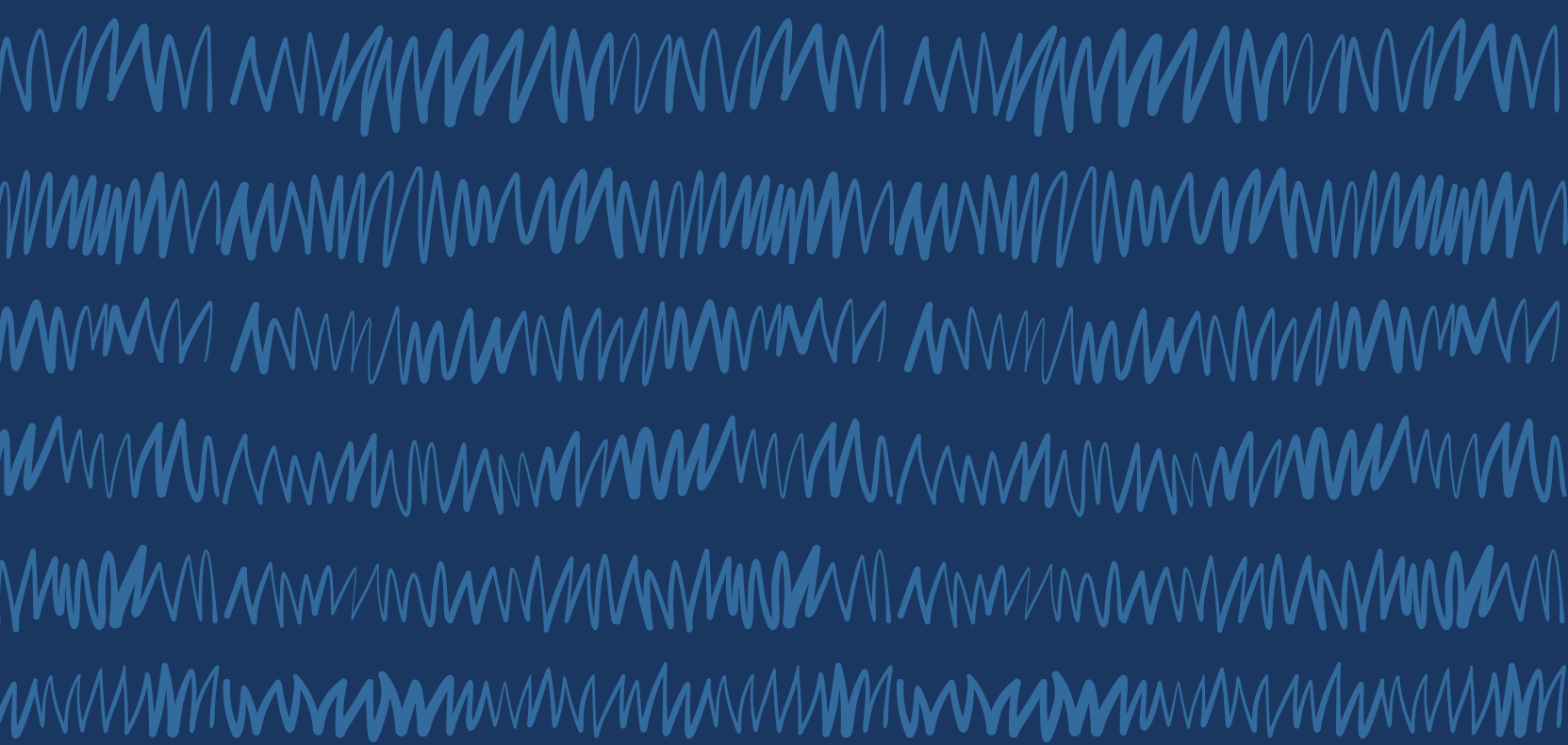
Lucia Anilda Miguel

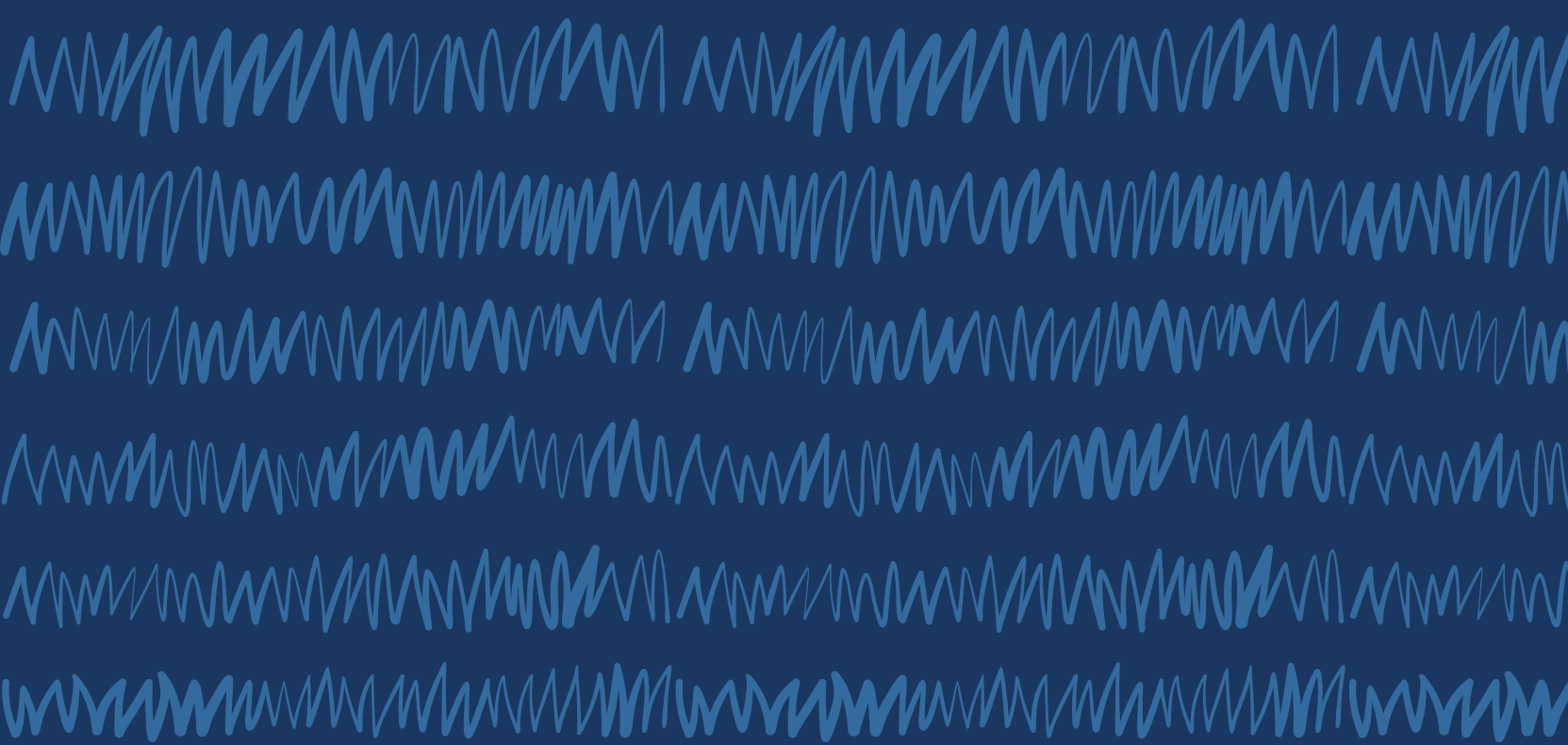
Projeto gráfico e editoração

Coordenadoria de Comunicação Social - COMSO

Sumário

Apresentação.....	8
1 Autismo e neurodiversidade	12
2 Inclusão educacional na perspectiva da neurodiversidade.....	20
3 Pensando em práticas pedagógicas com estudantes neurotípicos e neurodivergentes ...	24
4 Criando um ambiente inclusivo eliminando barreiras.....	36
5 Apoios e suportes na educação	42
6 Direitos educacionais na perspectiva da neurodiversidade e no enfoque de direitos humanos.....	54
7 Redes institucionais de inclusão	66
8 Inclusão das pessoas neurodivergentes no mundo do trabalho	76
Referências.....	82
Sobre o/as autor/as.....	87





Apresentação

Apresentação

O direito à educação inclui o direito ao aprendizado de todas as pessoas, independentemente das diversidades entre elas. A neurodiversidade é a perspectiva segundo a qual todos devem ter respeitados seus modos de pensar, sentir e se relacionar nos contextos sociais. No entanto, para muitas pessoas, a escolarização não condiz com esse respeito às diferenças, o que ocasiona não apenas prejuízos ao gozo de todos os direitos humanos, mas, também, impede o reconhecimento da dignidade inerente de sujeitos neuroatípicos.

Uma das situações mais emblemáticas, é a de milhares de pessoas autistas que ainda sofrem para receber o seu diagnóstico, ter acesso às políticas próprias nas áreas da educação, da assistência social e da saúde, além de enfrentarem muito preconceito devido à marginalização social. Suas potencialidades e possibilidades não são reconhecidas e sua humanidade é, consequentemente, negada.

É pensando nisso que o Ministério Público de Santa Catarina iniciou uma campanha interinstitucional para conscientizar a sociedade sobre os direitos e as possibilidades da pessoa autista: a campanha **As entrelinhas do Autismo**.

A carta educacional aqui apresentada é mais uma entre tantos outros materiais planejados para a campanha. Seu principal objetivo é o de esclarecer o corpo escolar sobre as especificidades relacionadas ao público neurodivergente - entre os quais, as pessoas autistas - e sobre a importância da inclusão educacional plena.

Esta carta sucede a cartilha que foi lançada no início da campanha, dirigida, especialmente, aos familiares de pessoas autistas. É possível acessar a cartilha, além de materiais informativos e vídeos, na página eletrônica do Ministério Público, no endereço <https://www.mpsc.mp.br/campanha/as-entrelinhas-do-autismo>.

Destacamos que a construção deste e dos demais materiais da campanha se deu com muitas mãos. Contamos com o precioso apoio dos profissionais que atuam na inclusão de autistas, dos familiares (especialmente as mães), de ONGs e, sobretudo, de autistas que aqui ocupam seu lugar de fala. Afinal, como muito bem dito no lema da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: “nada sobre nós, sem nós”, ou

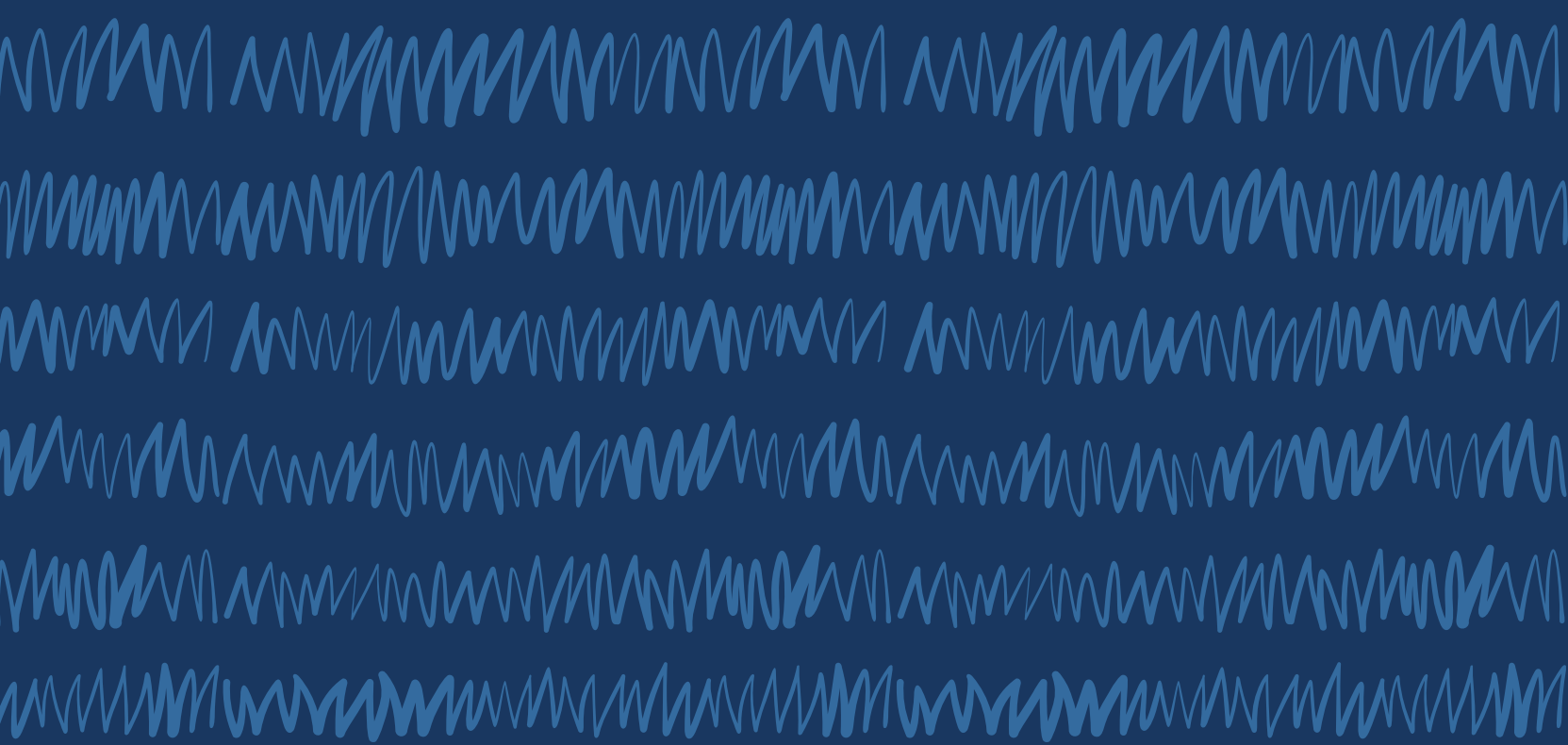


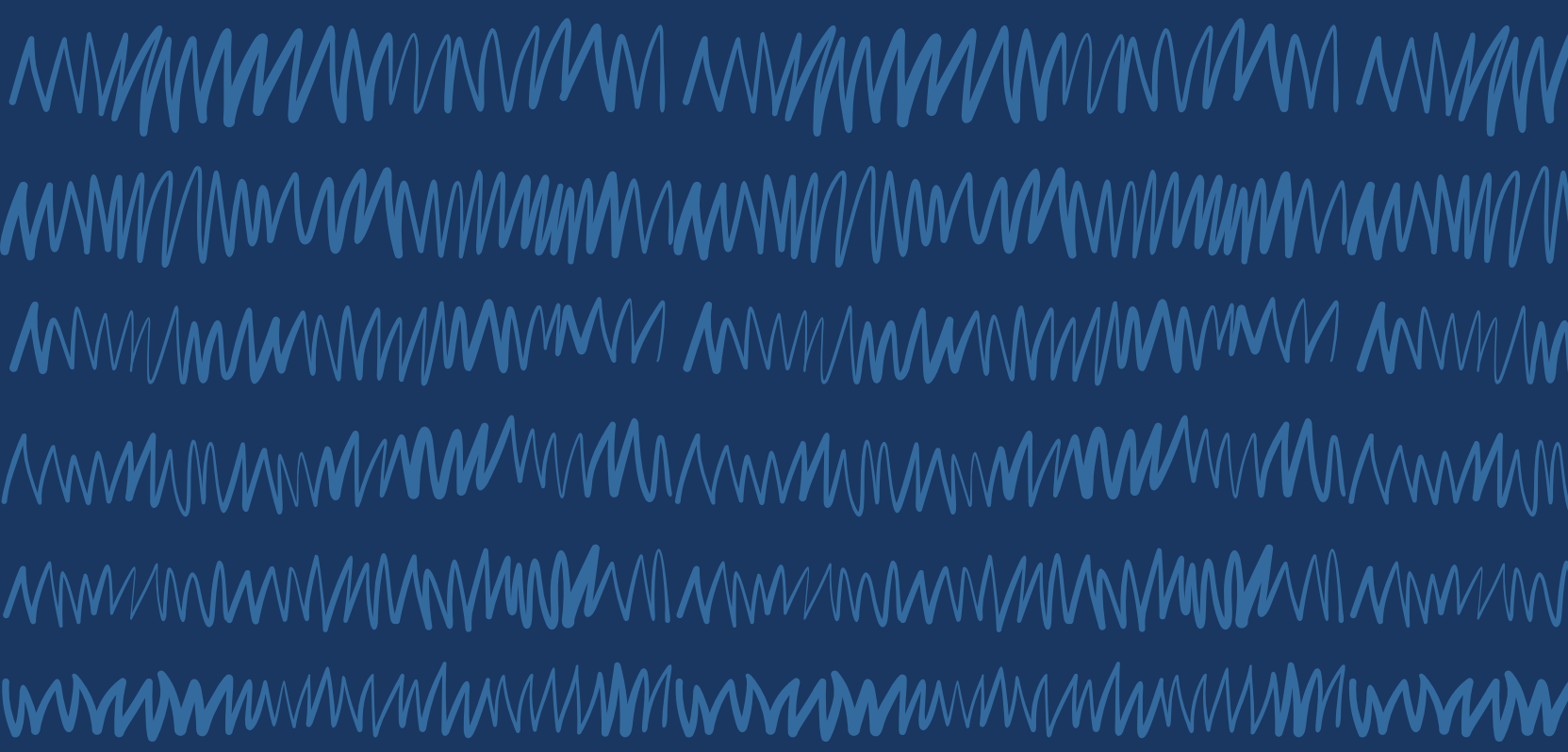
seja, não se deve mais apenas falar sobre a pessoa com deficiência, mas ter em mente que a voz protagonista é a da pessoa com deficiência, sendo sua voz parte constitutiva desse diálogo.

Aliás, esse material está alinhado com os princípios da Convenção da ONU, sobretudo o princípio da plena e efetiva participação e inclusão na sociedade (art. 3º, “c”) e o princípio do respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade (art. 3º, “d”).

Em uma perspectiva emancipatória, esta carta formativa foi construída, na sua maioria, por autistas de diversas áreas (pedagogia, direito, linguagem), como estudante, professor universitário, professora da educação básica, ativistas na luta pelos direitos dos autistas e familiares de autistas. O Ministério Público em parceria com o Laboratório de Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina (LEdI/CEAD/UDESC) e o Projeto Traduzir-se: Autismo em primeira pessoa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) elaboraram este material para contribuir com a formação de professores em uma perspectiva anticapacitista e inclusiva.

Esperamos que gostem e façam uma boa leitura.





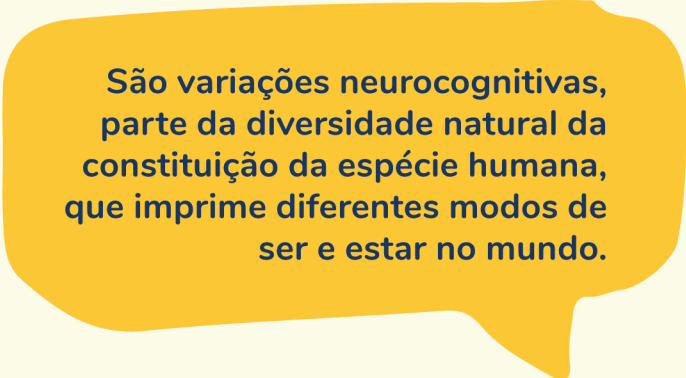
1 Autismo e neurodiversidade

1 Autismo e neurodiversidade

O autismo pode ser definido a partir de diferentes concepções. Numa perspectiva biomédica é considerado como um transtorno, um déficit a ser corrigido. Contrariamente a essas concepções que reduzem ao biológico e marginalizam os autistas, entendemos o autismo a partir da neurodiversidade.



o que é
AUTISMO?



São variações neurocognitivas,
parte da diversidade natural da
constituição da espécie humana,
que imprime diferentes modos de
ser e estar no mundo.

As pessoas autistas possuem modos de se comunicar, comportar e interagir socialmente que podem ser considerados menos convencionais. Quando a relação com o contexto social não permite que sua variação corporal seja acolhida, essa é uma barreira que impede seu desenvolvimento, sua aprendizagem e o exercício pleno da cidadania. A eliminação de barreiras para as pessoas autistas inclui atitudes anticapacitistas. É importante destacar que, alguns autistas poderão necessitar, para a sua acessibilidade, do uso de aportes visuais, de linguagem simples/ objetiva e sem metáforas, do uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) para comunicação, dentre outros, bem como um espaço onde possam “autistar”, que se entende como o ato de “fazerem seus stims, que são comportamentos e hábitos que essas pessoas usam para relaxar, passar o tempo, se regular; são comportamentos que, no Modelo Médico, têm sido chamados de estereotipia e colocados como sintomas a serem extirpados” (SILVA, LOUZEIRO, 2022, p. 243) .

Dentro dessa perspectiva, ainda, é possível notar que nem todas essas formas de estar no mundo são igualmente aceitas, previstas, respeitadas, percebidas como possíveis ou válidas. Consideramos que existe um padrão que se impõe como exemplo ou meta aos demais, o que



denominamos neuronormatividade. Para nos referir às pessoas que fogem a essa norma ou padrão, como ocorre com autistas, mas não apenas, usamos o termo neurodivergentes. Assim, autistas, pessoas disléxicas, com déficit de atenção, entre outras, seriam consideradas neurodivergentes. Para entendermos melhor essa concepção, vamos inicialmente falar um pouco sobre a história do termo Neurodiversidade.

1.1 Um breve histórico

Singer (2016), a quem muitas vezes é atribuída a autoria do termo, comenta que, dentro de sua perspectiva, o termo surgiu a partir de uma confluência de situações. A autora se remete, especialmente, a um encontro entre a própria percepção daquela em relação à falta de uma abordagem mais sociológica para se pensar o autismo identificada em um artigo jornalístico sobre autistas no ciberespaço, escrito pelo jornalista americano Harvey Blume, no qual o autor menciona a ideia de um “pluralismo neurológico”. A partir dessa situação, a autora descreve que ambos passam a interagir tanto de forma particular como em redes coletivas - em especial menciona uma rede on-line em que pessoas autistas se encontravam, denominada InLv - e que, desse diálogo, amadurecido, também em meio à comunidade, a ideia de uma “diversidade neurológica”. Tal termo foi, nesse processo, reduzido a outro, mais compacto e de impacto imediato, que seria neurodiversidade, termo apresentado nesse mesmo espaço cibernético a partir da consideração da autora de que o mundo precisaria de um movimento da neurodiversidade.

Desde então, o termo tem sido pauta de muitos debates, podendo ser compreendido de várias maneiras. Atenta a isso, Walker, autista e psicóloga, propôs uma categorização entre alguns termos próximos, mas que podem significar coisas diferentes. Essa categorização tem sido bastante influente na comunidade autista e em estudos sobre o tema, portanto vale a pena conhecê-la!

De modo bastante sintético, para Walker, neurodiversidade é a diferença de mentes humanas, a infinita variação de funcionamento neurocognitivo dentro de nossa espécie. Além disso, a autora propõe, entre outros, que:

- **paradigma da neurodiversidade** é uma abordagem que assume que pressupor certo funcionamento neurocognitivo como correto e passível de se impor como norma para os demais é uma ideia socialmente construída e atravessada por questões de poder e opressão em relação a quem é considerado fora ou distante da norma;

- **movimento da neurodiversidade** é um movimento social - coletivo, complexo, feito por diversas pessoas em diversos lugares e sem uma necessária centralização - que luta por direitos civis igualdade de acesso e inclusão para pessoas neurodivergentes;
- **neurodivergente** é o termo que designa quem teria um modo de operar mentalmente que diverge dos padrões dominantes de normalidade pressupostos e esperados em nossa sociedade; e
- **neurotípico** é o termo que designa quem teria um estilo de funcionamento neurocognitivo assumido como normal e esperado dentro de nossa sociedade.

Talvez a esses termos valha acrescentar a ideia de **neuronormatividade**, que se refere à expectativa, ao favorecimento e à idealização de um certo tipo de estar neurocognitivamente/mentalmente no mundo. Seria a neuronormatividade a régua, que, dentro dessa neurodiversidade mais ampla, levaria a categorizar pessoas entre neurotípicas e neurodivergentes. Assim como a neurodiversidade discute um aspecto específico da biodiversidade, a neuronormatividade pode ser compreendida como um aspecto de uma corponormatividade (MELLO 2014) mais geral. Além disso, a neuronormatividade se relaciona com o capacitismo, definido como “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de eu e corpo (o padrão corpóreo) que é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano” (CAMPBELL, 2001, p. 44).

No Brasil, a neuronormatividade também vem sendo objeto de atenção recente por parte de ativistas, acadêmicos, pessoas com deficiência, profissionais da saúde e educação, entre outros. Uma forma muito interessante de pensar a neurodiversidade é proposta pela Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (ABRAÇA). A Associação nos faz recordar da necessidade de pensar a neurodiversidade a partir de uma perspectiva interseccional, ou seja, considerar que a neurodivergência é um atravessamento que irá ocorrer em conjunto com outras marcas identitária, trajetórias, subjetividades, o que vai compor sempre uma identidade, um modo de experienciar a realidade e um local de fala complexos.

Em sua versão em linguagem simplificada, um movimento em prol de maior acessibilidade, a ABRAÇA, em linha com Walker, no seu Manifesto da Neurodiversidade Interseccional Brasileira, pontua que neurodiversidade é saber que todas as pessoas têm diferentes cérebros, com ou sem deficiência. Em uma busca por uma perspectiva interseccional, o manifesto continua:



A interseccionalidade é saber que há outras diferenças além do autismo. Autistas não são só autistas. Autistas também são trabalhadores. Autistas são pais e mães de família. Autistas têm uma raça. Autistas têm um gênero. Autistas têm religiões diferentes. Autistas são pobres ou são ricos. Autistas são de vários locais. Autistas moram na cidade. Autistas moram no interior. Dentre outros. [...] Tem mulheres autistas, autistas pretas da “perifa”. Tem autista lésbica, bi, gay, trans. Tem autista indígena, refugiado, cigano. E principalmente, que fique claro, tem autista pobre!

Em síntese, mesmo diante de toda a complexidade apresentada, alguns termos-chave têm sido pensados de forma mais ou menos convergente. Nesse sentido, **neurodiversidade** trata dessa diferença esperada entre os sistemas neurais e as formas de estar mentalmente no mundo. A **neuronormatividade** aponta para o fato de que, embora haja essa diversidade, há também uma norma a partir da qual corpos podem ser balizados, por razões históricas e ideológicas, como típicos/normais ou, se em desacordo de tais parâmetros, atípicos/anormais. A esses corpos costumam ser cunhados os termos **neurotípico** e **neurodivergente**, respectivamente.

1.2 Desconstruindo mitos sobre neurodiversidade.

- **A neurodiversidade não é oposta à deficiência:** A deficiência é uma categoria sociopolítica, que marca os sujeitos titulares de direitos voltados para garantir a correção de desigualdades estruturais. Não há oposição entre a neurodiversidade e a deficiência - há, por outro lado, uma complementaridade. Enquanto a deficiência permite, como categoria, acessar direitos agrupados de forma coletiva, juntamente com outras deficiências, a neurodiversidade permite repensar técnicas, métodos e meios de efetivação de tais direitos.
- **A neurodiversidade não romantiza o autismo nem foca apenas nas possibilidades e potencialidades:** Embora a perspectiva da neurodiversidade permita contar uma outra história sobre os sujeitos rotulados como neurodivergentes - uma história que não se baseia em déficits -, seu potencial revolucionário não é apenas o de afastar conotações negativas. A proposta da neurodiversidade exige repensar todos os ideais de normatividade que conduziram nosso imaginário padronizador e categorizador. Além disso, a neurodiversidade não assume que os desafios enfrentados por um sujeito neurodivergente em um mundo capacitista sejam ignorados em nome do reforço das potencialidades, isto é, a neurodiversidade não nega que pode haver obstáculos associados a serem rotulados como tendo uma cognição autista. A intenção é a de fazer um giro de 180 graus na tradicional identificação

de déficits: em vez de pensar em tais desafios como intrínsecos ao estudante, a neurodiversidade exige repensá-los como, necessariamente, surgindo em contextos sociorrelacionais.

- **A neurodiversidade não é um sinônimo de necessidades educacionais especiais:** Como a neurodiversidade só pode ser avaliada de forma diferencial, não é possível destacar uma necessidade educacional como especial em relação às demais. Como aponta Singer (2021), a neurodivergência não é um termo classificatório: “Somos todos Neurodiversos. Vivemos em um planeta Neurodiverso no qual a natureza amorfa gera uma diversidade genética infinita, enquanto nós, humanos, desenvolvemos a capacidade de fazer julgamentos sobre a generosidade da natureza. O que a Neurodiversidade nos traz é um desafio para encontrar um lugar para todos”.
- **A neurodiversidade não depende do diagnóstico:** Uma das propostas associadas à neurodiversidade é a da despatologização - isto é, tratar as neurodivergências não como doenças ou patologias, mas como resultados da variação natural humana. Isso não significa que o diagnóstico não tenha qualquer papel no contexto da neurodiversidade. Como diz Chapman (2021), não devemos, sumariamente, rejeitar a própria possibilidade de patologia mental, ou de um cérebro “errado”. Ao contrário, devemos trabalhar para dar mais espaço para que indivíduos e grupos se autodefinam como saudáveis ou doentes, diferentes ou transtornados, perfeitos ou quebrados, necessitando de intervenção médica ou política, ou qualquer que seja a combinação desses.

Material extra para consulta

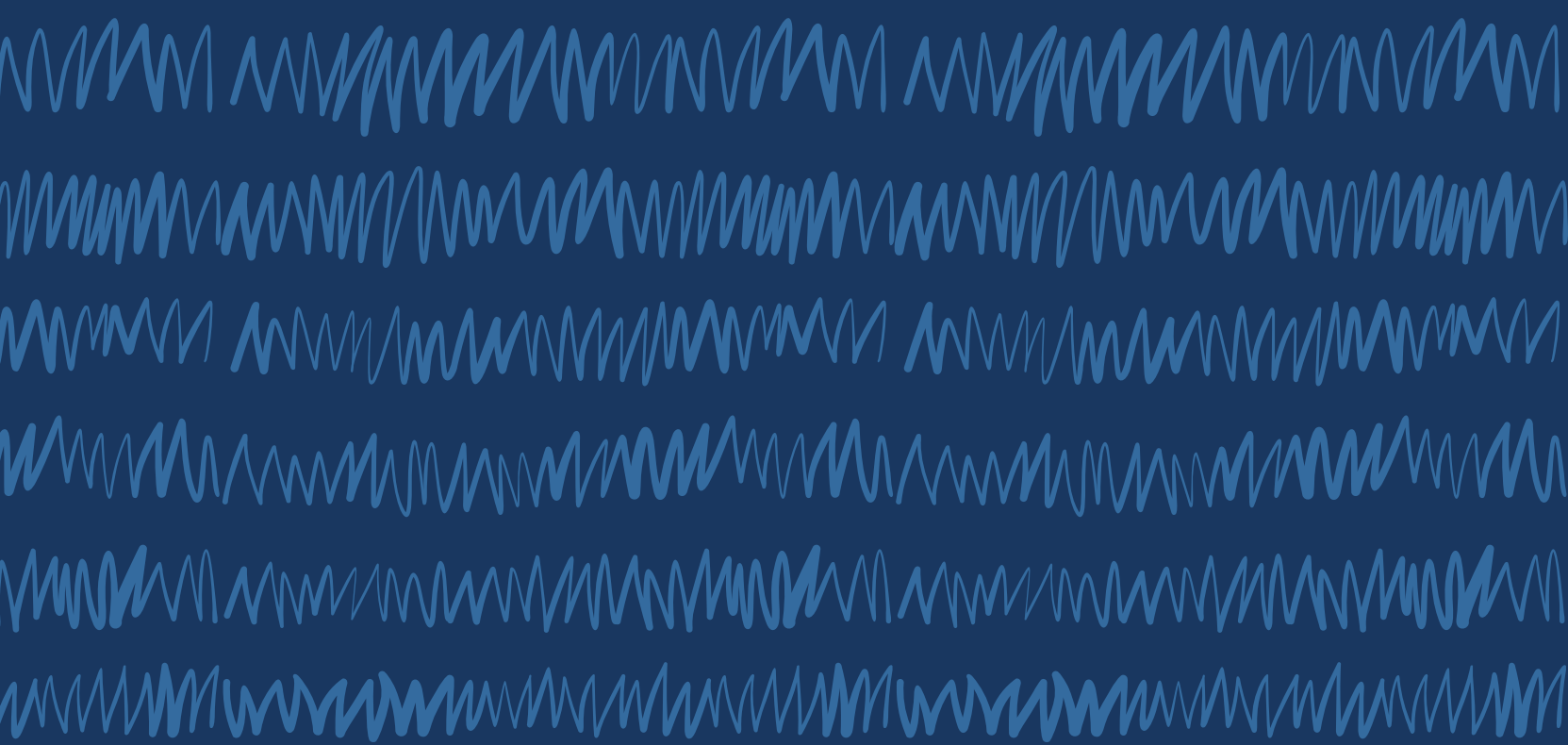
ADRIANO, Luana; LUGON, Ricardo; AYDOS, Valéria. **Autismo, deficiência e neurodiversidade**: provocações para pensar um conceito disputado e seus efeitos em pesquisas no/a partir do sul global. Disponível em <https://www.anpocs2021.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=Y-ToyOntzOjY6lnBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPljtzOjQ6IjYzMjliO30iO3M6MT0iaCI7czoz-MjoiNWY5YTM1MjliYTk1NTQ4NTVkYmVINGExNDY5NDdlMzYiO30%3D> Acesso em 27 out. 2022.

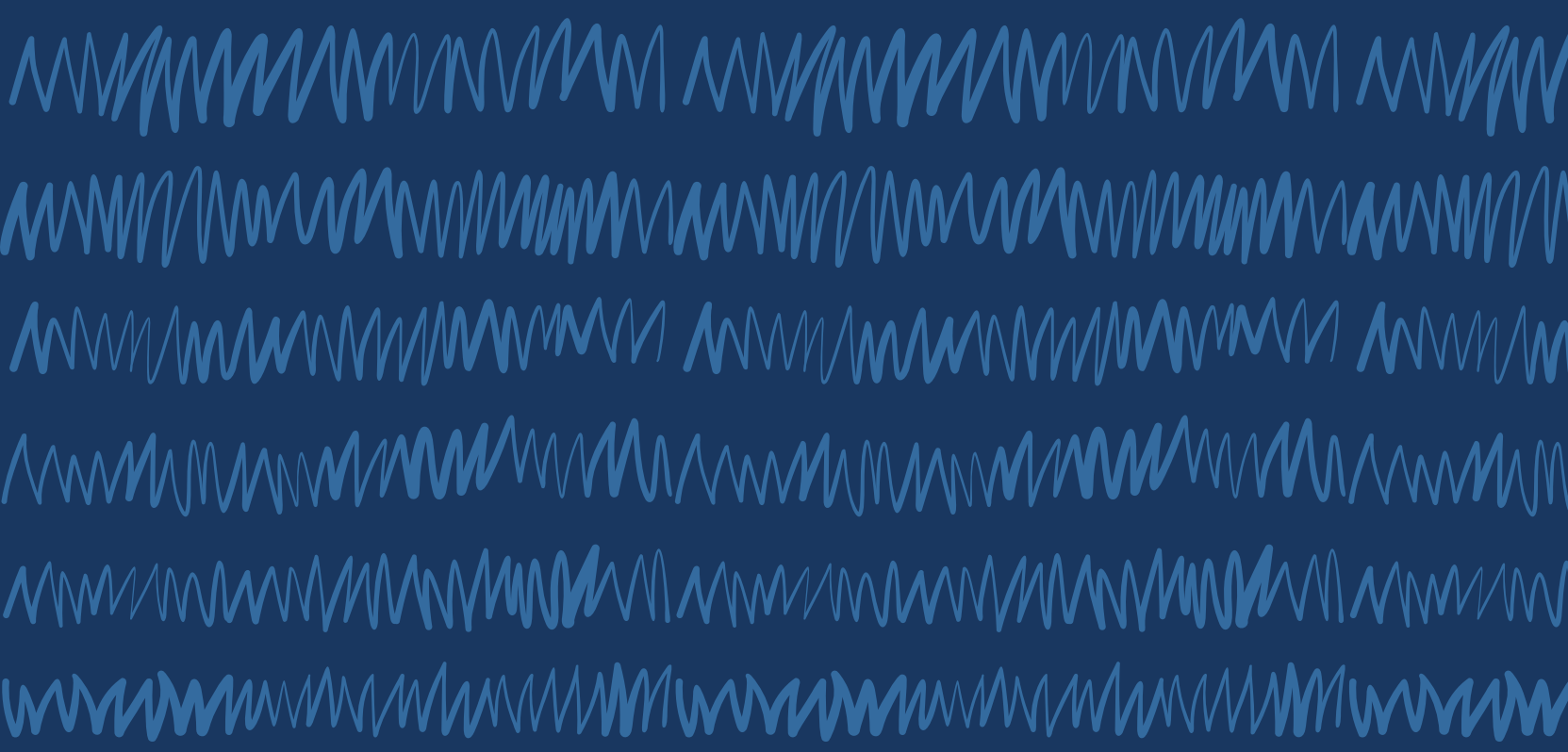
LIEBOWITZ, Cara. **Here's what neurodiversity is**: And what it means for feminism. Disponível em <https://everydayfeminism.com/2016/03/neurodiversity-101/> Acesso em 27 out. 2022

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182556> Acesso em 27 out. 2022.

SINGER, Judy. **NeuroDiversity**: the birth of an idea. E-book Kindle, 2016.

WALKER, Nick. **Neurodiversity**: Some basic terms & definitions. Disponível em <https://neuro-queer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/> Acesso em 27 out. 2022.





2 Inclusão educacional na perspectiva da neurodiversidade

2 Inclusão educacional na perspectiva da neurodiversidade

A educação, como previsto no art. 205 da Constituição Federal, deve ser promovida e incentivada, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Portanto, ao se falar em educação, é necessário compreender que ela está a serviço de diferentes pessoas, com diversas particularidades e singularidades. Nesse sentido, ao falar de inclusão educacional, torna-se necessário falar de inclusão social.

A inclusão social é um esforço coletivo para garantir a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, visando ao pleno potencial na vida de cada um, com base no respeito às suas características e às escolhas pessoais na sua forma de atuar em diferentes contextos sociais.

Ao olhar a partir dessa perspectiva, a educação formal deve fornecer subsídios para que todos, independentemente das interseccionalidades, possam ser incluídos na sociedade e para que possam exercer a sua cidadania com base nos pressupostos de identidade, diferença, diversidade e alteridade. Como afirma Santos (2008), “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza.”

Partindo dessa lógica, é preciso compreender que, para se ter uma educação que fomente a inclusão da neurodiversidade, é preciso considerar as diferentes formas de ser, pensar e agir. Para tanto, é necessário investir em práticas pedagógicas diversas que contemplem as diversas habilidades dos estudantes e, com base na inclusão social, seja possível uma construção coletiva sobre as diferentes maneiras de se aprender, não se focando apenas em um único modelo, como, por exemplo, o tradicional.

A inclusão, na perspectiva da neurodiversidade, passa a ter um sentido contrário ao da homogeneidade e de padrões, pois esses modelos são os que fomentam as deficiências e caracterizam as pessoas como incapazes de aprender a ler, compreender, escrever, falar, entre outras formas de expressão, uma vez que reconhecem apenas certas formas de expressão, não considerando as habilidades que as pessoas carregam consigo. É necessário considerar as habilidades únicas e específicas de todos os estudantes, fortalecendo uma educação que contribua para o avanço dessas habilidades e compreendendo aquelas que não são tão evidentes, de modo que se permita uma educação colaborativa em um espaço social no qual todos aprendam.



Dito isso, devemos pensar em uma inclusão social a partir da própria cultura e para que ocorra uma “mudança na postura cultural: ao invés de culpabilizar o fracasso devido os impedimentos físicos e/ou mentais, deve-se considerar que a acessibilidade e a consciência crítica dela são fatores primordiais para a pessoa com deficiência exercer a sua cidadania, não apenas na escola, mas na sociedade” (ARAÚJO, 2022, p. 4).

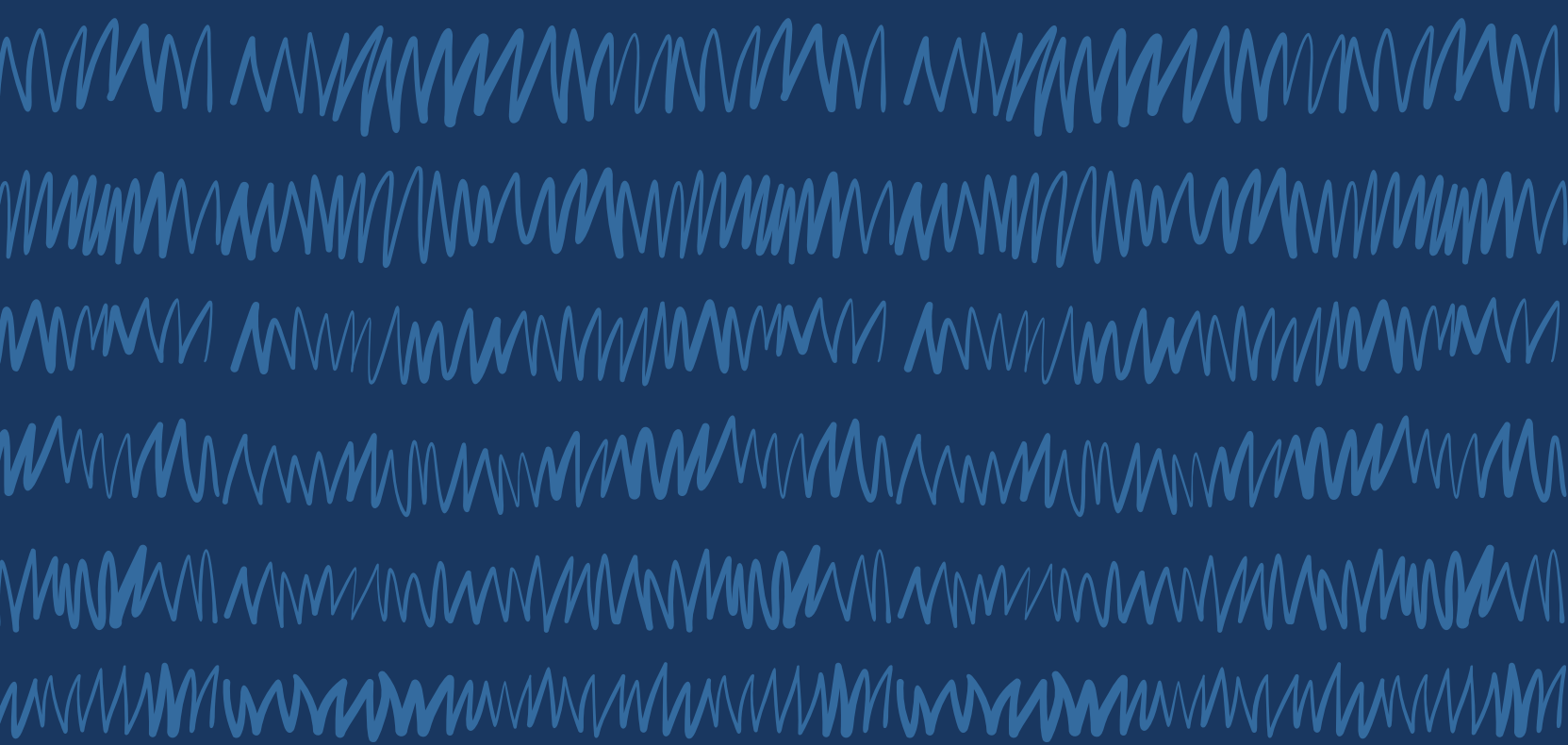
A partir da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei Federal n. 13.416/2015 -, o termo deficiência passou a ter um novo sentido: em vez de considerar uma condição da pessoa, passou a ser entendida como a situação diante das barreiras impostas, sejam elas físicas ou sociais.

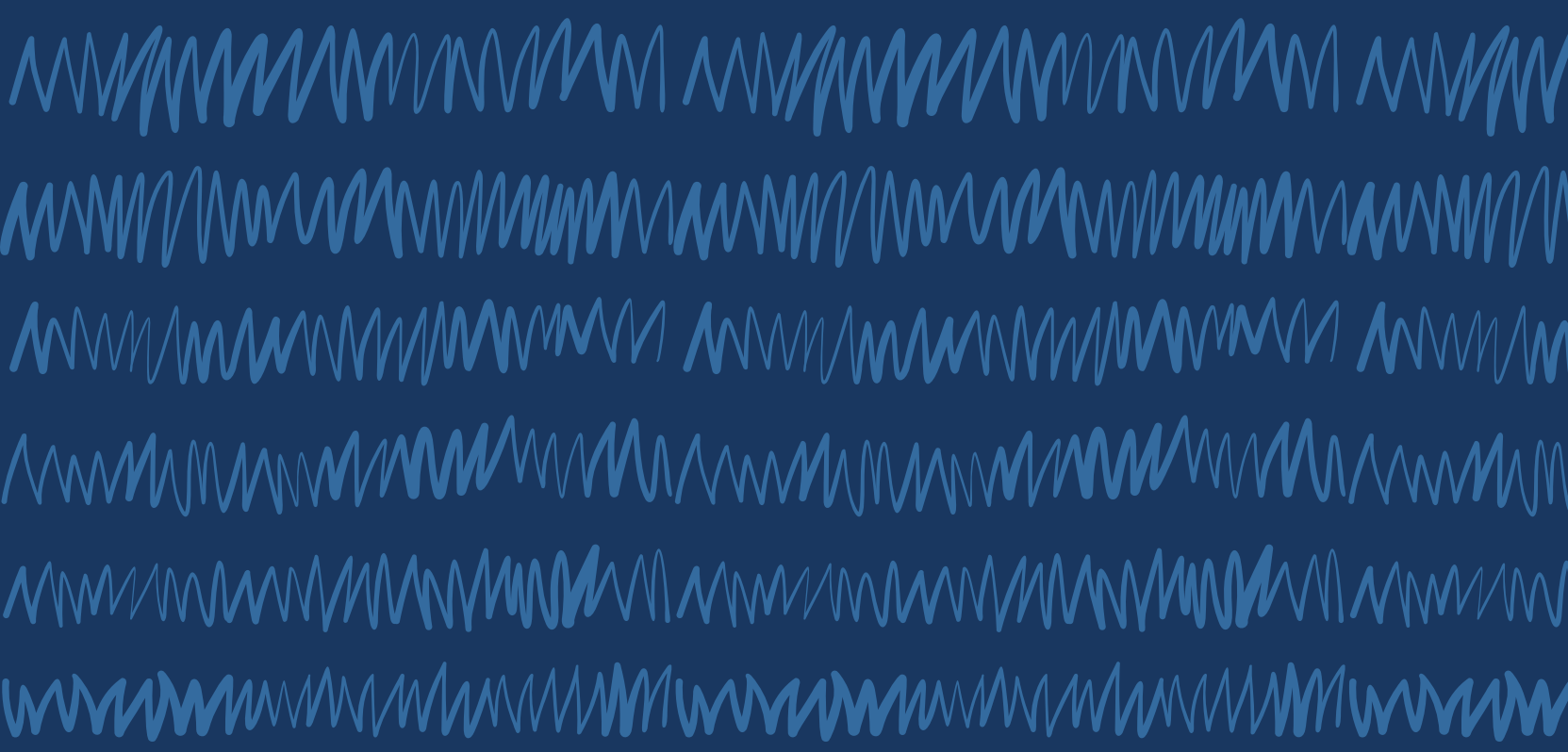
Nos espaços escolares, as barreiras impostas evidenciam as dificuldades das pessoas e não somente as que possuem deficiências, portanto, exige que se pense em metodologias, espaços educacionais e materiais didáticos que contemplem todos, e não elaborados separadamente.

É necessário compreender que, de modo geral, a maioria das pessoas tem um funcionamento cognitivo semelhante, por isso são chamadas de neurotípicas, entretanto, isso não é um padrão, haja vista que temos as pessoas neurodivergentes, que são pessoas com uma cognição diferente e que compreendem os fenômenos de uma forma diversa e dão respostas às situações de maneira inesperada aos padrões instituídos.

Nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tem muito a contribuir para a inclusão da diversidade, pois visa ao trabalho com a identidade e a diferença, sendo aplicados a toda sala de aula e ao ambiente escolar. São práticas que eliminam barreiras, por exemplo, o uso do braille, Libras, maquetes sensoriais, entre outros recursos. Aliados ao desenho universal, também devem ser oferecidas tecnologias assistivas que ampliem as habilidades das pessoas com deficiência.

Não podemos esquecer que a acessibilidade, conforme determina a LBI, no seu art. 28, inc. XVI, é para “todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino”. Daí a importância de a educação inclusiva ser no ambiente regular de ensino, pois somente na relação com o outro compreende-se o sentido de alteridade e da diferença e que isso faz parte da diversidade humana.





3 Pensando em práticas pedagógicas com estudantes neurotípicos e neurodivergentes

3 Pensando em práticas pedagógicas com estudantes neurotípicos e neurodivergentes

Para uma educação que inclua todos os estudantes, é necessário pensar em práticas pedagógicas que contemplem todos eles, com foco nas suas competências e habilidades, de modo que essas sejam apoio para aprendizagem de outras novas. Inicialmente, é necessário compreender o que é competência e habilidade e de que forma podemos trabalhá-las na perspectiva da inclusão.

Segundo Perrenoud (2010), “competência em educação é a faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos – que incluem saberes, informações, habilidades operatórias e principalmente as inteligências – para, com eficácia e pertinência, enfrentar e solucionar uma série de situações ou de problemas.” Habilidade diz respeito ao saber-fazer. Na interação do saber-fazer com os diversos conhecimentos, tem-se a competência. Uma habilidade pode estar em diversas competências, pois se trata de conhecimentos.

Com base nessa afirmação, de acordo com Charlot (2013), devemos considerar que os estudantes carregam consigo diversos saberes sobre diversos contextos sociais e que cada um tomará uma série de decisões para solução de problemas de acordo com o seu repertório histórico-social. Partindo dessa perspectiva, ao ensinar, devemos considerar as seguintes questões: Por que se ensina? Para quê? E para quem?

Ao buscar respostas para essas questões, é possível perceber que cada um interpretará uma situação de aprendizagem de forma diversa. Um cego não terá as bases que um visual; e um ouvinte não terá as bases que um surdo, mas isso não significa que eles não compreendam, afinal todos enfrentam diversas barreiras, individuais e coletivas e são, justamente, essas barreiras que cada um enfrenta que precisam ser derrubadas por meio da escolarização.

Afinal, a educação está a serviço dos sujeitos e para a transformação da realidade desses. Daí a importância de se pensar a realidade de cada estudante na sua maneira individual e coletiva, diante das suas interseccionalidades: pretos, pobres, indígenas, mulheres etc.

Em vista disso, não há uma receita pronta sobre como lidar com autistas, TDAHs, disléxicos, entre outros, pois esses estão inseridos em diversos ambientes – social, cultural, escolar, familiar,



físico -, que interferem na forma como atuam em seus espaços sociais e, como afirma Vigotsky (2002), o ambiente interfere na aprendizagem dos sujeitos e esses sujeitos modificam o seu ambiente por meio da interação.

Por isso, não podemos generalizar, de forma única, como estudantes, sobretudo neurodivergentes, aprendem e qual a melhor forma de ensiná-los, mas podemos pensar em práticas de ensino e aprendizagem diversas que contemplem várias aprendizagens.

IMPORTANTE

Muitas vezes o fracasso escolar se dá devido ao fato de as práticas pedagógicas não contemplarem as maneiras como os estudantes aprendem e a forma como expressam o que aprenderam. Em muitos casos, são contemplados com práticas que vão ao encontro de sua forma de aprendizagem, mas, quando são avaliados, são expostos a metodologias que vão de encontro com suas dificuldades, evidenciando a sua deficiência devido à barreira atitudinal.

Por exemplo: Um estudante disléxico auditivo consegue aprender quando a professora ou o professor fazem uso de materiais que fomentam a aprendizagem por meio da audição, porém, quando precisa verificar o que aprendeu, vê-se diante de provas impressas, com longos textos, com fontes inadequadas e poluídos visualmente, ou seja, não se pensou em uma prova impressa adaptada. Dessa forma, o aluno estará diante de uma barreira atitudinal imposta pelo professor, pois este desconsiderou a dificuldade do aluno e não propiciou outras formas de avaliação, tais como, por exemplo, uma exposição, um seminário, por meio da gravação de vídeo, entre outras.

Por esse motivo, é importante que a professora e o professor estejam atentos à forma como o estudante aprende e a forma como se comunica! O fato de o estudante não se expressar como o esperado não significa que não tenha aprendido. É necessário observar como se expressa, por desenho, verbalização, escrita com comunicação alternativa ampliada, entre outros recursos de Tecnologia Assistiva.

O ensino que contempla os diferentes tipos de aprendizagem e de comunicação, com o uso de recursos que fomentam a acessibilidade, abrangerá a aprendizagem de todos os seus estudantes de maneira inclusiva e, dessa forma, contribuirá para uma nova postura cultural.

Sendo assim, cara professora e caro professor, vamos entender um pouco os estilos de aprendizagem e de que forma podemos construir uma prática pedagógica inclusiva.

3.1 Estilos de aprendizagem

Cada estudante tem um jeito específico de aprender, alguns por meio de textos, enquanto outros necessitam ouvir, uns precisam colocar a “mão na massa”, enquanto outros elaboram hipóteses. Esse fenômeno é natural nas pessoas, inclusive as que possuem deficiência. Em vista disso, cabe ao professor identificar como seu aluno aprende para que possa elaborar práticas que fomentem a aprendizagem de todos os seus estudantes.

Então, vamos conhecer o método VARK, elaborado por Neil Fleming em 1992.

O método VARK diz respeito à forma como ocorre a aprendizagem por meio de quatro habilidades cognitivas. Vark é o acrônimo em inglês para *Visual* (visual), *Auditory* (auditiva), *Read/Write* (leitura/escrita) e *Kinesthetic* (cinestésica).

Vamos conhecer cada um deles.

Visual

Neste estilo, o estudante tem mais facilidade para aprender quando as informações estão organizadas de maneira visual, pois aprende por meio da visão. Observe se ele costuma desenhar enquanto estuda. Esses estudantes aprendem melhor quando são utilizados:

- Vídeoaulas
- Gráficos
- Infográficos
- Listas
- Tabelas
- Símbolos
- Vídeos



- Mapas
- Imagens
- Diagramas

Estratégias de ensino para estudantes visuais:

Aula expositiva dialogada com auxílio de lousa, projeção, exercícios com textos em que predominam elementos visuais, como imagens, gráficos, vídeos etc. Uso de cores de maneira padronizada.

Auditivo

Neste estilo, o estudante estrutura seu pensamento por meio de palavras, memoriza com facilidade conversas, retendo informações por meio da escuta. Observe se o ele verbaliza com frequência o que está pensando, se costuma falar em voz alta durante seus estudos e se faz perguntas com frequência, mesmo que elas sejam óbvias. Observe, também, se são facilmente distraídos por sons.

Estes alunos aprendem melhor quando são utilizados:

- Discussões
- Seminários
- Debates
- Palestras
- Entrevistas
- Podcasts
- Leitura em voz alta
- Repetições
- Músicas

Estratégias de ensino para estudantes auditivos:

Estudos em grupos, aula expositivo-dialogada com auxílio de recursos auditivos como entrevistas, podcasts, seminários, exames orais, uso da fala como defesa de um ponto de vista, e uso de situações-problema para que possa argumentar e discutir soluções.

Cinestésica

Estudantes cinestésicos gostam de aprender fazendo. Gostam de práticas que envolvam o concreto e o movimento, por isso gostam de colocar o conhecimento em prática. São aqueles estudantes que tocam nas coisas, movimentam o corpo, sentem texturas e cheiros e sempre estão interagindo com o ambiente, sentindo a necessidade de usar os sentidos.

Estudantes que são cinestésicos são mais fáceis de identificar pois costumam fazer a atividade antes de dominar os assuntos, gostam de aprender ao mesmo tempo que praticam.

Estes estudantes aprendem melhor quando são utilizados:

- Gamificações
- Encenações
- Experiências em laboratórios
- Demonstrações
- Atividades esportivas
- Gincanas

Estratégias de ensino para estudantes cinestésicos:

Para a aprendizagem desses estudantes, o ideal são práticas que contenham resolução de exercícios que envolvam situações práticas, aulas práticas que usam o ambiente, estudos de caso individual e coletivo, uso de exemplos reais para explicar fatos e fenômenos, visitas em locais, palestrantes convidados, exposições, amostras, histórias.



Leitura e escrita

São estudantes que gostam de apresentar seus conhecimentos de forma escrita e possuem facilidade para aprender novos conhecimentos em forma de palavras, costumam estudar lendo e escrevendo, gostam de tomar notas, desenhar esquemas e planos, uso de textos antes da aula, elaborar resumos, realizar discussões e argumentar de maneira escrita. Para identificar esse estudante, observe se ele costuma anotar tudo que está no quadro ou o que o professor explicou.

Esses estudantes aprendem melhor quando são utilizados:

- Pesquisas
- Dicionários
- Textos impressos e *on-line*
- Livros
- Apostilas
- Artigos
- Manuais
- Relatórios
- Resumos
- Esquemas

Estratégias de ensino para estudantes leitor/escritor:

Leitura individual antes e depois da aula, estudos de caso individual ou em grupo, produções textuais, discussões de forma escrita, fichamentos, esquemas, resumos, resenhas e ensino individualizado, explicações de assuntos com apoio textual.

Observe, cara professora e caro professor, que os estilos de aprendizagem são as formas como as pessoas adquirem seus conhecimentos, percebem o mundo e sistematizam as suas experiências. Em uma sala de aula há uma gama de diversidade de aprendizagem, e os estudantes não possuem apenas uma forma de aprender, muitos têm mais de um estilo. Ensinar de acordo

com os estilos de aprendizagem não é tarefa fácil, entretanto, com esses conhecimentos aliados aos dos estudantes, é possível elaborar estratégias que fomentem a aprendizagem de todos de acordo com as dificuldades de cada um.

NÃO SE ESQUEÇA

Estudantes neurodivergentes, assim como os neurotípicos, aprendem por meio dos seus sentidos e, por isso, faz-se necessário o uso de várias estratégias que contemplem as diversas formas de aprender, pois, muitas vezes, a dificuldade de o estudante compreender e apresentar o que aprendeu não condiz com a metodologia aplicada, tornando-se assim uma barreira para sua aprendizagem.

Também é importante saber que a neurodivergência é muito ampla, de modo que um estudante autista pode ser, também, TDAH, disléxico, com discalculia, entre outros. Diante desse fato, o mais importante é que você conheça seu estudante! Busque entender a forma como ele responde aos estímulos, a forma como interage com o meio ambiente físico, social, cultural, escolar; converse com a família, observe a maneira como seu estudante interage com os pares, pois nem sempre sua interação dar-se-á de forma verbal. A partir do conhecimento sobre ele e com ele, será possível elaborar práticas adequadas para a sua aprendizagem.

Abaixo seguem algumas dicas ensino para estudantes autistas:

1. Uso de imagens: Autistas compreendem melhor elementos visuais, por exemplo fichas com legendas. As legendas possibilitam ampliar o vocabulário e repertório de memória. Para estudantes não verbais, as fichas são um ótimo recurso de comunicação. Use fichas com situações claras, por exemplo, banheiro, descansar, estudar, parar etc. Vá usando as fichas demonstrando que uma atividade está se encerrando e que outra irá iniciar, dessa forma o estudante terá a previsibilidade dos fatos e isso, para um autista, faz toda a diferença!

2. Abordagem fônica: Esta abordagem permite ao estudante autista encontrar padrões na forma como as palavras são organizadas, dessa maneira, a compreensão da leitura e escrita se torna mais fácil.

3. Processo estruturado: Ao ensinar, comece pelo processo mais fácil e vá avançando conforme a consolidação do conhecimento do estudante. Por exemplo, comece com as vogais, as consoantes, os encontros vocálicos, as sílabas simples, as sílabas complexas, as frases, as orações,



os pequenos textos e, à medida que avança, vá refinando a interpretação e a estruturação lógica dos textos e das palavras. Não tente avançar caso seu estudante não tenha consolidado a aprendizagem, pois, além de causar-lhe frustração, pode desmotivá-lo a estudar.

4. Interesses restritos em favor da aprendizagem: Muitos autistas têm um forte interesse por determinados temas e eles podem ser usados em favor das aprendizagens. Procure fazer uma associação de novos assuntos com os temas de interesse e os utilize como uma interlocução para novas aprendizagens. É importante ressaltar que um interesse restrito bem direcionado pode render muito para o autista, inclusive profissionalmente. Valorize essa característica.

5. Objetividade e concretude: Muitos autistas entendem de forma literal, portanto utilize uma linguagem clara e objetiva. Além disso, a maioria dos autistas têm dificuldade de abstração, então, é necessário que, caso utilize mensagens muito abstratas, dê-lhes apoio concreto, com exemplos para que possam compreender. Também é comum que autistas se percam com diversos comandos, portanto, dê um por vez de forma clara e objetiva, se possível não dê mais que três.

6. Uso de elementos sensoriais: Muitos autistas, na execução de suas tarefas, sentem necessidade de recursos sensoriais para se concentrarem, por exemplo, *Stim Toys* (brinquedos sensoriais), e, caso estejam sem seus recursos sensoriais, dificilmente conseguem se concentrar. No entanto, existem outros que qualquer objeto o tira do foco. Portanto, cabe ao professor verificar como é o seu estudante e respeitá-lo quanto a sua forma de concentração. Lembre-se que autistas respondem de maneira diversa aos estímulos do ambiente e, muitas vezes, são os recursos sensoriais que os ajudam a não entrar em crise.

7. Rotina: A maioria dos autistas não gostam de imprevistos. A previsibilidade traz segurança sobre como deve atuar diante das demandas cotidianas, dessa forma, uma rotina adequada o possibilita se organizar mentalmente sobre suas próprias emoções diante de novas situações e, assim, evita as crises, as quais são tidas por aqueles que a desconhecem como “birra”. Como a escola é um ambiente que sempre ocorre muitas situações fora da sala de aula, como festas, passeios, entre outros, sempre procure avisar o autista com antecedência, isso o ajudará a se organizar mentalmente. Para um neurotípico, a ansiedade é sobre como será um determinado evento, para o autista será, muitas vezes, como deve se comportar e se controlar diante dos estímulos do ambiente. Entendeu a grande diferença? Isso é muito importante. O mesmo vale

para aplicação de novas tarefas: Explique com antecedência para que serve e qual a finalidade e o objetivo, dê um tempo para que ele possa raciocinar e, então, inicie o processo de ensino, sempre fazendo uma ponte com o conhecimento anterior e, desse modo, evita-se a falta de atenção e as crises.

8. Faça pequenas pausas: Para um autista, a demanda poderá ser muito maior do que a de um estudante neurotípico. Por isso, antes de ele se desconcentrar, dê-lhe pequenas pausas nas tarefas. Dessa forma, ele mantém um interesse maior na atividade e, também, possibilita que ele pense em outras coisas. Não se esqueça, neurodivergentes costumam dar respostas inesperadas sobre os fatos, logo, pensam da sua maneira. Respeite essa característica.

9. Faça gravações: O autista tem um modo peculiar de enxergar o mundo. Quando observa sua própria imagem ou voz gravada, costuma ter ideias que fogem ao tradicional, o que o ajuda a entender certas situações de aprendizagem que, no momento, não entendeu. Portanto, use gravadores de áudio e vídeo e assista com o estudante, fazendo pausas e mediações. Dessa forma, ele poderá entender vários contextos, inclusive sociais.

10. Escuta sensível: Um professor atento escuta sensivelmente seu estudante. Percebe quando algo o incomoda, dói e tira do foco, como, por exemplo, excesso de luz, ruído, a posição da mesa, a cadeira, o local onde se senta, entre outros estímulos. Lembre-se que os autistas sentem com muito mais intensidade os estímulos. Para neurotípicos, um estojo de plástico caindo no chão não soa alto, mas, para um autista, soa como uma bomba caindo no chão. A comunicação corporal também diz muita coisa, os *stims* (conhecido como estereotípias) podem revelar muito sobre a situação em que o autista se encontra, revelando alegria, dor, ansiedade ou animação. Para reconhecer, é necessário que o professor conheça seu estudante.

A educação está a serviço do estudante, portanto, é necessário respeito à sua personalidade, às suas características, aos seus gostos e costumes. E isso se torna efetivo quando o professor considera o que a própria pessoa com deficiência diz, isto é, não se faz inclusão sem ouvir aqueles que precisam ser ouvidos.

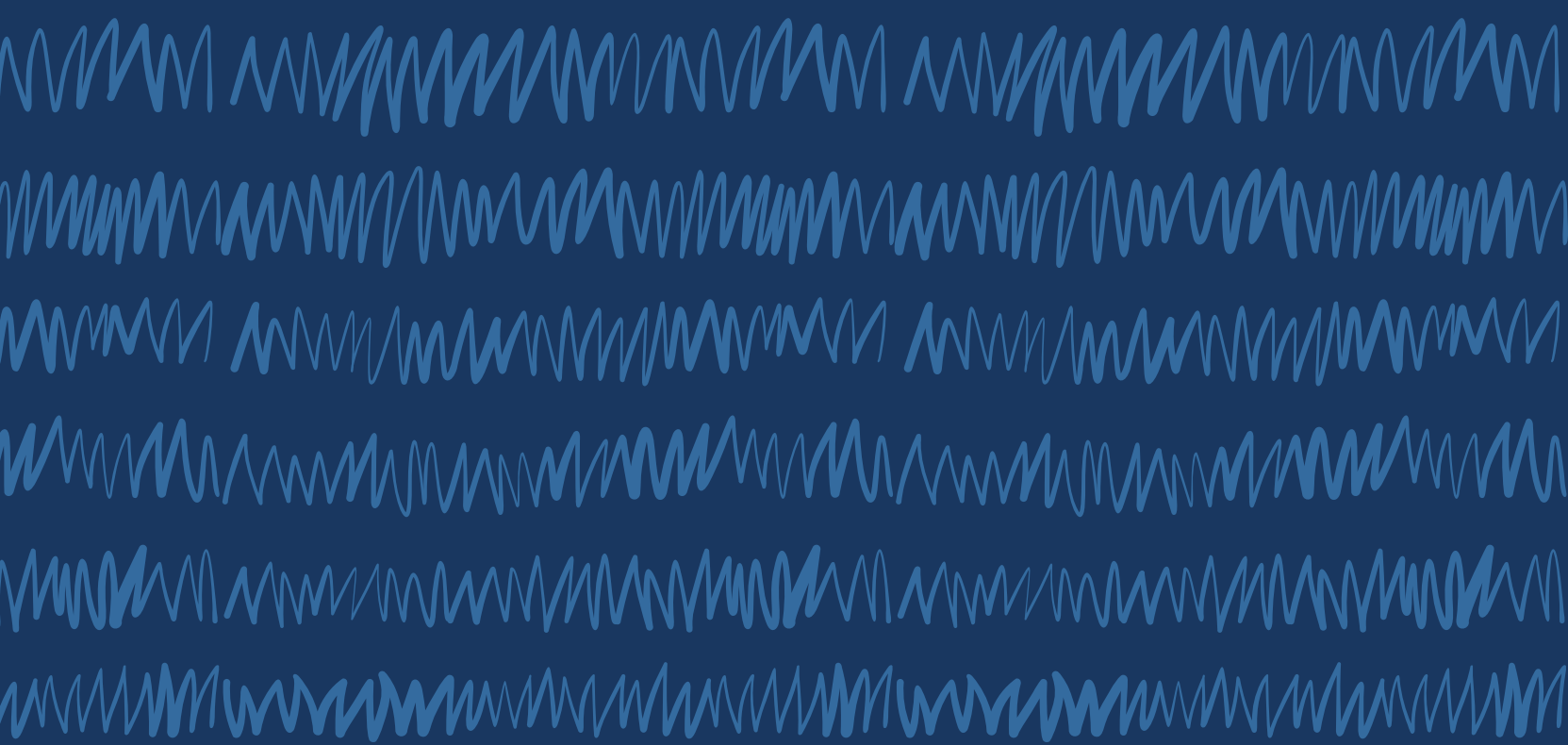
A equipe escolar deve, também, estar em sintonia com a forma como esse aluno vivencia as suas experiências de vida e de aprendizagem. Portanto, é necessário um trabalho multidisciplinar com professores do Atendimento Educacional Especializado - quando for o caso -, auxiliares

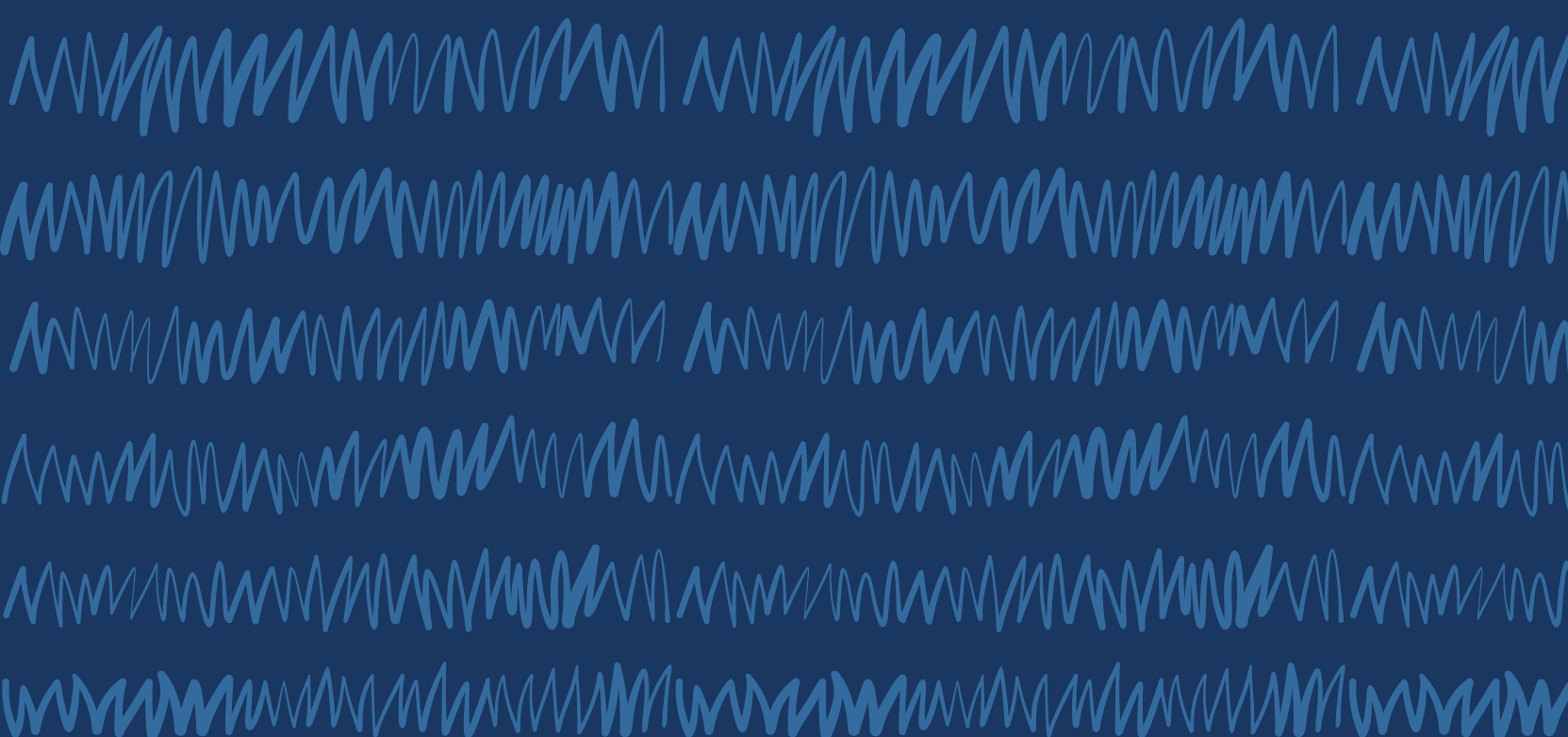


pedagógicos, diretores, coordenadores, entre outros, para que esse estudante seja acolhido no seu espaço escolar.

Até aqui, cara professora e caro professor, você viu como o conhecimento sobre os estilos de aprendizagem pode auxiliar na elaboração de práticas pedagógicas que fomentem a aprendizagem individual e coletiva dos estudantes, sejam eles neurodivergentes ou neurotípicos, e, dessa forma, poder pensar em estratégias que possam sanar as dificuldades de todos e não apenas daqueles que possuem deficiência. Contudo, precisamos entender, também, o ambiente em que ocorrem as interações desses estudantes, pois pouco adianta uma prática pedagógica bem estruturada se esta desconsiderar as demandas das pessoas com deficiência.







4 Criando um ambiente inclusivo eliminando barreiras

4 Criando um ambiente inclusivo eliminando barreiras

A sala de aula é um espaço onde há muitos estímulos sensoriais e muitos deles podem sobrecarregar os estudantes autistas, atrapalhando o seu processo de aprendizagem e, muitas vezes, esse excesso de estímulo pode causar as crises que fazem o autista sofrer por não conseguir controlar a sua dor.

É algo que foge ao controle dos autistas quando estão sobrecarregados e, nesses casos, necessitam de ajuda para sair de ambientes que lhe provocam crises. Daí a importância de um olhar atento da professora e do professor, pois atuam como mediadores nos processos de aprendizagem e esse processo sofre influência do meio ambiente. Sem essa mediação, o processo ficará muito difícil.

Abaixo elencamos algumas estratégias que o professor pode utilizar para eliminar algumas barreiras que inviabilizam a participação plena dessas pessoas.

Acomodações e adaptações físicas na sala de aula

- sentado individualmente, em local separado;
- com o estudante sentado na frente da sala de aula;
- com o professor de frente para o estudante;
- perto do professor ou assistente de educação especial do estudante;
- com iluminação especial;
- com móveis adaptativos ou especiais;
- uso de óculos escuros ou lentes coloridas, se necessário;
- abafadores de ruído usados pelo estudante (fone ou tampão);
- estímulos reduzidos (por exemplo, número de itens limitado na mesa);
- uso de processador de texto em tablets, computadores ou máquina de escrever;
- sistemas de montagem, incluindo pranchas inclinadas e cavaletes
- Marcador, papel especial, papel quadriculado ou modelo de escrita para permitir que o



estudante mantenha a posição melhor ou concentre a atenção;

- papéis coloridos para aqueles que têm sensibilidade visual;
- recursos de Tecnologia Assistiva como teclado adaptativo, processador de texto, processador de texto ativado por voz, sintetizador de voz, lousa mágica etc.; e
- sistemas ou estratégias de comunicação aumentativa, incluindo quadros de cartas, sistemas de comunicação de imagens e sistemas de saída de voz.

Adaptações nas atividades escolares e avaliações

- instruções lidas em voz alta pelo administrador do teste;
- itens de teste lidos em voz alta pelo administrador de teste;
- as instruções padrão são lidas várias vezes no início do exame;
- instruções fornecidas em linguagem simplificada;
- palavras-chave em direções (como verbos) sublinhadas ou destacadas;
- instruções fornecidas para cada novo conjunto de habilidades no exame;
- instruções relidas para cada nova página de itens de teste;
- instruções repetidas conforme necessário;
- demonstrar direções para a compreensão;
- instruções dadas em formato diferenciado quando necessário para direcionar o aluno (sinalização, amplificação auditiva, repetição etc.);
- instruções fornecidas em vídeo ou de áudio (para estudantes que têm dificuldade com palavras ou números impressos e/ou que adquirem conhecimento principalmente por meio do canal auditivo);
- entregar ao estudante, em uma folha separada, as instruções escritas do exercício ou da avaliação para ser seu guia;
- testes práticos ou exemplos fornecidos antes de o teste ser administrado;
- estudante, fisicamente assistido, apontando ou colocando o dedo do estudante nos itens para rastrear os itens do teste;

- espaçamento aumentado entre os itens de teste;
- tamanho, forma ou localização do espaço para respostas alteradas conforme necessário;
- fontes adequadas para quem é disléxico ou tem dificuldade (OpenDyslexic - gratuita, Dyslexie - paga e Sylexiad - gratuita);
- menos itens colocados em cada página;
- tamanho dos balões de resposta ampliado;
- dicas (por exemplo, setas e sinais de parada) fornecidas no formulário de resposta;
- papel colocado em posições diferentes; e
- caderno de teste de folhas soltas.

Adaptações em tarefas avaliativas

- folha de respostas em papel com espaçamento grande e em menor quantidade por folha;
- estudante dita as respostas ao escriba ou gravador para posteriormente serem transcritas;
- estudante sinaliza ou aponta para as respostas e o professor registra;
- estudante pode registrar suas respostas por meio de vídeo (avaliações com uso de portfólio);
- recursos pedagógicos auxiliares, ábaco, tabela aritmética, lápis gordinho, lapiseira, longo, lousa mágica, letras móveis etc.);
- calculadora, se a deficiência documentada interferir na capacidade mental ou física de realizar processos matemáticos sem calculadora;
- páginas de respostas adicionais para estudantes que precisam de mais espaço para escrever devido ao tamanho de sua caligrafia; e
- estudantes que têm dificuldade para registrar no papel e que não possuem processador de textos podem fornecer ao escriba as respostas, incluindo o ditado de palavras complexas, pontuação, parágrafos quando tiver conhecimento sobre esses itens. Caso o estudante não tenha a capacidade de soletrar e pontuar, o professor deve fazer suas ponderações.

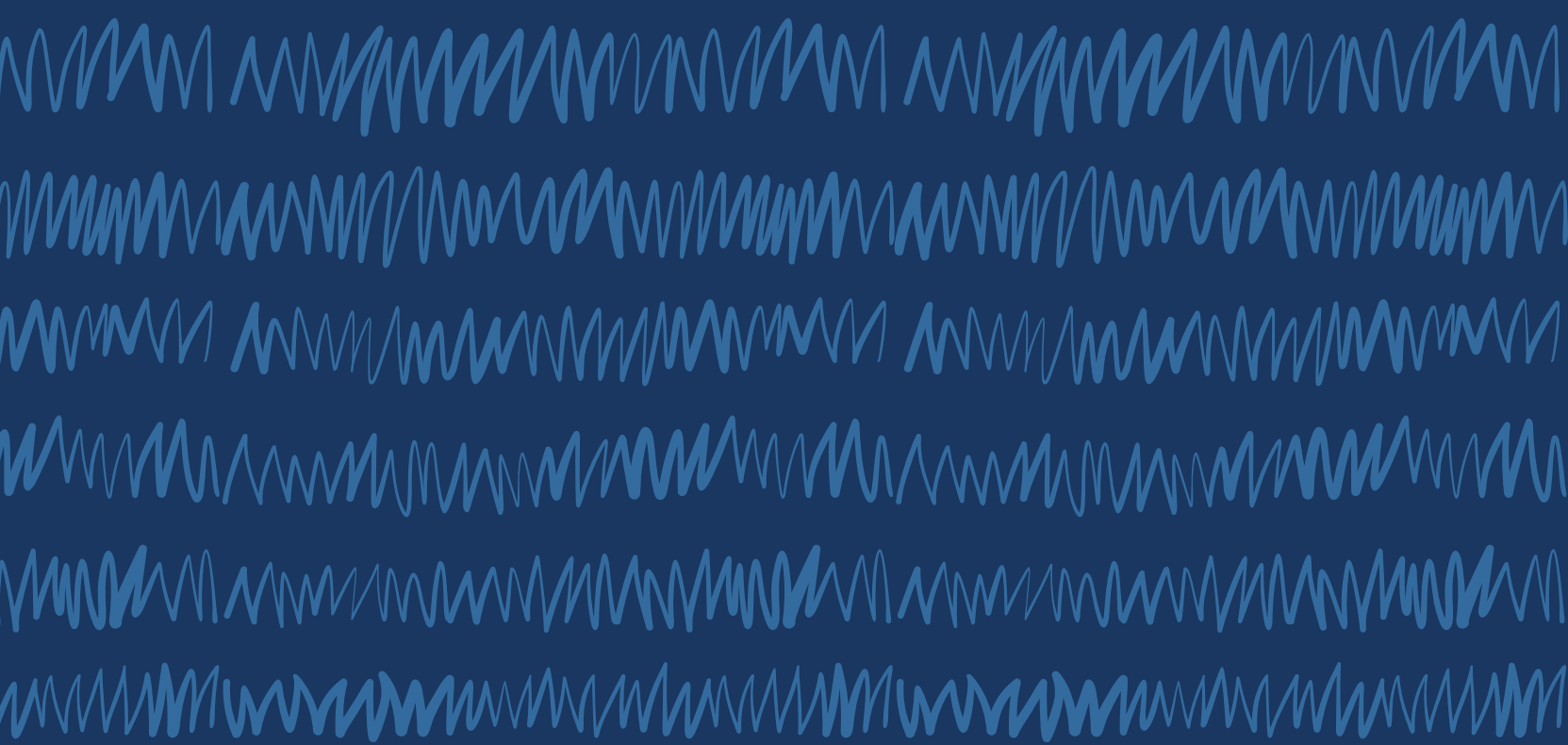


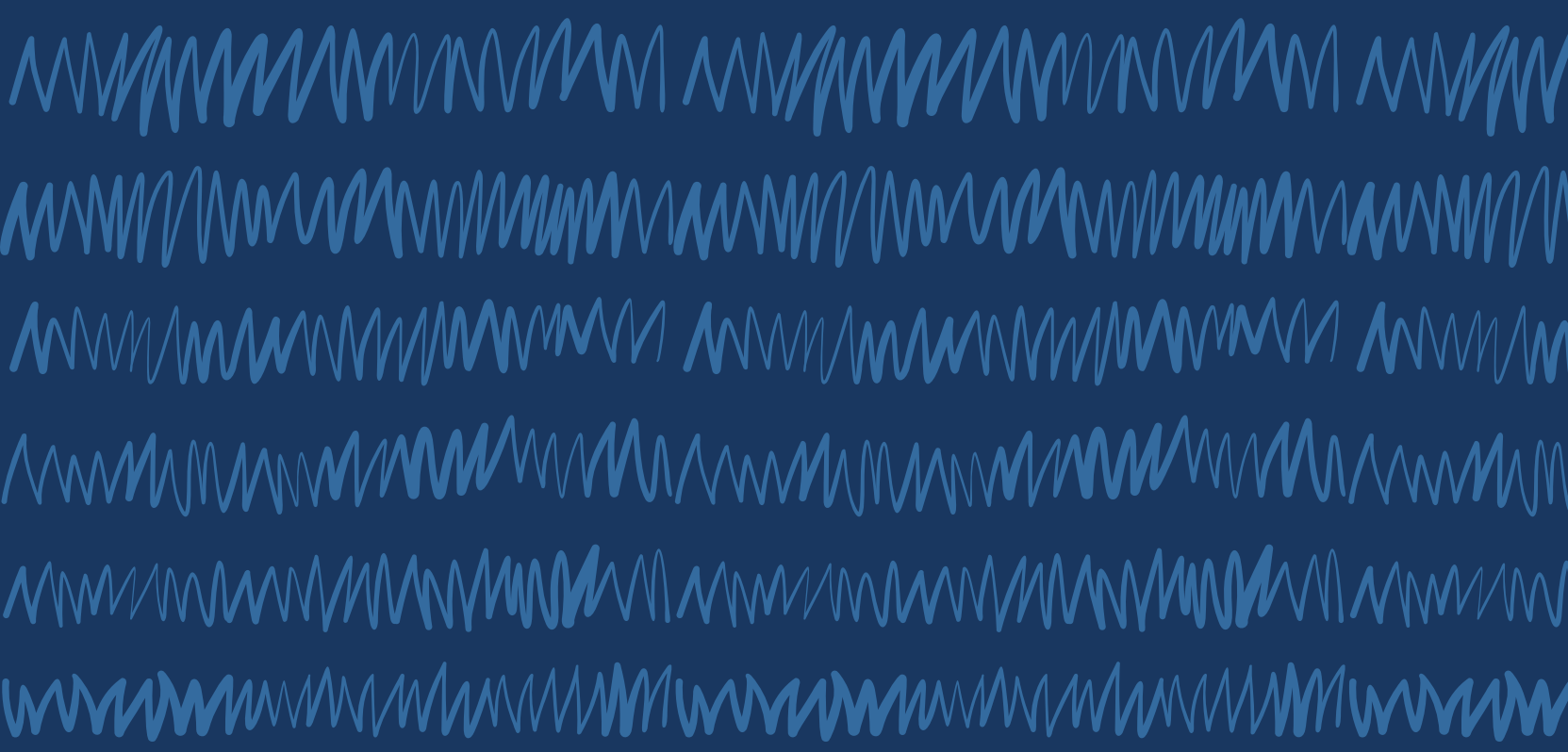
Cara professora e caro professor, até aqui vocês viram os estilos de aprendizagem, as adequações que podem ser feitas para auxiliar o seu estudante e como tornar um ambiente escolar acessível, utilizando diversas estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Tenha em mente, sempre, que um ambiente inclusivo depende de todos, e não apenas dos docentes. Trata-se de atitudes com corresponsabilidade em que todos auxiliam o outro na promoção da inclusão educacional e social e, para isso, é importante sempre considerar as vozes daqueles que vivenciam a deficiência.

A escola é um dos locais mais importantes para que a mudança ocorra e ela também precisa mudar. Para saber mais, conheça a cartilha Inclusão e Exclusão Social, Módulo 4, do Programa Ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade elaborada pelo Ministério da Educação:

BRASIL, Ministério da Educação. **Inclusão e exclusão social**. Módulo 4: Inclusão Social. Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2183-4-inclusao-social-juvenil-pdf/file> Acesso em 27 out. 2022.





5 Apoios e suportes na educação

5 Apoios e suportes na educação

Nesta parte, apresentaremos, de maneira sucinta, alguns apoios que os estudantes com deficiência têm direito. Vale ressaltar que cabe ao professor atuar de maneira colaborativa com os apoios na sua instituição, portanto, para aprofundar seus conhecimentos sobre esses apoios e suportes, não deixe de entrar em contato com a sua equipe multidisciplinar.

Fomentar a participação das famílias

A escola pode solicitar o apoio das demais famílias, explicando as especificidades do estudante autista e solicitando que orientem seus filhos a insistirem na interação (se for o caso), além de respeitarem as particularidades de cada criança, a exemplo do que relata Laryssa Smith, mãe de Pedro, de 7 anos, que é autista:

Durante a reunião de pais na escola, relatei sobre a questão do autismo do Pedro e pedi ajuda dessas famílias para incluírem o meu filho. Falei das suas dificuldades e sugeri que os pais conversassem com seus filhos para que eles insistissem no contato com o Pedro, pois na maioria das vezes, quando é convidado para brincar ou para interagir com os colegas, ele não consegue expressar sua vontade com uma resposta rápida e as crianças desistem. Desse dia em diante, foi um processo incrível de inclusão. Ao ser convidado para brincar, elas não esperavam mais por uma resposta, pegavam logo pela mão e o levavam para a brincadeira.

Uma boa estratégia para tanto, é trabalhar, em sala de aula, com os estudantes, o Mapa da Criança (figura abaixo). As próprias crianças ou mesmo os professores em sala de aula poderão apresentar o mapa de cada estudante, para que eles passem a conhecer as suas possibilidades e dificuldades.



CONHECENDO

Meus responsáveis são _____ e o telefone de contato deles é _____
_____. Meu tipo sanguíneo é _____ e tenho alergia a _____
_____.

Eu gosto de....

Eu fico irritado ou não gosto...

Eu tenho medo de...



Eu não entendo...

Eu me comunico melhor
por meio de....

Para me acalmar...

Eu brinco com...

Conhecer os estudantes autistas que venham a se matricular (estudo de caso)

O estudo de caso é atrelado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e deve ser realizado pelos professores da educação especial. Desde o primeiro momento, com a chegada do estudante neurodivergente na escola, a equipe pedagógica deve proporcionar o seu acolhimento (bem como acolher a família desse estudante), buscando conhecer seu histórico e sua trajetória escolar e de vida.

Devem ser observadas as especificidades de cada estudante em diferentes espaços da escola, levando em consideração, por exemplo, as seguintes questões: a) O estudante se comunica oralmente? b) É necessária comunicação alternativa/aumentativa? c) Está apresentando comportamentos de isolamento? d) Como ocorrem as suas manifestações de afetividade e interação social? e) Quais suas dificuldades e potencialidades relacionadas aos aspectos perceptuais ligados à visão, audição, habilidade motora, tátil e cinestésica? f) Como se dá a sua noção espacial e temporal em diferentes situações no cotidiano e no ambiente escolar?

Poderão, conforme o caso, ser coletados registros de outros profissionais que atendem o estudante fora da escola (psicólogo, médico, terapeuta ocupacional etc.).

Além disso, devem ser realizadas orientações para o desenvolvimento das atividades (familiares e estudantes), assim como atendimentos individualizados, considerando as demandas e necessidades de cada estudante.

A oferta do AEE é obrigatória, quando verificada sua necessidade. Nesses casos, a escola deve orientar as famílias a respeito dos benefícios desse atendimento.

Trabalhar o corpo escolar em uma perspectiva inclusiva

Trabalhar o corpo escolar em uma perspectiva inclusiva implica o desenvolvimento de um trabalho pautado na perspectiva social e, conseqüentemente, exige uma ruptura conceitual, visto que esse olhar se desloca da visão clínica (da falta, da dificuldade, do comprometimento). **Um exemplo, em vez de pensarmos no grau de comprometimento, pensamos em demanda de suporte necessário para sua participação (que pode ser uma maior ou menor demanda de suporte).**



Nesse sentido, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem como premissa o atendimento de estudantes apoiados pela educação especial dentro do espaço escolar. Além disso, é fundamental que se entenda que essa concepção rompe com modelos biomédicos e valoriza o trabalho fundamentado no modelo social da deficiência e, cada vez mais, inspirado em um trabalho a partir dos direitos humanos (RODRIGUES, 2021), entendendo a diferença como um princípio educativo.

Fundamentado pelo modelo social de deficiência em uma perspectiva feminista da deficiência, o trabalho colaborativo desenvolvido pelos profissionais que atuam com os estudantes autistas pode desencadear a formação em serviço, ou seja, a qualificação profissional que acontece de forma concomitantemente ao trabalho desenvolvido. Tal qualificação, muitas vezes, assume o caráter interdisciplinar, à medida que professores e os demais profissionais compartilham saberes e experiências, no intuito de promover a acessibilidade e inclusão educacional desses estudantes.

Esse compartilhamento tem como primeira finalidade a realização do trabalho com o estudante autista, porém, ao planejarem e desenvolverem, de forma conjunta, atividades, recursos e estratégias para o ensino e a participação na escola, os profissionais têm a oportunidade de aprender uns com os outros (PIMENTA e LIMA, 2004). Assim, eles têm a oportunidade de enriquecimento e ampliação dos seus conhecimentos, que podem refletir em mudanças na práxis, quando profissionais estão em formação por meio do diálogo e de proposições para o atendimento dos estudantes autistas.

Adequar o currículo (Plano Educacional Individualizado)

O Plano de Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento essencial e obrigatório, que deve ser fornecido pela Escola, por meio de sua equipe pedagógica, sendo montado, de preferência, em conjunto com os familiares e a equipe multidisciplinar e interdisciplinar que acompanha o estudante fora da escola (se houver essa equipe).

Sua característica comum é que se constitui um registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas em processos de escolarização de estudantes que demandam caminhos diversos para sua aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu art. 28, inc. VII, prevê essa obrigatoriedade, tanto para a rede pública quanto para a privada de ensino:

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

[...]

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

[...]

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

A construção do PEI possui a finalidade de garantir congruência e aprofundamento no trabalho pedagógico, proporcionando avanços significativos na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante, direcionando o trabalho do professor e fazendo com que a inclusão seja efetivamente realizada no ambiente escolar.

5.1 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial, previsto na Constituição Federal e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Está disposto no Decreto Federal n. 7.611/2011 e regulamentado pela Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação.

Esse serviço, no contexto escolar atual, ainda é de suma importância no processo de escolarização de estudantes autistas, pois é constituído por uma série de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, realizado para atender, exclusivamente, os alunos da educação especial. Sua oferta na rede pública e na privada é obrigatória e não é substitutivo do ensino regular.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, o AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado, de forma



complementar ou suplementar, à formação dos alunos no ensino regular com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Portanto, não se trata de um local em que serão ensinados os conhecimentos da sala regular e, sim, o ensino de habilidades, de uso de recursos de Tecnologia Assistiva, de comunicação ampliada entre outras ferramentas para seu uso por toda a vida, dando-lhe autonomia para o exercício de sua cidadania.

O AEE “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

A matrícula do aluno da educação especial no AEE está condicionada à matrícula do ensino regular, devendo ocorrer sempre no contraturno escolar, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais, das escolas da rede pública, ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, públicos ou privados, sem fins lucrativos, conveniados à Secretaria de Educação.

As escolas de educação básica da rede privada, em Santa Catarina, fazem parte do Sistema Estadual de Educação (art. 11, inc. III, Lei Complementar Estadual n. 170/1998), cabendo a elas também ofertar o AEE em suas unidades.

ATENÇÃO

As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. O local em que os alunos aprendem habilidades para sanar as duas dificuldades específicas é conhecido como sala de recursos.

5.2 Sala de recursos

A fim de atender o público com necessidades específicas, o Decreto Federal n. 7.611/2011 definiu as salas de recursos multifuncionais como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado”.

Sua multifuncionalidade decorre do fato de ser equipada para atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência, permitindo um olhar singular para cada aluno, e não um enfoque coletivo para cada tipo de deficiência. Daí, ter materiais em braile ou em Libras, entre outros.

Assim como ocorre com o AEE, as escolas de educação básica da rede privada fazem parte do Sistema Estadual de Educação e, também, deverão providenciar a sala de recursos multifuncionais aos seus estudantes. Contudo, como possuem caráter de fins lucrativos, e não compõem a rede pública, não são beneficiadas com o Programa das Salas de Recurso Multifuncionais do Governo Federal¹.

Isso não significa, contudo, que as escolas da rede privada podem deixar de receber os estudantes neurodivergentes ou com qualquer outra deficiência. Afinal, apesar de ser livre à iniciativa privada (art. 209, Constituição Federal), a educação é um serviço público e as escolas particulares estão submetidas às normas gerais da educação.

Da mesma forma, as escolas da rede privada não poderão cobrar valores adicionais ou estabelecer qualquer tratamento diferenciado dos estudantes autistas em seus contratos de prestação de serviços (art. 28, § 1º, Lei Federal n. 13.146/2015). O financiamento dos recursos e serviços necessários para a oferta da educação especial inclusiva devem integrar a planilha de custos da manutenção e do desenvolvimento do ensino da instituição e, dessa maneira, ser distribuída entre o universo total de estudantes matriculados na entidade.

Sendo a educação especial uma modalidade de caráter transversal, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino da educação básica, o atendimento educacional realizado nas salas de recursos multifuncionais constitui-se como parte integrante do processo educacional e deve estar institucionalizado no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares.

A esse respeito, merece destaque a previsão contida no art. 3º da Resolução/CEE/SC n. 100/2016:

As escolas de educação básica do Sistema Estadual de Ensino devem prever em seu Projeto Político Pedagógico os recursos de acessibilidade ao currículo escolar, cabendo aos professores do Atendimento Educacional Especializado a res-

1 Programa que disponibiliza as escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. São os equipamentos (Notebook e computadores), mobília (mesas, cadeiras, armário) e materiais didáticos pedagógicos para serem utilizados pelo Atendimento Educacional Especializado/AEE.)



ponsabilidade pela orientação técnica e pedagógica necessárias à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem.

O AEE e a sala de recursos multifuncionais devem integrar a proposta pedagógica da escola, legitimando e garantindo o pleno acesso e participação dos estudantes da educação especial, atendendo às necessidades específicas, sempre em articulação com os demais professores e profissionais da escola e os apoiando.

5.3 Profissional de apoio

A Lei Brasileira de Inclusão define três profissionais para o atendimento ao estudante com deficiência: o atendente pessoal, o acompanhante e o profissional de apoio escolar.

- O atendente pessoal é o indivíduo, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, auxilia nos cuidados para atividades diárias como alimentação, locomoção e higiene -, mas não trata da questão escolar.
- O acompanhante é aquele que acompanha o estudante, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.
- O profissional de apoio escolar, que também pode fazer a função de atendente pessoal, trata da inclusão pedagógica do estudante.

O Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001, pela qual institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, limita-se a determinar que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes, professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (art. 8º, inc. I).

Assim, a contratação do professor especializado da educação especial para atuar em classe está condicionada à matrícula de estudantes da educação especial e a determinados critérios de elegibilidade do serviço especializado, que podem variar entre as redes de ensino: Federal, Estadual, Municipal ou até mesmo a particular, mediante os dispositivos legais que regulamentam os atendimentos em cada uma das esferas.

Na rede estadual de Santa Catarina, existe a figura do “Segundo Professor”, que, na forma da Resolução n. 100, de 13 de dezembro de 2016, do Conselho Estadual de Educação (CEE/SC), consiste em profissional “disponibilizado nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica” (art. 2º, inc. IV).

As redes municipais, por sua vez, detêm autonomia para disciplinar a questão de forma diferenciada, desde que respeitem a legislação federal e proporcione, efetivamente, ferramentas pedagógicas para a inclusão do estudante público da educação especial.

Dentre as funções desempenhadas por esses profissionais, destacam-se aquelas destinadas a auxiliar a professora ou o professor regente na inclusão escolar do estudante com deficiência, como a adaptação das atividades da turma em consonância com as necessidades pedagógicas do estudante, considerando suas habilidades e necessidades.

Não se trata, contudo, de professor particular para o estudante neurodivergente. Ele atuará, juntamente com a professora ou o professor regente, mas o seu foco será no desenvolvimento de ações que favoreçam a inclusão do estudante com deficiência. O compromisso com a inclusão não pode ser apenas do Segundo Professor, mas de toda a escola!

Além disso, é preciso deixar claro que o sucesso escolar não depende do Segundo Professor ou do Professor Auxiliar e que, em muitos casos, ele não será sequer necessário, sobretudo quando houver o compromisso de todos – famílias, estudantes e escola – com a inclusão. Desse modo, é muito importante que não se reduza a educação inclusiva à presença ou não do Segundo Professor. Em muitas hipóteses, outros serviços da educação especial, como o AEE, poderão trazer mais resultados para a efetiva inclusão do estudante neurodivergente; por outro lado, a escola oferecer a figura do professor auxiliar não significa, necessariamente, que esta seja uma escola inclusiva.

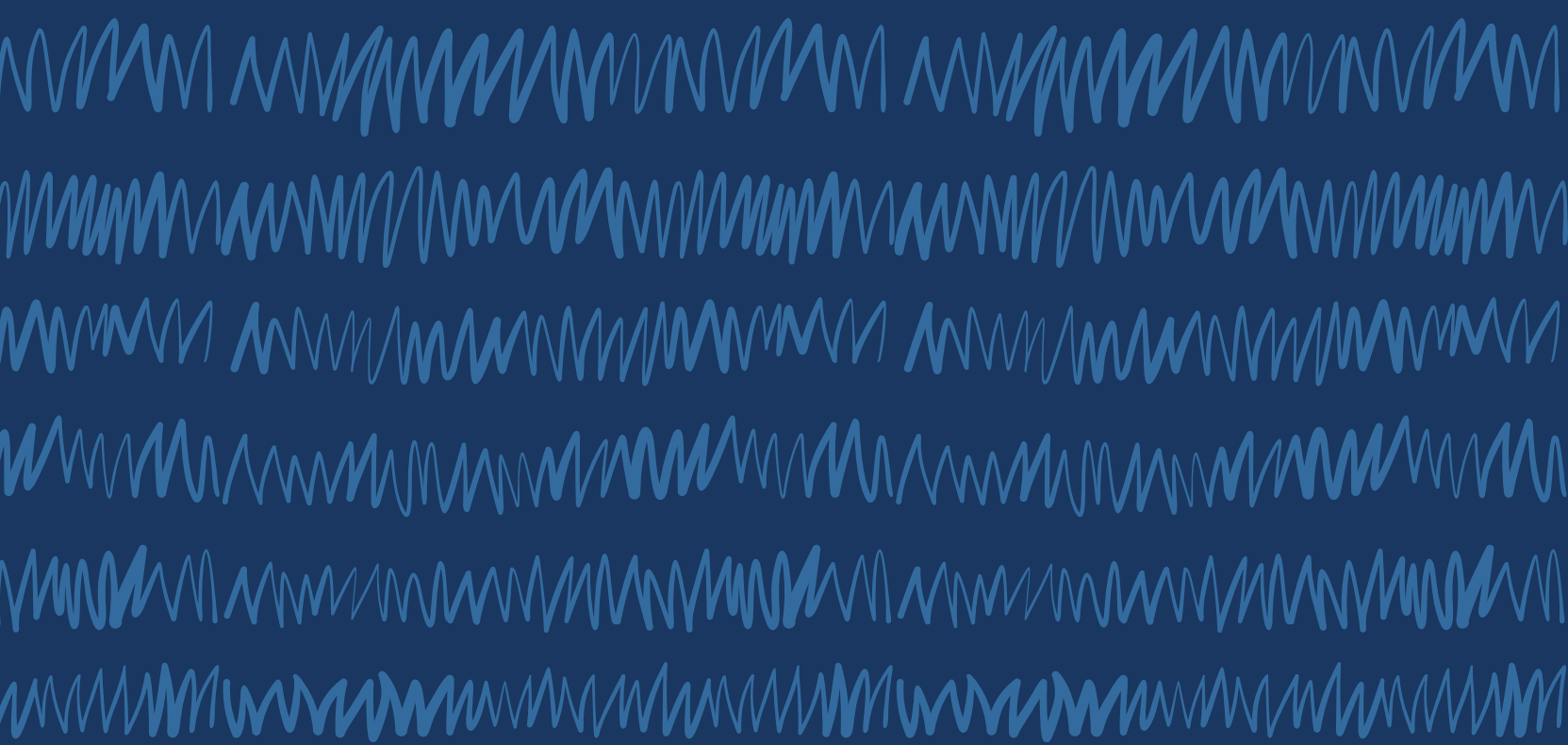


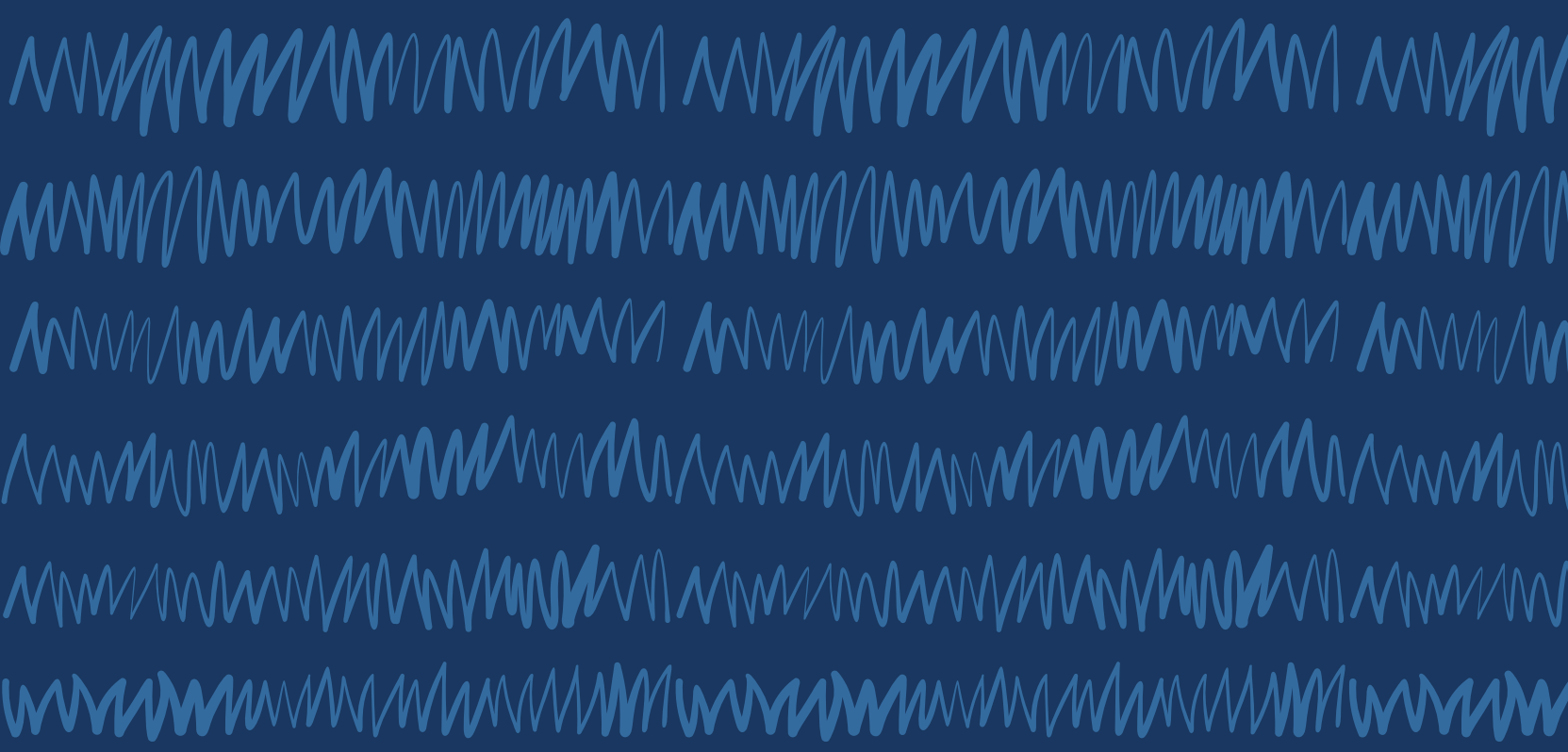
5.4 Adaptação razoável

Martel considera que adaptação compreende modificações, ajustes, amoldamentos e mesmo flexibilizações no ambiente material e normativo no qual é pleiteada, mediante emprego de diversos mecanismos; razoável é a adaptação eficaz para o indivíduo ou grupo, incluindo-se na ideia de eficácia a prevenção e a eliminação da segregação, da humilhação e da estigmatização; e a adaptação razoável há de ser produto de um processo de diálogo multilateral, participativo e inclusivo (MARTEL, 2011).

Material extra para consulta

MAIOR, Izabel. **A nova identidade da pessoa com deficiência e o conceito de adaptação razoável.** Disponível em <https://sinicesp.org.br/index.php/2021/02/01/a-nova-identidade-da-pessoa-com--deficiencia-e-o-conceito-de-adaptacao-razoavel/> Acesso em 27 out. 2022





6 Direitos educacionais na perspectiva da neurodiversidade e no enfoque de direitos humanos

6 Direitos educacionais na perspectiva da neurodiversidade e no enfoque de direitos humanos

A partir da neurodiversidade, todos os estudantes devem ter suas demandas educacionais respeitadas, o que significa considerar, integralmente, os diversos modos segundo os quais os estudantes aprendem, interagem e constroem significados de mundo.

A ausência de consideração dessas diversidades leva a uma exclusão implícita ou explícita do estudante neurodivergente. A exclusão explícita - que inclui não apenas a exclusão total, mas também a segregação - ocorre quando sujeitos neurodivergentes em idade escolar nem sequer estão matriculados e engajados em ambientes educacionais regulares. Essa exclusão também pode ser percebida nos discursos diretamente “anti-inclusão”, nos quais há uma defesa de que: a) há estudantes com deficiência que, por sua deficiência, não podem ser incluídos - caso a inclusão desses estudantes ocorresse, seria prejudicial a eles; b) há estudantes com deficiência que, por sua deficiência, não são capazes de aprender, motivo pelo qual não há razões para insistir em educá-los; e c) há estudantes com deficiência que, por sua deficiência, prejudicariam os demais, sem deficiência, o que justifica segregá-los em instituições especiais.

A exclusão implícita - também chamada de integração - condiz com o que Lustosa chama de “exclusão no interior do sistema educacional”. Nela, a exclusão é “camuflada por uma pseudo-inclusão, ou seja, o aluno frequenta regularmente a escola, no entanto, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem” (LUSTOSA, 2009, p. 26).

O primeiro documento normativo internacional coercitivo - ou seja, com força de lei -, que fixa a inclusão como o paradigma no qual o direito à educação deve ser efetivado é a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pelo qual se demanda uma reestruturação das políticas públicas educacionais.

A Convenção exige tratar o direito à educação inclusiva dentro do campo dos direitos humanos, isto é, todos os demais documentos - como tratados e declarações de direitos humanos, sobretudo a Declaração de Salamanca de 1994 e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais devem ser considerados na elaboração do significado do direito à educação. Metodologicamente, tal direito também deve ser pensado a partir do enfoque baseado nos direitos humanos, o qual, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas, é o quadro conceitual



voltado para um processo de desenvolvimento que, do ponto de vista executivo, visa à promoção e proteção dos direitos humanos de maneira interdependente.

Esse é o sentido constante na Observação Geral n. 4 do Comitê da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, que assume a educação inclusiva segundo suas múltiplas facetas: 1) como um direito humano fundamental de todos os estudantes; 2) como um princípio que valoriza o bem-estar de todos os estudantes e respeita sua dignidade inerente; 3) como um meio de realização de outros direitos, sendo o principal meio de saída da pobreza, de participação na vida comunitária e de proteção contra abusos; e 4) como o resultado de um compromisso contínuo e proativo na eliminação de barreiras que impedem o direito à educação.

Há dois principais portos normativos nos quais devemos nos agarrar quando pensamos nesta revolução provocada pela neurodiversidade nos direitos educacionais: o art. 24 da Convenção e o Capítulo IV do Título II da Lei Brasileira de Inclusão, referente ao Direito à Educação. Nesses portos, é possível encontrar os faróis que iluminam todo o trajeto de quem navega pelo oceano da neurodiversidade.

A seguir, apresentaremos cinco importantes direitos instrumentais para que essa trajetória possa ser percorrida:

6.1 Direito de ser considerado estudante com deficiência independentemente de laudo médico

O estudante neurodivergente é considerado, para todos os fins legais educacionais, pessoa com deficiência, o que habilita o uso de serviços educacionais associados à efetivação da inclusão. Para tanto, o estudante tem o direito de que não lhe seja demandado um laudo de natureza médica, isso ocorre tanto porque o serviço fornecido no ambiente escolar é pedagógico, e não clínico quanto porque é da natureza da neurodiversidade considerar a pessoa independentemente de seu diagnóstico estritamente biomédico.

De forma conexa, é também equivocado priorizar alunos neurodivergentes em relação a outros, no gozo de determinados serviços, em virtude de serem dotados de laudo médico. Esse tipo de atitude pode ser considerado, inclusive, discriminação por motivo de deficiência - ação considerada como crime na Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

A Nota Técnica n. 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, além de dispor sobre a não obrigatoriedade do laudo, estabelece que o alinhamento do profissional da educação com os serviços de saúde só pode acontecer se: 1) essencial para a formatação do Plano Educacional Individualizado (PEI); e 2) necessário para que esse plano atenda, da melhor forma possível, às demandas do estudante neurodivergente.

Do contrário, o laudo não é um documento que pode ser usado para cercear o direito do sujeito neurodivergente à educação. Por esse motivo, a busca pelo laudo que é iniciada na escola deve ser justificada tão somente quando essa avaliação médica for fundamental para a estruturação de um plano individual.

Assim, a perspectiva da neurodiversidade faz com que algumas questões ganhem relevo quando o encaminhamento para o recebimento de laudo médico é feito pela escola: No contexto educacional, quando o laudo médico é necessário? Por que e em quais medidas as entidades educacionais devem estar vinculadas especificamente ao laudo médico na prestação de um serviço que é educacional? Seria a referida busca pelo laudo médico condizente com os pressupostos que animam o paradigma da inclusão?

Para manter a busca pelo laudo no norte dos esforços coletivos entre família e escola, é preciso que todas as respostas a essas perguntas sejam no sentido de reafirmar a busca por estratégias educacionais inclusivas, não estigmatizadas ou capacitistas.

6.2 Direito à acessibilidade educacional

A acessibilidade caracteriza um sistema educacional cuja estrutura pode ser acessada por todas e todos, incluindo edifícios, ferramentas de informação e comunicação, currículos, materiais educacionais, métodos de ensino e serviços de avaliação, linguagem e suporte. Ela não engloba apenas a acessibilidade física, cuja ausência escancara a inadequação de um sistema educacional às demandas da inclusão.

A acessibilidade de um sistema educacional depende da prova de que esforços estão sendo feitos para derrubar barreiras que geram desigualdades entre pessoas com e sem deficiência, sejam elas de natureza física, social ou atitudinal.

A acessibilidade educacional, na perspectiva da neurodiversidade, deve ser entendida como



uma questão universal, que diz respeito a todas as pessoas, mesmo àquelas consideradas atencientes aos ditames da neurotipicidade em algum momento de suas vidas. Essas diversas demandas gerais são aquelas atendidas pelo desenho universal, o qual não implica apenas a caracterização acessível de recursos educacionais².

Quando falamos de serviços, o desenho universal finca princípios estruturantes para as ações dos professores e outros funcionários, os quais deverão pautar suas ações na criação de ambientes adequados de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento de formações aptas a responder às diversas necessidades dos estudantes. Nesse sentido, a Observação Geral n. 4 do Comitê da ONU afirma que “é o processo de educação inclusiva inteiro que tem que ser acessível, não apenas os prédios, mas também as informações e a comunicação”, incluindo “os modos e meios de ensino”. Assim, o órgão recomenda o reconhecimento da singularidade de aprendizagem de cada estudante, implicando: desenvolver formas flexíveis de aprendizagem, criando-se entornos participativos nas salas de aula; depositar altas expectativas em todos os estudantes, permitindo diferentes maneiras de atender a essas expectativas; capacitar o corpo docente para mudar seus pensamentos sobre seus próprios métodos de ensino; e focar nos resultados do ensino para todos.

Na LBI, a acessibilidade é tratada de forma ainda mais complexa do que na Convenção. No âmbito dos deveres do poder público em relação à educação, a acessibilidade é referida como: meio de aprimoramento dos sistemas educacionais (art. 28, inc. II); fator que deve marcar o planejamento do estudo de caso (art. 28, inc. VII); e garantia de todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais membros da comunidade escolar (art. 28, inc. XVI).

6.3 Direito a adaptações razoáveis

Comandadas no art. 24, § 2º, alínea “c”, da Convenção, as adaptações razoáveis são definidas no art. 2º do mesmo texto como as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

2 No âmbito da Resolução n. 4 CNE/CEB/MEC de 2009, os recursos de acessibilidade na educação podem ser definidos como aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

A adaptação razoável entra em cena quando o desenho universal e as medidas de acessibilidade não foram suficientes para atender às demandas de um sujeito neurodivergente específico. A negativa de sua concessão, tanto de acordo com a Convenção quanto com a LBI, deve ser entendida como discriminação por motivo de deficiência.

Não é possível definir, de antemão, todos os serviços e recursos que podem ser fornecidos por meio de uma adaptação razoável. De acordo com a Observação Geral n. 4 do Comitê da ONU, inexistente uma abordagem única que dê conta de endereçar todas as adaptações razoáveis, uma vez que diferentes estudantes com a mesma deficiência podem exigir ajustes diferentes.

Nesse sentido, as adaptações podem consistir em: a) alterar a localização de uma sala de aula; b) oferecer diferentes formas de comunicação em todo ambiente escolar; c) aumentar o tamanho da letra, facilitar os materiais pedagógicos do estudante e/ou ensinar por meio de língua de sinais ou oferecer materiais em um formato alternativo; d) disponibilizar aos estudantes uma pessoa responsável por tomar notas ou um intérprete; ou e) permitir que os estudantes usem tecnologia auxiliar em situações de aprendizado e avaliação.

A observação prevê, ademais, a possibilidade de tais adaptações configurarem-se em modulações de atitude, consideradas intangíveis, como permitir que um estudante tenha mais tempo para a realização de determinadas tarefas, reduzir os níveis de ruído de fundo (sensibilidade à sobrecarga sensorial), utilizar métodos de avaliação alternativos e/ou substituir um elemento do programa de estudos.

A existência das adaptações no contexto da educação tem levantado polêmicas acerca de seus limites e significado, isso porque a adaptação no âmbito da educação especial, historicamente, tem justificado a eliminação de conteúdos e a submissão de estudantes a realidades discriminatórias.

Tais reformulações têm recebido alcunhas diversas: adaptações, adequações, modificações e flexibilizações curriculares. Nesse sentido, cite-se o Parecer n. 136/2010 – MEC/SEESP/DPEE, que, ao analisar o conteúdo dos Projetos de Lei n. 3.638/2000 e n. 7.699/2006, apontou que as terminologias “adequação curricular” e “adaptação de provas” como reprodutoras da “representação social da deficiência como uma incapacidade da pessoa”, afirmando, ademais, que “qualquer diferenciação só poderá ser apontada em um determinado contexto, referindo-se a uma



realidade educacional e a uma pessoa que tem desenvolvimento pessoal e social diferenciado dos demais, independente da deficiência”.

Ocorre que, ao definir o termo, a própria Convenção o vincula a um objetivo, qual seja, o de “assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”. Assim, qualquer tipo de adaptação que seja usada para marginalizar e estereotipar não pode ser considerada como adaptação razoável.

Ainda, é preciso estar atento ao que, de fato, pode ser objeto de adaptação razoável. A construção de uma rampa em uma escola na qual um aluno cadeirante se matricula não é uma adaptação, mas, sim, uma correção da ausência de um fator de acessibilidade física. A adaptação razoável não deve ser pensada no contexto das demandas gerais de acessibilidade, mas, sim, no contexto das especificidades do estudante. É preciso, contudo, pensar em toda a trajetória que leva o ambiente escolar a não atender à demanda específica do estudante neurodivergente, sem, necessariamente, pensar em culpados, mas, sim, em corresponsáveis. Como apontam os autores da Contracartilha da Acessibilidade (2020), “não é necessário saber tudo sobre as especificidades do outro! As acomodações nascem das interações. Cada pessoa é única, cada experiência é singular”.

6.4 Direito aos apoios necessários

De acordo com o contido no art. 24, § 2º, alínea “d”, da Convenção, o poder público deve assegurar que as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional, com vistas a facilitar sua efetiva educação.

A Observação Geral n. 4 do Comitê da ONU aponta que os alunos com deficiência devem ter o direito de receber o apoio necessário que facilite sua formação efetiva e permita que eles se desenvolvam em pé de igualdade com aqueles sem deficiência.

A disponibilidade geral de serviços e instalações que forneçam apoio no sistema educacional deve garantir que os estudantes neurodivergentes possam não apenas realizar todo seu potencial, mas também desenvolver estratégias de mundo para navegar pela vida. Para tanto, o poder público deve fornecer pessoal capacitado, entre os quais docentes, conselheiros escolares,

psicólogos e outros profissionais relevantes aos serviços sociais e de saúde, todos formados de maneira apta a fornecer os apoios necessários.

Portanto, o referido apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral refere-se tanto a fatores intrínsecos ao ambiente escolar – como profissionais educacionais aptos – como elementos extrínsecos ao que se considera pertinente, em sentido estrito, à atividade educacional, mas que com esta se relacionam em uma relação de suporte – como psicólogos, assistentes sociais e profissionais de saúde.

Esse entendimento conjuga uma perspectiva ampla, baseada no enfoque dos direitos humanos, segundo a qual é preciso enxergar a pessoa neurodivergente a partir de uma perspectiva global, na qual o todo de demandas desse indivíduo não pode ser fragmentado.

Apontamos ainda que a asseguuração das medidas de apoio articula-se com a noção de máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas neurodivergentes, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais.

Por fim, sobre os apoios necessários, há dois pontos a destacar:

- o direito aos apoios necessários deve ser efetivado dentro do sistema educacional - tanto na rede pública quanto na privada, pois, apesar de ter fins lucrativos, ela está submetida às normas do sistema de ensino - de acordo com a Convenção, o que blinda a consideração de que o fornecimento de serviços e recursos no âmbito estritamente segregado possa ser considerado apto a atender ao dispositivo; e
- o estabelecimento de pontes entre a escola e os serviços de saúde ou assistência pode ser visto no contexto das medidas de apoio, desde que 1) se evidencie que tal parceria se faz em função do plano educacional individualizado do estudante; e 2) não se use a parceria com a Saúde para, unicamente, facilitar o acesso a laudos médicos, mas, sim, para respeitar a articulação intersetorial segundo o enfoque dos direitos humanos.

6.5 Direito às medidas de apoio individualizadas

Transformar as escolas a partir do paradigma da inclusão requer que se atente para as demandas individuais de cada estudante, fornecendo-lhes respostas educativas efetivas. Nesse sentido, a resposta da inclusão à diferença deve buscar fornecer os apoios, suportes e recursos para cada estudante, segundo suas especificidades e seu contexto pessoal. Assim, além dos apoios necessários no âmbito educacional, é possível que ainda haja demanda para medidas de apoio individualizadas.

De acordo com o art. 24, § 2º, alínea “e”, da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, para a efetivação do direito à educação inclusiva, deve-se assegurar a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, considerando a meta de inclusão plena.

Na Observação Geral n. 4 do Comitê da ONU, é apontado que os sistemas educacionais devem oferecer planos educacionais individualizados que possam auxiliar na compreensão das adaptações razoáveis e o apoio concreto necessário para cada estudante, além de outros meios que proporcionem auxílio compensatório de apoio, como materiais didáticos específicos em formatos e modos alternativos e acessíveis, modos e meios de comunicação, suportes na comunicação, instrumentos correlacionados à tecnologia da informação e demais auxiliares.

Essas podem incluir, também, um assistente ou profissional de apoio qualificado, o qual pode ser compartilhado entre vários estudantes ou destinado, exclusivamente, a um deles, dependendo das demandas apresentadas.

A natureza desses serviços deve ser pensada a partir de uma colaboração entre os estudantes e os demais membros da comunidade escolar, como pais, responsáveis, psicopedagogos, psicólogos e demais profissionais de maneira multidisciplinar.

Por fim, as demandas por medidas de apoio devem estar de acordo com a meta da inclusão plena, de forma que sua existência não deve ensejar a marginalização ou segregação do estudante com deficiência apoiado.

Um dos pontos mais controvertidos referentes às medidas de apoio individualizadas diz respeito à criação do cargo de profissional de apoio/acompanhante e asseguarção do número desses

profissionais às atividades. Conforme a Nota Técnica n. 19/2010 (SEESP/MEC), Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI), como: locomoção, higiene e alimentação para prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Estabelecendo uma medida de tonalidade similar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva aponta que cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

A Nota Técnica n. 123/2013/MEC/SECADI/DPEE e a Nota Técnica n. 19/2010/MEC/ SEESP/ GAB apontam que esses profissionais se qualificam como serviço essencial dentro dos sistemas de ensino, sobretudo quando necessários “para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção”. De acordo com os referidos documentos, os profissionais de apoio “às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência”.

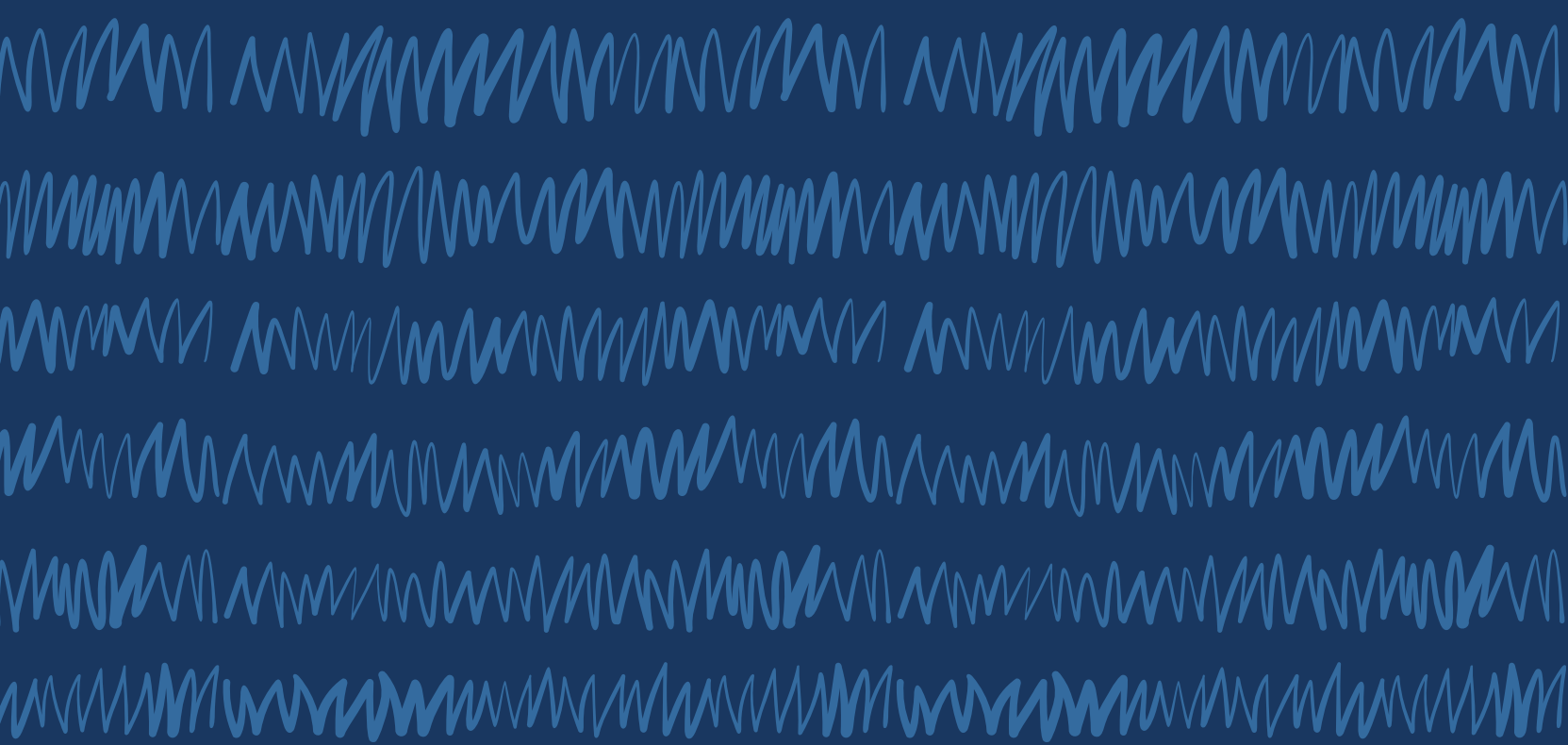
Considerando a amplitude da caracterização das atividades para as quais esse profissional poderá ser considerado necessário, sua formação deverá considerar “as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência”. Esses documentos estabelecem, ainda, que “a demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante, público-alvo da educação especial, não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes”; ou seja, o fornecimento do profissional não ocorre para todos os alunos com deficiência nem em função da deficiência desses.

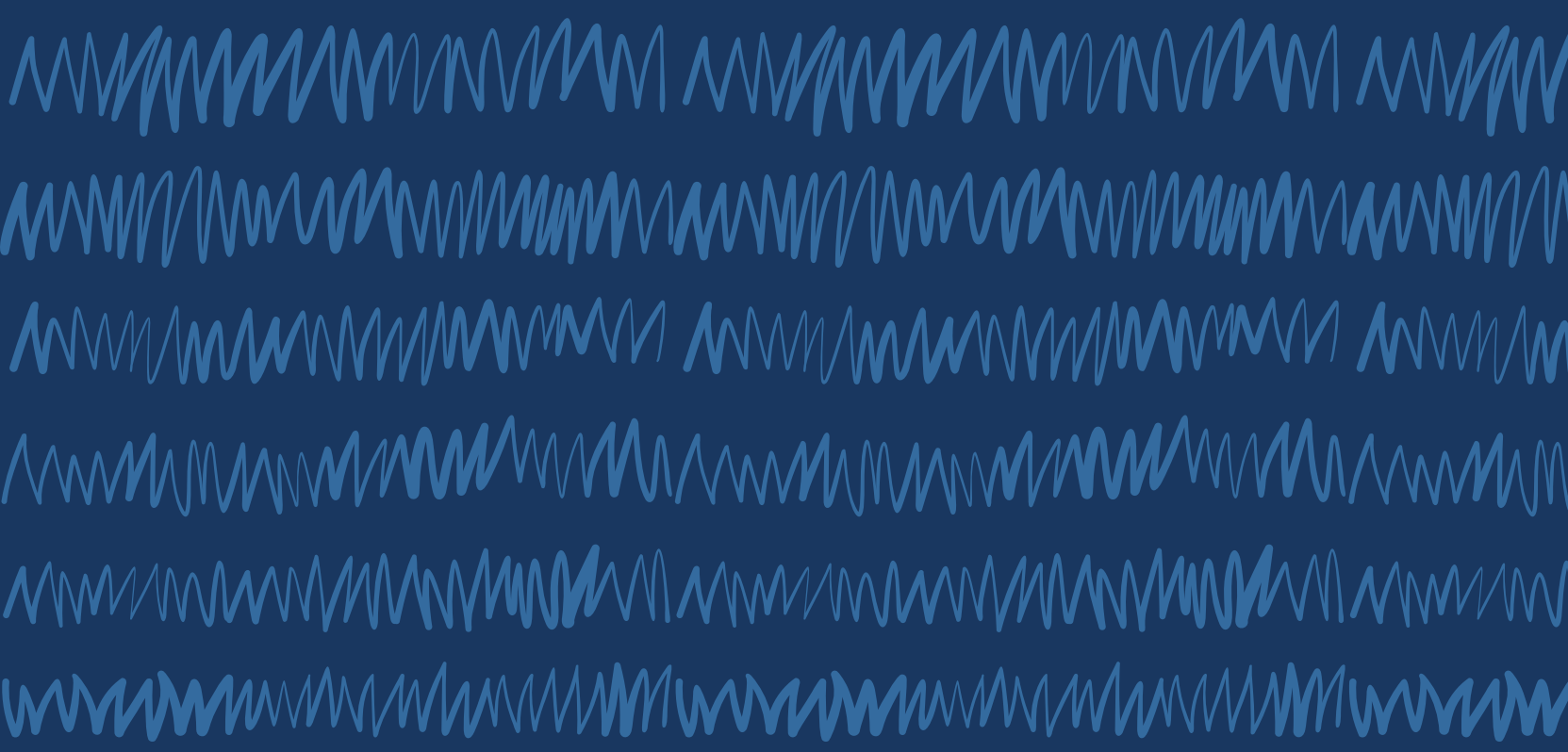
Citadas notas técnicas mencionam ainda a figura do “acompanhante”, destinado ao educando que, em função de histórico de segregação, demanda um profissional mais pessoalizado, sendo “que cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional”.



Nesse sentido, cumpre ressaltar que esse profissional não está responsável pelo ensino do aluno com deficiência, não sendo de sua incumbência o desenvolvimento de atividades diferenciadas; por outro lado, as atividades por ele desempenhadas demandam seu papel proativo de articulação com os professores – de sala comum e do AEE – e com os demais profissionais do contexto escolar, de sorte que sua existência não se transforme em um motivo para exclusão ou tratamento diferenciado ou desarrazoado (ARAÚJO, 2018).







7 Redes institucionais de inclusão

7 Redes institucionais de inclusão

A missão da educação inclusiva não é tarefa exclusiva das escolas e dos professores. Para que ela seja alcançada, é preciso contar com o apoio de outros órgãos e entidades que, em uma rede articulada, possam dar conta de garantir a todos, neurodivergentes ou não, o acesso e a permanência nos bancos escolares.

Na realidade, conforme determina o art. 8º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) os direitos fundamentais da pessoa com deficiência – o que inclui o direito fundamental à educação – devem ser promovidos e protegidos, com prioridade, pelo Estado, pela sociedade e pela família.

Essa responsabilidade tripartida, no caso de estudantes com menos de 18 anos de idade, tem reforço, ainda, no texto da Constituição Federal que, no caput do seu art. 227, incumbiu à família, ao Estado e à sociedade o dever de garantir, com prioridade absoluta, a todas as crianças e a todos os adolescentes, a concretização dos seus direitos fundamentais, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Na prática, cabe ao Estado garantir as condições de acesso e permanência da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, assegurando as adaptações e os serviços necessários para o acompanhamento do estudante e o desenvolvimento pleno das suas potencialidades. À família, por sua vez, cabe a responsabilidade de matricular os filhos, levá-los à escola, inclusive ao AEE, além de auxiliá-los nas tarefas de casa e acompanhar o seu desenvolvimento escolar em geral.

A família, aliás, é a primeira rede de apoio de um ser humano. É nela que se recebem os primeiros cuidados, descobre-se o afeto e se aprende regras e limites. Por ser um local especial de convivência, os membros da família, em regra, conhecem bem as especificidades, os interesses e os receios do estudante neurodivergente, podendo colaborar com a escola para a construção de um espaço mais acolhedor.

Vale lembrar que, para efeitos legais, a pessoa autista é considerada pessoa com deficiência (art. 1º, § 2º, da Lei Federal n. 12.764/2012), sendo público-alvo da educação especial (art. 58,



da Lei Federal n. 9.394/1996) e, portanto, devendo lhes ser garantidas as condições de acessibilidade educacional.

Pensando nisso, listamos alguns órgãos e algumas entidades que, entre as suas atribuições institucionais, ainda que indiretamente, está o dever de proteger ou de promover a educação inclusiva para todos, colaborando, em maior ou menor escala, com as redes de ensino.

Ministério Público

O Ministério Público é uma instituição permanente, essencial à função jurisdicional da justiça, tendo, entre suas atribuições, a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. Institucionalmente, o Ministério Público cumpre as funções de zelar pelo efetivo respeito pelos poderes públicos, pelos serviços de relevância pública e, também, pelos direitos assegurados na Constituição, promovendo as medidas necessárias para a sua garantia.

Nesse sentido, o Ministério Público pode ser um importante aliado, haja vista a sua legitimidade para demandar do Poder Executivo (e das escolas mantidas pela iniciativa privada) o cumprimento da legislação correlata à educação inclusiva e a inclusão plena de todos os estudantes.

Defensoria Pública

A Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, responsável pela orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita àqueles que não podem pagar.

Assim como o Ministério Público, a Defensoria Pública também pode pleitear, perante o Poder Judiciário, o respeito a direitos que, eventualmente, estejam sendo negados ou ameaçados, garantindo, por exemplo, o direito de matrícula quando determinada unidade escolar recusa receber o estudante em razão de alguma deficiência.

Conselho Tutelar

O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 131, ECA). É um órgão colegiado, formado por pessoas escolhidas pela população local para mandato de quatro anos, e que atua no Município na proteção da criança e do adolescente cujos direitos forem ameaçados ou violados em razão da ação ou omissão da sociedade ou do Estado; pela falta, omissão ou abuso da sua família; ou em razão da sua própria conduta (art. 98, ECA).

Entre as suas atribuições, está a de requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança, ou seja, o órgão pode fazer os encaminhamentos necessários para a plena inclusão da criança e do adolescente neurodivergentes. Da mesma forma, o Conselho Tutelar tem competência para representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, podendo ser provocado sempre que se suspeitar que a criança ou o adolescente estejam enfrentando situação de abuso ou violência doméstica.

Secretaria de Educação

A Secretaria de Educação nos Municípios e nos Estados são repartições governamentais do Poder Executivo que se dedicam aos serviços necessários para a oferta da educação. A Secretaria de Estado da Educação é o órgão central do sistema estadual de educação. A Secretaria Municipal da Educação, da mesma forma, é o órgão central do sistema municipal de educação.

Por isso, além de ser responsável pela administração e pela orientação do ensino público do Município ou do Estado, as Secretarias de Educação têm a atribuição de formular, executar, controlar e avaliar as políticas educacionais, o que envolve a política de educação especial inclusiva.



Em Santa Catarina, a Política Estadual de Educação Especial, publicada em 2018, está disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKE-wirt7aeg5L7AhUoLbkGHY1fCd4QFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.sed.sc.gov.br%2Fdocumentos%2Fcadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem%2F7379-caderno-politica-de-educacao-especial-neesp&usg=AOvVaw34ivWyK7YqVjt-HMkRyXt5>

Vale apontar que a política estadual foi construída tendo por base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>.

Fundação Catarinense de Educação Especial

Em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED) conta com a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), cuja missão é a de definir e coordenar a política de educação especial no Estado, articulando ações com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional (SDR).

Além de prestar atendimento no seu campus localizado na Grande Florianópolis e promover capacitações, a FCEE mantém parcerias com instituições especializadas em educação especial para o atendimento pedagógico especializado em todo o Estado, sobretudo as APAEs e as AMAs, repassando-lhes recursos para a contratação de professores e manutenção das atividades, além de lhes ceder professores.

A FCEE é, ainda, responsável pela análise e autorização da implantação de serviços especializados em educação especial nas escolas da rede estadual de ensino (Segundo Professor de Turma, Professor Intérprete, Professor Instrutor da Libras e Atendimento Educacional Especializado), por meio de parceria com a SED.

Serviços e profissionais da saúde

Os profissionais da área da saúde que atendem, diretamente, a pessoa neurodivergente, quando pertinente, podem auxiliar o professor na compreensão dos desafios e das aptidões do seu estudante. Isso vale para o médico, o fisioterapeuta, o fonoaudiólogo, o psicólogo, o terapeuta ocupacional, entre outros profissionais que estejam acompanhando ou cuidando de alguma questão específica do estudante.

A saúde e a educação, em muitos cenários, precisam atuar juntas, de modo que um problema de saúde do estudante não acarrete, direta ou indiretamente, evasão escolar. Nesse sentido, inclusive, merece destaque o Programa Saúde nas Escolas do Ministério da Educação, que busca a integração e a articulação permanente da educação e da saúde, visando à formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, e cuja disciplina se encontra no Decreto Federal n. 6.286/2007.

O envolvimento dos atores da rede de saúde na educação, sobretudo no caso da educação especial inclusiva, permite uma visão global do estudante e das suas características, o que permite o aperfeiçoamento das técnicas pedagógicas às suas necessidades e aos seus interesses.

Conselhos de Direitos e de Acompanhamento de Políticas Sociais

Os Conselhos de Acompanhamento de Políticas Sociais são órgãos do Poder Executivo voltados a garantir a participação popular na gestão pública. Embora não sejam órgãos de atendimento, os Conselhos têm poder normativo e, por isso, podem instituir e regulamentar políticas ou serviços necessários à plena inclusão escolar.

A Constituição Federal, ao traçar diretrizes para as ações governamentais na área social, fixou, no art. 204, inc. II, a necessidade de “participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis”. Desse modo, ainda que administrativamente vinculados ao Poder Executivo, esses conselhos são instâncias de participação da sociedade civil.

Aqui, merecem destaque os Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, instituídos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/1990) como órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis (art. 88, inc. II, ECA), e cujas decisões vinculam as ações governamentais na área da política de atendimento à criança e ao adolescente (art. 2º, § 2º, Resolução n. 105/2005 do Conanda).

Na mesma seara, podem ser citados os Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que, muito embora não tenham sua criação em todos os níveis federativos exigida por força de lei, têm a implementação recomendada pelo Decreto Federal n. 3.298/1999, que dispõe sobre Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência e pela Recomendação n. 1, de 24 de abril de 2014, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Esses Conselhos têm, entre outras, a atribuição de propor ações para os planos e programas referentes à promoção e à defesa dos direitos das pessoas com deficiência e deliberar sobre elas.

Da mesma forma, os Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, que são, também instrumentos da gestão democrática do ensino público, na forma do art. 9º, § 1º, e do art. 14, inc. II, da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Federal n. 9.394/1990).

Com relação à educação especial inclusiva, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, na qual definiu diretrizes para a educação especial na educação básica (disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>). Também merece destaque a Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 3 nov. 2022).

Em Santa Catarina, o Conselho Estadual de Educação, na sua Resolução n. 100, de 13 de dezembro de 2016, estabeleceu normas para a educação especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina (Disponível em <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc/file> Acesso em 3 nov. 2022)

Organizações da Sociedade Civil

As Organizações da Sociedade Civil (OSC) são entidades de natureza privada que surgem a partir da livre organização da população e que, sem visar fins lucrativos, procuram desenvolver ações e atividades de interesse público. Podem atuar nas mais distintas áreas, como na saúde, na educação, na assistência social, em defesa da infância, do meio ambiente etc.

A Lei Federal n. 13.019/2014 - Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) – disciplina as parcerias entre a Administração Pública e essas organizações, definindo diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação entre o Poder Público e as OSC.

Com relação à inclusão educacional da pessoa com deficiência, merecem destaque duas entidades de grande repercussão em todo o território brasileiro: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Associação Amigo do Autista (AMA), que, aqui em Santa Catarina, são instituições conveniadas à FCEE.

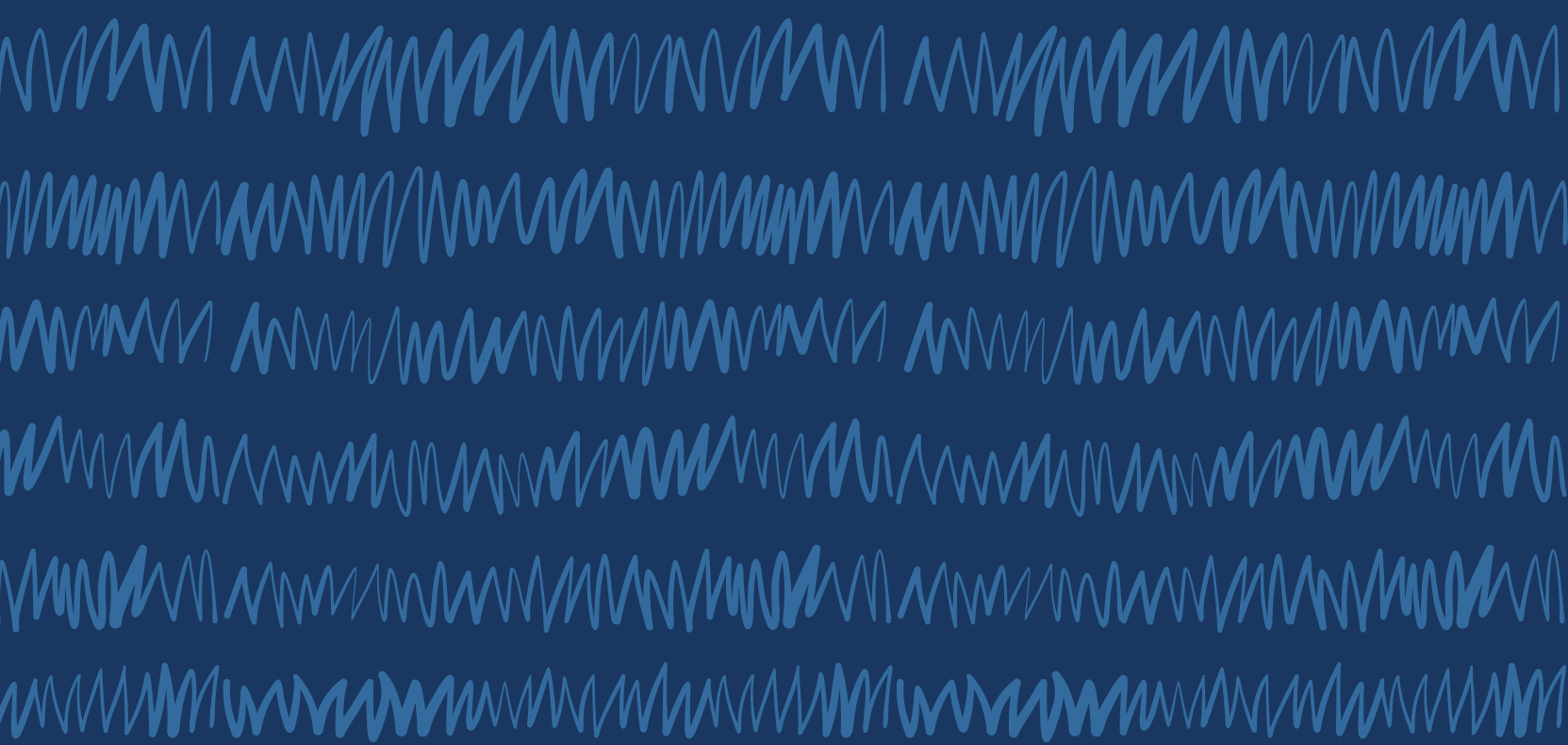
A APAE tem como objetivo principal promover a atenção integral à pessoa com deficiência, atendendo, prioritariamente, àquela com deficiência intelectual e múltipla. Essas entidades prestam atendimentos nas áreas da assistência social, da saúde e da educação. No site da Federação das APAEs, é possível localizar a APAE mais próxima (em <https://apaebrasil.org.br/mapa>) e descobrir os serviços que são oferecidos (<https://apaebrasil.org.br/servicos>).

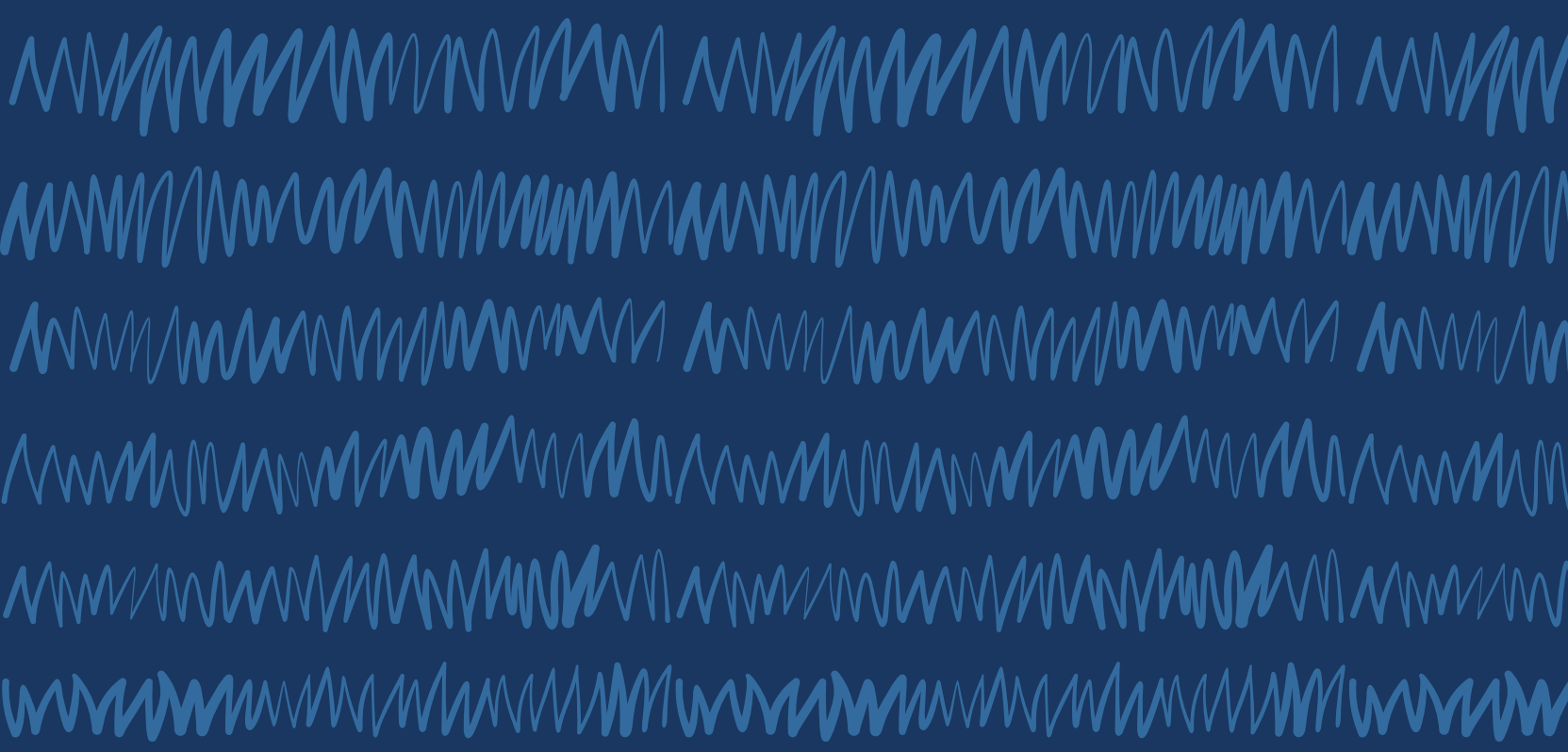
A AMA, de maneira semelhante, também oferece serviços nas áreas de saúde, educação, assistência social, cultura, lazer, esporte e outros, sempre com foco na sua missão de proporcionar uma vida digna à pessoa autista, integrada à sociedade. Outras informações em <https://www.ama.org.br/>.

Na Cartilha para os Familiares, primeiro documento lançado pela campanha “As Entrelinhas do Autismo”, há o endereço dessas suas associações, em Santa Catarina, que podem ser consultadas em <https://documentos.mp.sc.br/portal/manager/resourcesDB.aspx?path=5668> .

Ainda a respeito das OSC, merece destaque a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (ABRAÇA), criada em 2008 e que congrega pessoas autistas, seus familiares e defensores de direitos humanos, todos comprometidos com a missão de promover e defender os direitos fundamentais de pessoas autistas na perspectiva da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Outras informações em <https://abraca.net.br/> .







8 Inclusão das pessoas neurodivergentes no mundo do trabalho

8 Inclusão das pessoas neurodivergentes no mundo do trabalho

Quando abordamos o tema inclusão de neurodivergentes no ambiente escolar, focamos apenas em estudantes. Essa ação deve ser repensada, pois, além de estudantes, há professores, gestores, monitores, secretários, entre outros trabalhadores neurodivergentes.

Quando entramos no segmento de trabalhadores da Educação, a invisibilidade dos neurodivergentes aumenta. Para combater essa invisibilidade, precisamos promover práticas inclusivas não apenas para estudantes, mas também para outras pessoas neurodivergentes do quadro de trabalhadores da escola. E aqui vale o convite à reflexão: você - professor - é neurodivergente ou tem colegas neurodivergentes que trabalham na sua escola? Se é neurodivergente, tem tido suporte e as adaptações necessárias?

Nesse âmbito, esta carta educacional objetiva, também, propor práticas inclusivas destinadas aos trabalhadores neurodivergentes da Educação.

A primeira ação da equipe gestora é dar prioridade ao lema “Nada sobre nós, sem nós!”. Na prática seria criar grupos de trabalho de práticas inclusivas que tenham pessoas neurodivergentes da própria comunidade escolar. Quem melhor para explicar as necessidades de acessibilidade e adaptações? Antes de consultar especialistas, consulte primeiro as pessoas que vivenciam a deficiência, pois elas serão a sua melhor fonte de informação.

Exemplificando: Uma pessoa autista que tem sensibilidade à luz pode dizer que necessita dessa adaptação em seu lugar de trabalho, especificando detalhes que muitos especialistas não conseguem expor. A vivência dessa pessoa é significativa e não pode ser ignorada.

Criado o núcleo consultivo de práticas inclusivas com participação de pessoas neurodivergentes, o próximo passo é realizar rodas de conversas com os trabalhadores neurodivergentes que já trabalham nestes espaços, conhecendo assim suas demandas de acessibilidade e adaptações.

Outra ação possível é promover, no espaço de trabalho, seminários e eventos sobre a temática neurodivergente, lembrando que, nesses eventos, também há necessidade de participação de palestrantes e convidados neurodivergentes. Nesta etapa, o objetivo é conscientização das



peças neurotípicas sobre as particularidades e a necessidade de respeitar a pluralidade dos seus colegas neurodivergentes.

No que se refere aos recursos de Tecnologias Assistivas, investir neles pode fazer muita diferença na vida desses trabalhadores. Há uma grande variedade de recursos, por isso é importante consultar os trabalhadores neurodivergentes para escolher os mais adequados. Um tablet ou um painel para auxílio de tarefas diárias pode ser uma adequação para aqueles que têm disfunção executiva. O serviço de Atendimento Educacional Especializado da escola pode mediar esse processo com a equipe gestora, pois já participa desse processo de mediação com os estudantes. Professores de AEE são agentes da inclusão na escola, incluí-los nas iniciativas de inclusão de trabalhadores neurodivergentes é fundamental para estruturar os projetos e orientar a equipe gestora nas ações.

Utilizar ícones, símbolos e imagens, pois temos pessoas neurodivergentes que não são oralizadas, muitas utilizam outras formas de comunicação, como Libras e Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA). Sinalizar a mudança dos espaços com cores ou outros elementos visuais que possam facilitar o acesso. Contratação de intérprete de Libras e investimento em cursos de formação de CAA ampliará a acessibilidade para trabalhadores não oralizados.

Utilizar linguagem simples, direta e objetiva em reuniões, informes e circulares. A comunicação por meio da linguagem simples promove a inclusão, tornando a mensagem acessível a todo o grupo de trabalhadores, atendendo a neurodivergentes e, também, neurotípicos. Nos grupos de WhatsApp para informes, postar as mensagens de texto acompanhadas de áudios com a leitura dessas mensagens, isso pode ser feito também no grupo de informes para pais (acessibilidade para pessoas com deficiência visual, pais que não são alfabetizados e letrados). Há aplicativos de leitura de texto em celulares e tablets, no entanto, nem sempre são acessíveis para todas as pessoas.

Outra iniciativa é realizar a descrição de imagens nos cards que são postados no grupo. Um aspecto que deve ser observado na acessibilidade é o uso de linguagem figurada, como ironia, metáfora e outras. As figuras de linguagem podem afetar a compreensão da mensagem, e muitas pessoas autistas não conseguem compreendê-las. Se não for possível retirar essas expressões, coloque sinalizadores, como: (/Ironia; /Sarcasmo), isto é acessibilidade linguística para pessoas autistas.

Realizar reuniões mais compactas e objetivas, verificar se há mesmo a necessidade de tantas reuniões. Uma pessoa neurodivergente, muitas vezes, perde o foco durante reuniões muito longas ou excessivas. Usar recursos visuais como infográficos, ilustrações para auxiliar a compreensão dos textos. Ativar o modo de legenda dos vídeos e, no caso de vídeos que não têm legenda, existem aplicativos que podem ser utilizados para legendar.

Todas as práticas inclusivas no ambiente escolar devem priorizar o respeito a essas diferenças, sejam estudantes, professores e demais trabalhadores neurodivergentes. Um professor autista, assim como um estudante autista, pode usar o seu abafador de ruído, quando houver necessidade, sem ser alvo de comentários preconceituosos; uma coordenadora com TDAH pode precisar que a supervisão exemplifique as orientações de alguma tarefa sem ser julgada como “lerda”.

Para não serem julgadas no ambiente de trabalho, muitas pessoas neurodivergentes seguem em silêncio evitando pedir suportes necessários devido ao medo de preconceitos.

Trabalhadores da Educação, podemos avançar e quebrar esse ciclo de exclusão com pessoas neurodivergentes. As sugestões desta carta educacional podem ajudar a impulsionar esse movimento de inclusão na sua escola, além de outras práticas que podem, também, ser criadas no decorrer desse processo. Essas ações, quando adotadas pelo coletivo escolar, são formas de combater o capacitismo estruturado e estruturante em nossa sociedade, que reforça uma padronização de sujeitos, estabelecendo um vínculo com sujeitos idealizados e performáticos de acordo com as concepções sociais condicionadoras.

Partimos do pressuposto de que o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes. (GESSER; MELLO, 2020, p.18)

A inclusão se não for em todos os espaços e para todos os sujeitos não é inclusão. Educadores podem transformar essa realidade, ação-reflexão-ação! Vamos começar?



Material extra para consulta

Sobre CAA:

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **O que é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)?** Assistiva Tecnologia e Educação. Disponível em <https://www.assistiva.com.br/ca.html> Acesso em 27 out. 2022.

Sobre Linguagem simples:

MOVIMENTO DOWN. **Linguagem simples:** Guia. Disponível em <http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Guia-para-linguagem-simples-.pdf> Acesso em 27 out. 2022

Sobre Descrição de Imagem:

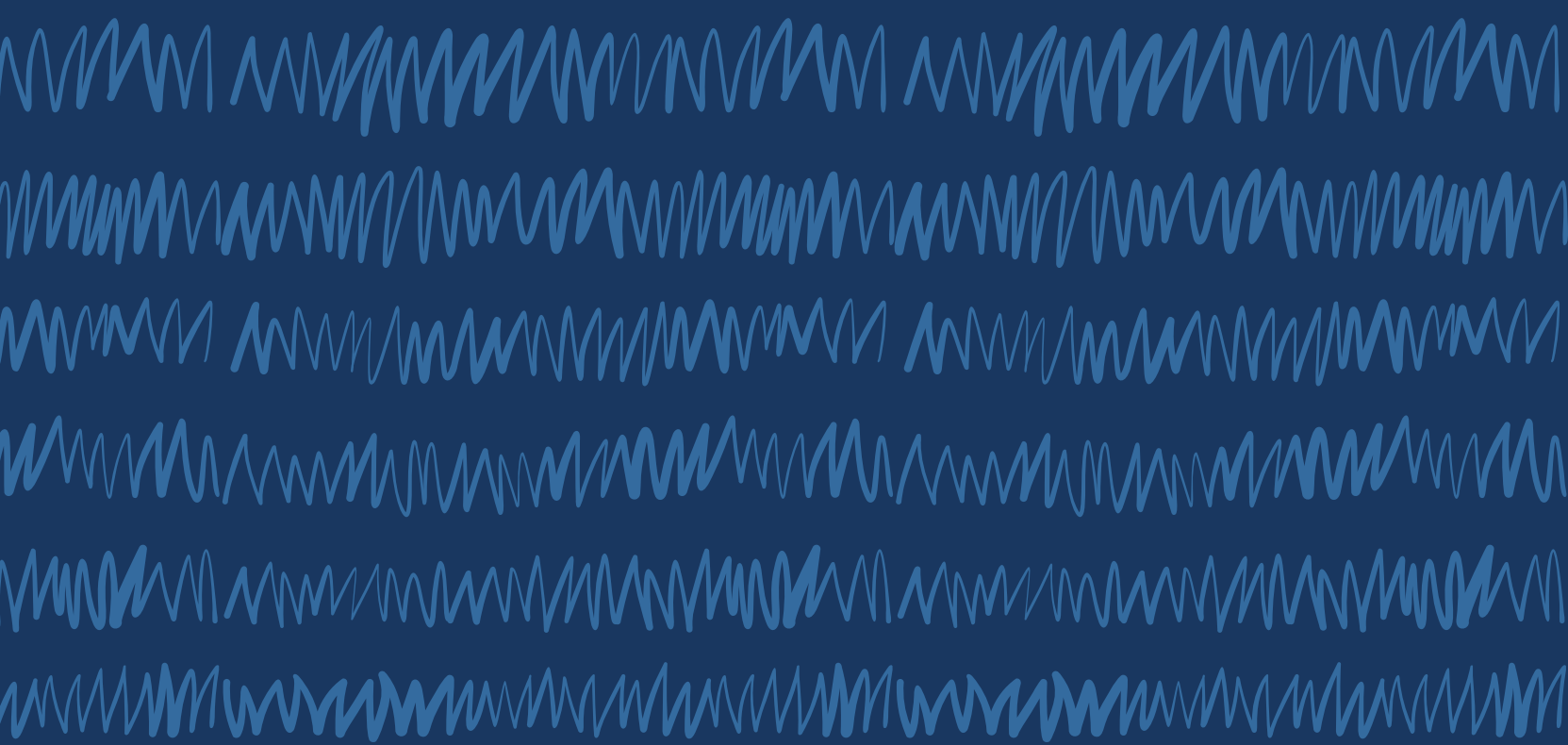
IFRS, Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Centro Tecnológico de Acessibilidade. **Boas práticas para descrição de imagens.** Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/boas-praticas-para-descricao-de-imagens/> Acesso em 28 out. 2002.

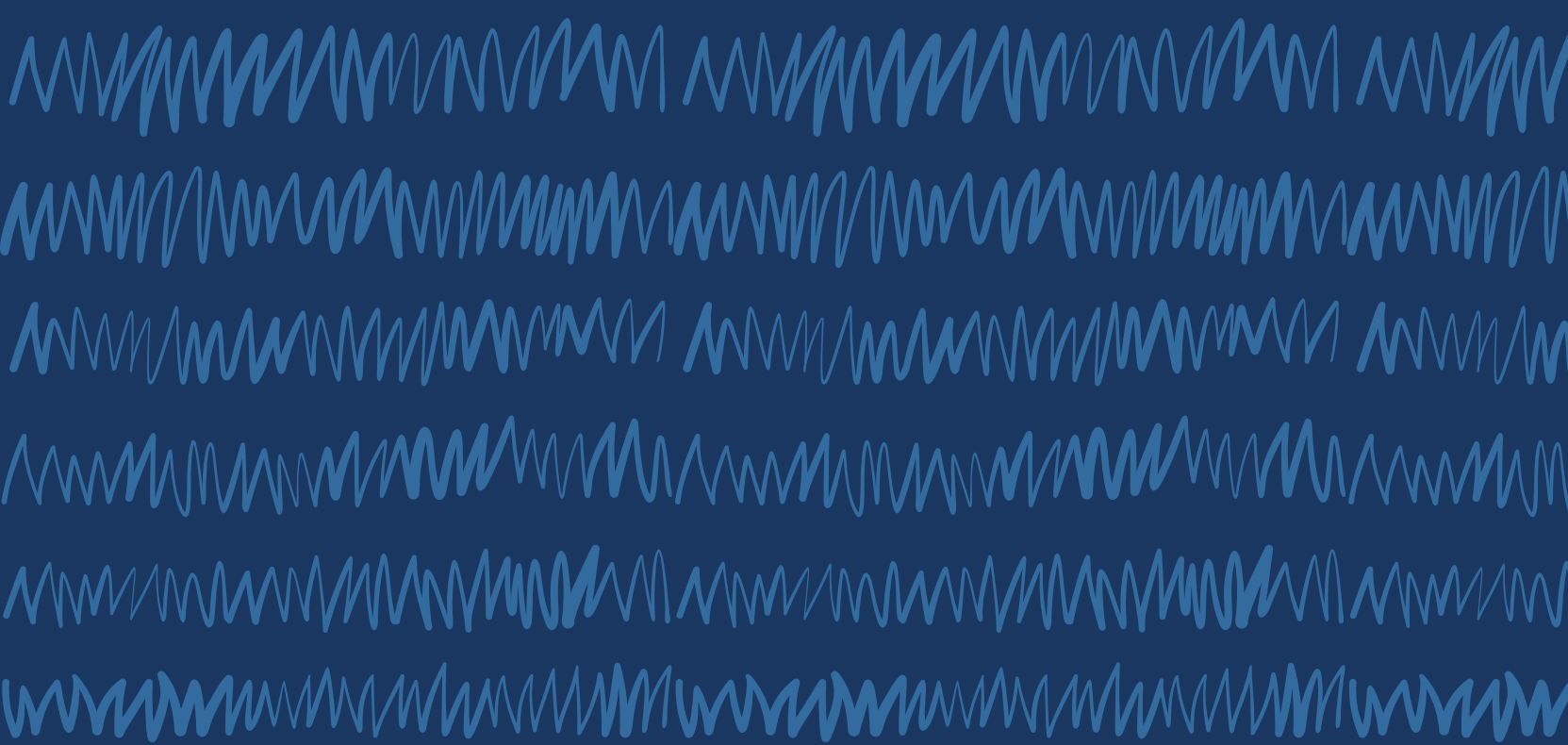
Sobre Disfunção Executiva:

PORTAL MELHOR COM SAÚDE. **O que é a disfunção executiva e como pode afetar você?** Disponível em: <https://melhorcomsaude.com.br/disfuncao-executiva/> Acesso em 28 out. 2022.

Sobre Aplicativos para legendar vídeos:

GRISI, Nina. Youtube. **Aplicativo Auto Cap:** Como legendar vídeos pelo celular usando o Auto Cap. Tutorial 2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=eKpsCTTheSQ&ab_channel=NinaGrisi/ Acesso em 28 out. 2022





Referências

Referências

ABRAÇA, Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas. **Manifesto da neurodiversidade interseccional brasileira**. Disponível em <https://abraca.net.br/manifesto-da-neurodiversidade-interseccional-brasileira/> Acesso em 27 out. 2022.

ADRIANO, Luana; LUGON, Ricardo; AYDOS, Valéria. **Autismo, deficiência e neurodiversidade**: provocações para pensar um conceito disputado e seus efeitos em pesquisas no/a partir do sul global. Disponível em <https://www.anpocs2021.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=Y-ToyOntzOjY6lnBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSZPljtzOjQ6ljYzMjliO30iO3M6MT0iaCl7czoz-MjoiNWY5YTM1MjliYTk1NTQ4NTVkYmVINGExNDY5NDdlMzYiO30%3D> Acesso em 27 out. 2022.

Agência Senado. **Profissional de apoio atenderá a no máximo três alunos com deficiência**. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/11/profissional-de-apoio-atendera-a-no-maximo-tres-alunos-com-deficiencia> Acesso em 27 out. 2022.

ARAÚJO, Luana Adriano. **Os desafios para a efetivação do direito à educação inclusiva**: igualdade, diferença e deficiência nas escolas públicas municipais de Fortaleza (CE). Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

ARAUJO, R. S. S. **Acesso negado: quando o capacitismo afeta a permanência de autistas e pessoas com deficiência no ensino superior**. In: Anais do Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Anais...Diamantina(MG) Online, 2022. Disponível em: <http://www.even3.com.br/anais/cobicet2022>>. Acesso em: 27, out 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica n. 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192 Acesso em 27 out. 2022.



BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento--subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em 27 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 27 out. 2022.

BRASIL, 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/politicaeducspecial.pdf> Acesso em 27 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Inclusão e exclusão social.** Módulo 4: Inclusão Social. Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2183-4-inclusao-social-juvenil-pdf/file> Acesso em 27 out. 2022.

CAMPBELL, F. K. Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law." **Griffith Law Review** 10, p 42-62, 2001

CHAPMAN, Robert. **Negotiating the Neurodiversity Concept:** Towards epistemic justice in conceptualising health. Disponível em <https://www.psychologytoday.com/gb/blog/neurodiverse-age/202108/negotiating-the-neurodiversity-concept?amp> Acesso em 27 out. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade. Disponível em http://anpocs.com/images/stories/Acessibilidade/2020-11_Contracartilha_acessibilidade.pdf Acesso em 27 out. 2022.

FLEMING, Neil. D. **Teaching and learning styles:** VARK strategies. Christchurch, New Zealand: N. D. Fleming, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Inclusive: Inclusão e cidadania. **Linguagem simples**: Acesso para a inclusão. Disponível em <http://www.inclusive.org.br/wp-content/uploads/WhatsApp-Image-2020-07-02-at-16.19.00.jpeg> Acesso em 27 out. 2022.

GESSER, Marivete; MELLO, Anahi Guedes; LOPPES, Paula Helena (Org.). **Anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Ed. SRV, 2020.

LANDAU, Julia K.; VOHS, Janet R.; ROMANO, Carolyn A. Examples of Accommodations from State Assessment Policies. Disponível em <https://www.idonline.org/ld-topics/special-education/examples-accommodations-state-assessment-policies> Acesso em 17 nov. 2022.

LIEBOWITZ, Cara. **Here's what neurodiversity is**: And what it means for feminism. Disponível em <https://everydayfeminism.com/2016/03/neurodiversity-101/> Acesso em 27 out. 2022

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, 2009.

MARTEL, Letícia de Campos Velho. **Adaptação razoável: o novo conceito sob as lentes de uma gramática constitucional inclusiva**. Sur, Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, 2011, v. 8, n. 14, p. 89-113.

MELLO, Anahí Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182556> Acesso em 27 out. 2022.

ONU, Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Nova York, 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: Produções didático-pedagógicas. Curitiba, 2016, v. II. Adaptação de Secretaria de Educação. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_cien_unespar-paranagua_fabianacunha.pdf Acesso 27 out. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, David Antonio. Dimensões éticas da educação inclusiva. In.: NOZU, Washington Cesar Shoití; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Políticas e práticas em educação especial e inclusão** (Orgs.). Curitiba: Íthala, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional. Núcleo de Educação Especial. **Política de Educação Especial**. Florianópolis, 2018. Disponível em <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwirt7aeg5L7AhUoLbkGHY1fCd4QFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.sed.sc.gov.br%2Fdocumentos%2Fcadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem%2F7379-caderno-politica-de-educacao-especial-neesp&usg=AOvVaw34ivWyK7YqV-jt-HMkRyXt5> Acesso em 3 nov. 2022.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 100, de 13 de dezembro de 2016. **Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina**. Disponível em <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1606-resolucao-2016-100-cee-sc> Acesso em 3 nov. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. **O que é a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)?** Assistiva Tecnologia e Educação. Disponível em <https://www.assistiva.com.br/ca.html> Acesso em 27 out. 2022.

SILVA, Solange C da, LOUZEIRO, Rita de C. A inclusão de autistas na escola regular: a contribuição da ética do cuidado na prática pedagógica. In SILVA, Solange C. da, BECHE, Rose Clér E., COSTA, Laureane M.L. **Estudos da Deficiência na Educação:** antipacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado. 2022. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000097/00009797.pdf> Acesso em 27 out. 2022.

SINGER, Judy. **NeuroDiversity:** the birth of an idea. E-book Kindle, 2016.

VALLE, LEONARDO. **10 dicas para a alfabetização de alunos autistas.** Disponível em <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/10-dicas-para-a-alfabetizacao-de-alunos-autistas/> Acesso em 27 out. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALKER, Nick. **Neurodiversity:** Some basic terms & definitions. Disponível em <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/> Acesso em 27 out. 2022.

Sobre o/as autor/as

Érica Fernanda Paiva Curado Trabuco

Mulher autista, pele clara, olhos claros, cabelos castanhos lisos abaixo do ombro. Graduação em Letras - Português e Inglês (Centro Universitário de Anápolis/Unievangélica -2000), Pedagogia (Unyleya-2020). Pós-graduação em Psicopedagogia (Centro Universitário de Anápolis/Unievangélica-2001) e em Atendimento Educacional Especializado (Unyleya-2018). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuando em Atendimento Educacional Especializado desde 2013. Ativista em movimentos de luta por direitos das pessoas com deficiência, através de associações de organização civil como a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (ABRAÇA) e a Frente Nacional de Mulheres com Deficiência.

Luana Adriano Araújo

Mulher neurodivergente, pele morena, olhos e cabelos castanhos. Advogada, formada em Direito pela Universidade Federal do Ceará, com Mestrado em Direito Constitucional pela mesma instituição. Atualmente, está terminando Doutorado em Direito, com enfoque em bioética, autismo e neurodiversidade, em cotutela entre as Universidades Federal do Rio de Janeiro e WWU Münster. Participa da Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (ABRAÇA) e do *Traduzir-se: autismo em primeira pessoa na prática acadêmica*.

Luiz Henrique Magnani

Pessoa autista, branca, com graduação em Letras e mestrado em Linguística Aplicada pela UNICAMP, doutorado em Letras pela USP e docente na área de Linguagens da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). É membro da ABRAÇA. Concluiu em 2019 um pós-doutorado na USP intitulado: *Traduzir-se: comunicação e linguagem em produções autorais de pessoas autistas*. Coordena, desde 2020, o projeto *Traduzir-se: autismo em primeira pessoa na prática acadêmica*, que ocorre na UFVJM em parceria com as instituições UDESC, UFPel, Unipampa e ABRAÇA.



Mayra Silveira

Mulher branca, de olhos castanhos e cabelos cacheados castanhos na altura do ombro. Bacharel, Mestre e Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora junto ao Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais sobre a Criança e do Adolescente (NEJUSCA/UFSC). Servidora do Ministério Público de Santa Catarina, atuando no Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude e Educação (CIJE/MPSC).

Rafaela dos Santos da Silva Araujo

Mulher autista de pele clara e cabelos cacheados na altura do ombro. Pedagoga, especialista em Direito Aplicado à Educação, Legislação Educacional, Metodologias e Práticas Educativas do Ensino Fundamental. Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Itaquaquecetuba atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Integrante do grupo de pesquisa Traduzir-se Autismo em Primeira Pessoa da UFVJM, realiza pesquisas na área de fundamentos da educação com os temas: currículo, formação docente e deficiência.

Solange Cristina da Silva

Mulher de pele branca e cabelos ondulados brancos acinzentados na altura do ombro. Formada em Psicologia, Mestre em Educação e Doutora em Psicologia. É professora efetiva do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina e coordena o Laboratório de Educação Inclusiva - LEI/CEAD/UDESC. Vive a experiência da deficiência, mais especificamente o autismo, por meio de familiares e amigos/as. É atuante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

As
entrelinhas
DO AUTISMO

MPSC
MINISTÉRIO PÚBLICO
Santa Catarina